

KULTURA SPOŁECZEŃSTWO EDUKACJA

Nr 2 (18) 2020



WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

KULTURA – SPOŁECZEŃSTWO – EDUKACJA
CULTURE – SOCIETY – EDUCATION

Nr 2(18) 2020



POZNAŃ 2020

KULTURA – SPOŁECZEŃSTWO – EDUKACJA / CULTURE – SOCIETY – EDUCATION

Scientific journal published twice a year at the Faculty of Educational Studies of the Adam Mickiewicz University in Poznań

RADA REDAKCYJNA / EDITORIAL BOARD

Redaktor naczelny / Chief Editor – Agnieszka Cybal-Michalska

Zastępca redaktora naczelnego / Deputy Chief Editor – Jarema Drozdowicz

Sekretarz redakcji / Secretary – Bożena Kanclerz

Sekretarz wspomagający numeru / Assistant Secretary of 2(18) 2020 – Alicja Ławiak

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

REDAKTORZY TEMATYCZNI / SUBJECT EDITORS

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 Mych-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 / LINGUISTIC EDITORS

Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Polish)

Marianna Waters (English)

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTICAL EDITOR

Mirosław Krzyśko

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020

Tłumaczenie zawartości 4 numerów czasopisma „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” na język angielski i ich wydanie – zadanie finansowane w ramach umowy 608/P-DUN/2019 ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego przeznaczonych na działalność upowszechniającą naukę



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

ISSN 2300-0422

Spis treści / Table of contents

Artykuły / Articles

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK

- Teacher Education Policy Issues in Poland: Recommendations for Building a High-Quality Teaching Profession* 7

WALDEMAR SEGIEȚ

- Budowanie wspólnoty zadaniem edukacyjnym* 27
Community building as an educational task 41

BOHDAN SKRZYPCZAK

- Przykłady kooperatyw spożywczych w Polsce jako laboratorium inicjatyw społecznościowych* 55
Examples of food cooperatives in Poland as a laboratory of social initiatives 69

DANUTA KOPEĆ

- Pozór w edukacji osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością* 83
The pretence in education of people with profound intellectual and multiple disabilities . . . 99

KINGA KUSZAK, KATARZYNA SADOWSKA

- Język polski jako element tożsamości (na przykładzie wypowiedzi Polaków i Rosjan z obwo-
du kaliningradzkiego)* 115
*Polish language as an element of identity (on the example of statements by Poles and
Russians from Kaliningrad Oblast)* 129

MAŁGORZATA ORŁOWSKA, KRYSZYNA M. BŁESZYŃSKA

- Edukacja a kompetencje cyfrowe seniora* 143
Education and digital competencies of elder adults 165

ANASUA CHATTERJEE

- 'Empowerment in Practice and Its Impact on Political Participation': A Study Among Wor-
king Women of South Kolkata* 187

GRAŻYNA TEUSZ

- Biografia człowieka – arena demokratycznych negocjacji* 207
Human biography – the arena of democratic negotiations 213

BOŻENA KANCLERZ

- Polityczne wybory młodych do Parlamentu Europejskiego jako egzemplifikacja obywatel-
ści młodzieży – kontekst kształcenia formalnego* 219
*Political choices during the European Parliament elections as a model for civic responsibility
of young people in Poland – the context of formal education* 235

MARTA PIETRUSIŃSKA

- Pedagodzy społeczni jako współtowarzysze migrantów w procesie adaptacji społeczno-kultu-
rowej, integracji i inkluzji* 251
*Social pedagogues as migrants' companions in acculturation, integration and social
inclusion* 263

MIROŚŁAWA CZERNAWSKA	
<i>Horizontalna i wertykalna postać „indywidualizmu – kolektywizmu” a wartości</i>	275
<i>Horizontal and vertical “individualism – collectivism” and values</i>	293
MAGDALENA SZCZYGIEL	
<i>Stres w pracy nauczyciela – wybrane uwarunkowania</i>	311
<i>Stress at the teacher’s workplace – chosen factors</i>	331
ALEKSANDRA ĆWIK	
<i>Potrzeba zaangażowania lokalnych społeczności w przyszłość nieruchomego dziedzictwa kulturowego</i>	351
<i>The need for local communities’ involvement in the future of real cultural heritage</i>	367
KRYSZYNA POPOWSKA	
<i>Potencjał intelektualny uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną w opinii ich rodziców</i>	383
<i>Intellectual potential of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability according to their parents</i>	397
MEGI BIBILURI	
<i>Mediation in Georgia. Development perspectives and challenges</i>	411
FILIP NAŁASKOWSKI, DAGNA DEJNA	
<i>Potencjał badań edukacyjnych bazy danych Internetowej Rejestracji Kandydatów – metoda analityczna desk research</i>	423
<i>Online Candidate Registration database educational study potential – desk research analytical method</i>	439
TATIANA KRAWCZYŃSKA-ZAUCHA	
<i>Jakiej filozofii potrzebuje edukacja w świecie XXI wieku?</i>	455
<i>What is the philosophy of education needed in the XXI century?</i>	467

Recenzje

Andrzej Murzyn, Bogusław Śliwerski, <i>Irlandia. Zielona Wyspa międzykulturowej oraz egalitarnej edukacji i opieki</i> (rec. Eugenia Potulicka)	481
Informacje dla autorów	493
Editorial information	495
Lista recenzentów	497
List of Reviewers	499



Artykuły / Articles



Joanna Madalińska-Michalak*

Warsaw University

Teacher Education Policy Issues in Poland: Recommendations for Building a High-Quality Teaching Profession¹

KEYWORDS

bologna process, teacher education policy, high-quality teaching profession, Poland

ABSTRACT

Joanna Madalińska-Michalak, *Teacher Education Policy Issues in Poland: Recommendations for Building a High-Quality Teaching Profession*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 7–25, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.1.

While there is general agreement that we need to increase the quality of education, there is less agreement on the measures to be taken. This paper focuses on the need to build the high-quality teaching profession to respond to the changing role of teachers in the twenty first century. It is argued that changes in the system of education should include a central place for the teacher and the quality of teacher education. The paper looks at selected aspects of teacher education policy in relation to the Bologna process and changes that were implemented at different levels of the system of education in Poland. A specific concern of this paper is policies that contribute to raising teacher education quality in a way which responds to the challenges of teachers preparation, recruitment, work and careers, and especially teachers' lifelong learning. The implications of the analysis are that teacher education policy development in Poland should focus on further actions for attracting to the teaching profession the best candidates and for retaining the best teachers in the school system in order to build a high-quality teaching profession. Some measures for achieving these goals are proposed.

* ORCID: 0000-0001-9980-6597.

Introduction

Poland became a member state of the European Union in 2004. Since 2005 in Poland, as in other European countries, huge attention has been paid to a number of quality-related policy issues within the area of teacher education, which should be treated as an integral part of higher education. Taking into account the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)¹, considerable progress has been made in the area of quality assurance as well as in other Bologna action lines such as qualifications frameworks, recognition and the promotion of the use of learning outcomes, the promotion of high-quality learning and teaching, the promotion of lifelong learning, or the mobility of students, teachers and researchers.

Twenty years after the Bologna Declaration, it is worth considering and highlighting successes as well as challenges in achieving the core objectives of the Bologna Process. There is a need to look carefully at teacher education as a critical issue, considering the complex and changing role played by teachers in society, the demands directed to them for high quality education, and the desirability of creating a European Teacher Education Area (ENTEP / Dimitropoulos, 2008; Iucu, 2010), parrarely to European Higher Education Area.

In this paper a comprehensive definition of Teacher Education is adopted (see: Madalińska-Michalak, 2019a). According to it, teacher education is understood as an education that includes pre-service, induction and continuing professional development of the teacher. Teacher education is perceived as a process that refers to career-long education rather than something that happens at university during the initial teacher education phase. It is as a highly complex process raising many challenges as well as many opportunities in the process itself.

This chapter looks at selected aspects of teacher education policy issues in initial teacher education, in-service teacher education and continuous professional development of teachers in Poland in the context of policy development in re-

¹ The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) were adopted by the Ministers of different European countries responsible for higher education in the European Higher Education Area in 2005 following a proposal prepared by the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) in cooperation with the European Students' Union (ESU), the European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) and the European University Association (EUA). On the basis of several consultation rounds involving both the key stakeholder organisations and ministries the revision of ESG has been made. In May 2015 the ESG 2015 were adopted. They shows how to take forward quality assurance in the European Higher Education Area and, as such, provide a firm basis for successful implementation of the policies connected with creating European Higher Education Area.

sponse to the Bologna Process. Some examples of school and teacher-oriented reforms are presented in order to illustrate the changes that have been introduced in the education system in Poland to work on the quality of education and shaping of the teaching profession.

A specific concern of this chapter is policies that contribute to raising teacher education quality in a way that responds to the challenges of teachers preparation, recruitment, work and careers, and especially teachers' lifelong learning. It is assumed that the quality teacher education is one of the key factors influencing the quality of teachers and their daily work, and it is argued that a high quality teacher workforce requires deliberate policy choices that are concentrated on attracting, preparing, and supporting high-quality teachers and nurturing educational leadership at different levels of education system.

The context for teacher education in Poland

Teacher education is part of a Polish educational system, especially higher education system, and it reflects the characteristics of this system. The current context for teacher education in Poland is the result of a radical reform processes, driven by repeated state interventions, which are visible in changes within the legal environment of education.

Following the downfall of the socialist regimes in 1989, system transformations have taken place in political, social, cultural and economic areas across Poland. New political legislation became the basis for changes in Polish education. From being a centrally planned, hierarchical and closed educational system, it has been transformed into a more open and highly decentralised system of governance. In 1991 among the first new legislation introduced was the Educational System Act (introduced on 7. September 1991). It permitted the development of non-state schools (at all levels of education) and changes in the structure of enrolment at the upper secondary level (higher percentage of young people attending general secondary schools), as well as the doubling of the number of students attending higher education institutions (Madalińska-Michalak, 2017). The reform of the State administration system and the education reform assumed that only the national educational policy will be developed and carried out centrally, while the administration of education and the running of all types of schools, pre-school institutions and other educational establishments are decentralised: each school is administered locally and possesses a high degree of autonomy. Decentralisation of the management of the education system with a focus on local authorities stimulated local educational

ambitions and helped to lift the burden of debts regularly incurred to finance educational tasks when these fell within the remit of central governmental administration. Decentralisation in the management of education has been reinforced by steadily increasing autonomy of schools and higher education institutions (HEIs). A policy based on learning outcomes has been introduced in school and higher education in line with the European Qualifications Framework, arguably providing schools, HEIs and teachers with greater autonomy in the organisation of the education process. Considering the implemented reforms of education and their impact, one can also state that the Polish education system moved from an emphasis on the transmission of information and on vocational education and training that prevailed under communism towards an education system that aimed to equip its citizens with a more rounded education focused on knowledge construction, development of skills and competences. The system of education has been constructed in such a way that it is intended to enable learners to adapt to a rapidly changing world, especially to adapt to the pace and scope of economic, social and cultural change.

Regarding the system of higher education and science in the current context, the issues connected with these systems are regulated in the university bill so-called 'Constitution for Science'. The main assumptions of the Act on Law of Higher Education and Science from 30 August 2018, which came into force on 1 October 2018, is a pro-quality development and visibility of Polish science in the world. The law was introduced in order to release the potential of Polish science, increase the quality of education offered to students and doctoral students through provision of full support to students, as well as systematically raising the level of teaching in Polish universities. The Act pays attention to a sustainable development of Polish universities in the use of this potential depending on the capacity of the centres and it gives universities greater freedom in using funds, science and internationalisation in higher education are treated as inseparable terms in order to talk about the quality matching the best. The solutions that are the base for this newest university bill are in line with the priorities of Bologna process and visible changes in the higher education in Europe.

The portrayal of Polish education in the context of Polish educational reality and proposed government's changes in higher education and science, not only in the aforementioned Constitution for Science, but in the previous legal regulations like Higher Education Act of 12 Sept. 1990, or the Act of 27 July 2005 Law on Higher Education, the Act of 1. October 2011 on Higher Education, and the Act on Scientific Degrees and Titles of 14 March 2003, indicates that the notion of quality is one of key ideas for debate on education as a whole in Poland (see more: Michalak, 2011).

On the basis of reforms that were introduced between 1990 and 2005 in higher education it is worth mentioning that the number of students has increased almost fivefold and more than one third of this rise consists of students from the non-public institutions of higher education. In total, over a half of all these students participate in commercial forms of education. This impressive and abrupt increase in the number of university and college students in Poland has brought about many various positive effects: made higher education more accessible, postponed introduction of great numbers of young people into a very difficult job market and improved the earnings of numerous university and college teachers. However, it has also produced negative outcomes: manifold and long-lasting overburdening of higher education teachers, delaying their development and constraining the level of their scientific work. In 2010 we observed that while identifying the weaknesses of the Polish system of higher education, the following elements should be considered and investigated further:

- *Lack of qualitative mechanisms in the financing system*: there was no special financial support that would reward the institution for its quality of research and education, and also the significance of qualitative elements in the algorithm for dividing stationary financial support is negligible.
- *Low rate of internationalization of studies*: the ratio of foreign students to the whole student population indicated that in Poland it amounted to 0,5%, while it was 0,9% in Slovakia, 3,3% in Hungary, 6,3% in the Czech Republic and the average index for the OECD countries amounted to 9,6% in 2010.
- *Incorrect structure of educational specializations*: social and pedagogical specializations were disproportionally popular, especially in the non-daily form of studies. There were too few graduates from scientific, technological and health-oriented specializations. For the state, it meant endangering future rate of socio-economic development, and for individuals it meant that having a degree increases earnings in Poland only by 28%, while in the USA by 76,8%, in Portugal by 68,8%, and in France by 64,4%.
- *Complicated academic career path*: between 1991 and 2010 the number of defended doctoral dissertations has risen threefold, which has not been reflected in an equally rapid increase of university teachers with the title of a habilitated doctor – permitted to, for example, do their independent scientific research or performing supervisory functions. As a result of this slowing down of an academic career, the age structure of the Polish academic and scientific community is recognised as very unfavourable. University teachers and scientists gained independence at a very late age.

- *System of managing the institutions of higher education*: almost all international organizations' reports, such as OECD's or World Bank's, stressed the need to modernize structures of the institutions of higher education, which did not facilitate building up their international position.
- *Weak link between the institutions of higher education and their socio-economic environments*: the collaboration of the institutions of higher education with the employers' community from public, commercial and non-governmental sectors has been recognized as too weak (Michalak, 2011).

The absence of Polish institutions of higher education in the group of universities and colleges recognized worldwide for their high-quality research or teaching was the most visible result of the lack of policy in the past directed at improvement of qualitative indexes. Thus, according to the Ministry of Science and Higher Education, increasing the quality of studies and of efficiency of the higher education system and science becomes a priority. The legal regulations the Act on Higher Education introduced in October 2011 and the Law of Higher Education and Science from 30 August 2018 were needed for adjusting Polish higher education system to the developmental challenges of current and future context of education and also to harmonize it with the solutions introduced in the European High Education Area. One of the key means aimed at achieving the efficient model of managing higher education, dynamic model of academic career, high quality higher education and science is to integrate curricula with the European High Education Area and thus increase students' and university teachers' mobility. The proposed systemic solutions endeavour to provide: (i) better quality for Polish students, thus better preparation for changing economy, (ii) opportunity for Polish scientists and researchers to participate in the greatest world research projects, (iii) prospects of steady development of Polish institutions of higher education and constant increase in their teaching and research potential.

Teacher Education in Poland – selected aspects

Teacher education in Poland, especially Initial Teacher Education, is part of – as it was stressed before – higher education system. The rapidly changing context of education and higher education over the last thirty years has brought about significant changes in relevant legislation, which has become the basis for introducing important reforms in teacher education in order to make the system of teacher education in Poland more adapted to the challenges of the contemporary world. Teacher education was adjusted to more clearly align with the principles of

pluralist democracy and a market economy. Initial teacher education institutions became more autonomous, centrally prescribed curricula were abandoned and changes in both methodology and content of study occurred. All teacher educational institutions operate in both the public and non-public education sectors.

In Poland, from 1990 up to 2015 initial teacher education was provided within two sectors of the education system: in the higher education sector and the school education sector. The degree programmes, including first-, second- and long-cycle programmes, were offered within university type HEIs, namely in universities, technical universities, polytechnics and academies. Non-degree postgraduate programmes were offered in non-university HEIs (with no rights to confer the academic degree of doctor). In the school education sector were offered the college programmes, including teacher training colleges and foreign language teacher training colleges. From 2015, initial teacher education has been offered only at higher education institutions.

Initial teacher education and training standards were formulated in the Regulations of the Minister of Science and Higher Education on initial teacher training standards (2012, 2019). This legislations regulate initial teacher education for school education teachers, thus defining training models or paths which lead to qualifications required to practice the teaching profession. However, with a huge autonomy leaving to the universities that were responsible for designing the whole program for prospective teachers.

In the current context the minimum qualification for teaching at pre-primary and primary level (the first stage: grades 1–3) is still a tertiary education degree at bachelor level, which lasts three years. However, pursuant to the regulation of the Minister of Science and Higher Education of 27 September 2018 the Regulations of the Minister of Science and Higher Education of 25 July 2019 regarding initial teacher education studies, studies in the field of pre-school and early school education are conducted – again as it was before 2005 – uniform 5-year master's studies. This has obvious consequences for teacher education in this field.

For those intending to work at primary schools (the second stage: grades 4–8) and at upper secondary level, the final qualification is a master's degree. At present, teachers who hold a higher education diploma (a Bachelor's or Master's degree) represent 98% of all teachers working in the school education sector. Master's degree studies seem to be the most popular route of training for teachers in school education of all levels. In Poland high quality of pre-school education is guaranteed by a very well-prepared teaching staff at nursery schools. Mostly they are university graduates holding a Master's degree (84,0% of teaching staff), and less often holding a Bachelor's degree (11,8%) (see: Madalińska-Michalak, 2017).

Reflecting international influences, the emergence of competence-based approaches to teacher education, not only to initial teacher education but across the continuum may be noted in Poland. Teacher competence frameworks have been introduced recently and they specify what candidates for teachers should know, understand and be able to do in the form of 'learning outcomes'. They contain a description of skills and competences a teacher should have.

Initial teacher education is organised according to two models, i.e. a concurrent model and a consecutive one. The concurrent model of initial teacher education is a dominating model in Poland. Teachers for ISCED 0 and grades 1–3 of ISCED 1 are trained exclusively according to the concurrent model. The minimum requirement for professional workplace training in schools for future pre-primary teachers (ISCED 0), primary teachers (ISCED 1) and lower secondary teachers (ISCED 2) amounts to 13,8% of the whole programme (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013: 26).

The part of professional workplace training in schools within initial teacher education for the lower secondary teachers is less than 10% of the whole programme (around 8,3%). This proportion of professional training for upper secondary teachers in Poland is quite low in comparison with the average that is around 20% in a majority of EU countries. Only in Belgium (Flemish Community) we can find the same very limited time spending on professional training during initial teacher education. The amount of professional training provided for secondary teachers is more closely linked to the level prospective teachers are intending to teach (lower or upper secondary) than to the level of the programme and final qualification (bachelor's or master's). Reform of study programs at universities, developed and gradually implemented from October 2019, should provide internships lasting one semester as part of three-year bachelor studies, which gives 720 hours of professional workplace training in schools. Thus, it seems likely that practical education will become an important element of initial teacher education at the universities in Poland.

Admission to initial teacher education

Since 2015 initial teacher education with the degree programmes, including first-, second- and long-cycle programmes, has been provided only within university type HEIs, namely in universities, technical universities, polytechnics and academies. Prior to 2015 there were, as it was indicated earlier, alternative training college and school-based routes.

Admission to initial teacher education is governed by the general entrance requirements for entry to tertiary education rather than by specific selection criteria for teacher education. The main prerequisite is holding the final upper secondary examination certificate. For access to masters' programmes, the performance at bachelor level is taken into account. Alternative pathways to a teaching qualification are rare in Poland and are only available for future foreign language teachers. They have been introduced because of the shortage of qualified foreign language teachers and an urgent need for their recruitment. In order to become a language teacher, in this way, it is necessary to obtain a certificate confirming language skills at 'proficient' or 'advanced' levels as well as a certificate in foreign language teaching awarded upon completion of a non-degree postgraduate programme or a qualification course.

The lack of specific recruitment criteria for prospective teachers and no monitoring of the suitability of candidates for the teaching profession during education is one of the main concerns of current policy reforms connected with teacher education in Poland. In 2017, the report of The Supreme Audit Office on teacher education in Poland highlighted a trend of negative selection for the teaching profession in Poland since the academic year 2012/2013 (NIK, 2017). In total, more than nine percent of the total number of candidates admitted to faculties with teaching specialties (in the period covered by the audit) were upper secondary school graduates who obtained the lowest scores at the matriculation examination, i.e. from 30 to 49 points (University of Wrocław accepted 28 percent of people with this result).

As one can see, the admission requirements and process for initial teacher education generally do not address skills or competences of the candidate such as interpersonal competences, previous work with children in the form of volunteering (e.g. in a scout team or an artistic or tourist group), or competences demonstrated by the candidate in the after-school system or in the process of self-education.

Passage from the university lecture hall to the school classroom

The right to employ teachers in a Polish school is a privilege of the school principal, which is a solution not often practiced in most countries (see: European Commission/EACEA/Eurydice, 2018: 39–40). It implies that 'the responsibility for advertising vacant posts, requesting applications and selecting the best candidate is

decentralised” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018: 39). Under open recruitment, the process is managed by schools.

In Poland, the school principal is a person who recruits but also employs a new teacher. The Act – Educational Law of 14 December 2016 decides that the school principal is the head of the workplace for teachers and non-teacher employees employed in the school or in other educational institution. The school principal decides in particular on the following matters:

- 1) employing and dismissing teachers and other school or institution employees,
- 2) awarding prizes and imposing ordinal penalties for teachers and other school or institution employees,
- 3) submitting motions, after consulting the teachers’ council and school or institution council, in matters of national decorations, prizes and other distinctions for teachers and other school or institution employees.

Teachers are employed by the school principal in an open recruitment procedure. Entrants to the teaching profession are awarded the position of trainee teacher on the date of entering into an employment relationship with a nursery school or school.

Without a doubt, when choosing a candidate for a teacher at the school, the school principal is bound by the candidate’s compliance with the statutory requirements for having the appropriate qualifications. Thus, in the case of several candidates who meet this condition, the school principal can use his or her experience in working with other teachers and be guided, sometimes, by his/her intuition. It can therefore be assumed that the school principal is fully autonomous in making this decision. Importantly, the law does not provide for any appeal proceedings against a decision that is unsatisfactory for rejected candidates. From this point, the school principal’s decision about the employment of candidate for being a teacher is final and indisputable.

Teachers are required to hold a qualification (degree) at a relevant level, and a teaching qualification confirming completion of initial teacher training (a diploma or certificate awarded by an HEI, a diploma from an initial teacher training institution, or a certificate of completion of a qualification course awarded by an in-service teacher training institution). Teachers working in special nursery schools and schools and integration schools are required to hold a qualification at a relevant level and a qualification corresponding to a given type of disability. Starting from the school year 2017/2018, teachers in preschool institutions and primary schools are required to hold at least a Bachelor’s degree or a diploma from an initial teacher training institution. A Master’s degree is required at all higher

levels of education. At present, teachers who hold a Bachelor's or Master's degree represent 98% of all teachers working in the school education system. Apart from formal qualifications, teachers are required to observe the basic moral principles and meet the health conditions necessary to practice the profession.

Teacher career advancement

In 2000 a four-stage teacher's career progression structure was established in Poland. According to it, we can distinguish:

- trainee teacher (*nauczyciel stażysta*),
- contract teacher (*nauczyciel kontraktowy*),
- appointed teacher (*nauczyciel mianowany*),
- chartered teacher (*nauczyciel dyplomowany*).

Chartered teachers who have outstanding professional achievements may be awarded the honorary title of education professor.

In order to be promoted to a higher grade, a teacher should:

- hold the required qualifications;
- complete a “probation period” (the period preceding an application for promotion) and receive a positive assessment of his/her professional achievements during this period (the teacher follows an individual professional development plan during the probation period);
- have his/her application for promotion approved by a so-called qualifying board or, in the case of a contract teacher, pass an examination before an examination board.

Teachers are employed on the basis of an employment contract or so-called appointment which is a kind of tenure ensuring greater legal protection. The employment relationship with trainee and contract teachers may be based only on an employment contract. Trainee teachers have a contract for one school year.

Teachers must successfully complete a probation period before promotion to a contract teacher position. The contract with a contract teacher is signed for an indefinite period. Appointed and chartered teachers employed on the basis of appointment are not covered by the legislation on civil service. All teachers, in performing their duties, are entitled to legal protection provided for police officers and civil servants; the body managing a nursery school or school is obliged to defend the teacher when their rights are infringed.

In Poland, in the school year 2017/18 among the whole group of teachers (696 039 teachers) there were 5% trainee teachers, 16,5% contract teachers,

21,9% appointed teachers, 52,1% chartered teachers, and the remaining teachers 4,5%. In comparison with the school year 2015/2016 these figures show an increase in the amount of trainee teachers (by 0,2%), of contract teachers (by 0,9%) and of chartered teachers (by 1,4 percentage point). There was a drop in the share of appointed teachers (by 2,9%). In total, appointed and chartered teachers in the 2017/2018 school year accounted for 74% of all employees, with 75,5% in the 2015/2016 school year (a decrease of 1,5%). This structure of teacher employment shows that about $\frac{3}{4}$ of all employed teachers demonstrated the activity required to obtain the status of appointed and chartered teacher, including the increase of professional competence and effective actions aimed at improving the quality of their own work and the quality of the school's work.

Assessment and Promotion

The legislation which is still in force until the end of the school year 2017/2018 makes a distinction between teacher performance assessment, which is an element of internal quality assurance, and assessment of the teacher's professional achievements, which is related to professional promotion. In both cases, assessment is conducted by the head of a (nursery) school who consults other internal bodies on a mandatory or optional basis as stipulated by the law. Teachers dissatisfied with the outcome of an assessment may lodge an appeal to the head of the regional education authorities. The period between two assessments may not be shorter than one year.

Teacher performance assessment is mandatory for all teachers, except trainee teachers as they apply for promotion to the second professional position at the end of their first school year and, thus, undergo an assessment of professional achievements. It focuses on the extent to which teachers have fulfilled their education- and care-related and other statutory tasks. It ends with one of three descriptive marks or grades: outstanding, positive or negative.

The assessment of professional achievements is carried out only when the teacher applies for promotion to a higher professional position and takes place at the end of a so-called probation period, i.e. the period of work preceding the promotion process. The process assesses the extent to which the teacher has implemented an agreed professional development plan and leads to a positive or negative outcome. If a 'negative' grade is given after an appeal, where lodged, the employment relationship with the teacher concerned is terminated.

The new legislation, which will be in force from the school year 2018/2019, integrates the two types of assessment into performance appraisal. It will be obliga-

torily conducted (i) at the end of the probation period leading to promotion to the contract, appointed or chartered teacher position; (ii) at the end of an additional probation period (for teachers who failed in the previous promotion process and are required to complete another probation period).

Induction programme

A new national induction scheme was introduced in 2000, designed to support newly qualified teachers during their first four years of teaching. The scheme is extensive and it is school-based. Its introduction marks a shift in awareness of the continuing need of the newly qualified teacher for professional development and support, and a greater emphasis on the professional responsibility of established teachers towards newcomers to the profession.

Each newly qualified teacher in Poland is employed as a trainee teacher for the first 9 months and is supervised and mentored during this time by a mentor, an experienced teacher employed in the school at Appointed or Chartered Teacher level. A mentor is appointed providing personal, social and professional individualized support to the beginning teacher to help teachers overcome the difficulties they may experience as newcomers to the profession, and thus help to reduce the likelihood that they will leave the profession early. Support measures include regular discussions of progress and problems, assistance with the planning and assessment of lessons, participation in other teachers' class activities and/or classroom observations, special compulsory training and visits to other schools/resource centres. In the next phase the contract teacher is again supervised and supported, this time for a period of 2 years and 9 months.

The induction phase is seen as a support programme for beginning teachers. During induction, newly qualified teachers carry out all the tasks incumbent on experienced teachers, and they are remunerated for their work. Induction has important formative and supportive components for beginning teachers as they receive additional training, personalised help and advice at the school site. The function of this induction process is to help beginning teachers to construct their professional identity and develop professional practices suited to the realities of school and integrated into their conceptions of good teaching. The induction period is intended to encourage and motivate beginning teachers to be active agents instead of passively applying ideas or practices suggested by other people. Within schools, the most important elements of this induction procedure include peer coaching, quality evaluation, appraisal, portfolio evaluation and collaboration on practical tasks.

Observation of daily school life shows that induction is a key phase in the professional development of a new teacher – from empathy, attitude, professionalism and involvement in relationships and in the work of the mentor (internship supervisor), it influences who the new teacher will be in the future. A serious drawback of this solution, adopted twenty years ago in Poland, is leaving the mentors without professional preparation and substantive support. It is difficult to disagree with the claim that this is a key stage in the development of the teacher, but both law and practice failed in this regard. This area requires serious re-evaluation.

Continuing professional development

In-service training or continuing professional development (CPD) is not obligatory for teachers in Poland. However, pursuant to the legislation, teachers should continuously expand their knowledge and skills, and the professional promotion procedure (see below) includes an assessment of the teacher's professional achievements, based on the implementation of an agreed professional development plan. *There are two strands of CPD activities:* (i) further training: programmes and courses where teachers may gain higher level or additional formal qualifications; (ii) in-service training: various activities which improve teachers' working methods (for example, a teaching methodology or ICT course) as part of the formal qualifications already held. Further training is provided by HEIs as part-time degree programmes and as non-degree postgraduate programmes. Teachers choose the field of study or specialism depending on the level of qualifications already held and their individual needs. In-service training opportunities are offered mainly by in-service teacher training institutions, though teachers may also choose a non-degree postgraduate programme or another course in an HEI.

Continuing professional development refers to formal and non-formal training activities, which may, for example, include subject-based and pedagogical training. Staff training is provided by higher education institutions within post-graduate studies and teacher training colleges, which offer relevant courses, but the main providers of this type of in-service training are in-service teacher training establishments. Higher education institutions provide complementary education and staff development courses independently within their autonomy. The National In-Service Teacher Training Centre, called Centre of Education Development (Ośrodek Rozwoju Edukacji), functioning within the school education sector, supports reforms in teacher professional development and provides special conferences, meetings and staff development courses for the whole country, often

together with foreign institutions or within the framework of international educational programmes. The Regional Centres of Teaching Methodology, run by respective regional self-government authorities, provide staff development courses and, though on a limited scale, complementary educational courses within specialisations which are in short supply in a given region.

In-service training is provided within two paths: as complementary education that enables teachers to obtain higher or additional qualifications, and as staff development that enables teachers to update or upgrade their skills. Complementary education covers the courses of study which lead to a higher level of education or additional qualifications, and staff development covers the forms of refreshment, which enrich the working techniques of teachers within the qualifications they already have. The financing of complementary education and staff development is guaranteed in the Teachers' Charter, which provides that the state budget allocates for this purpose an amount equal to 2,5% of the planned expenditure on teachers' salaries. These amounts can be increased through additional allocations by local authorities, donations and sponsoring.

Continuing professional development (CPD) has gained considerable importance over the years in Poland. Although teachers' engagement in CPD is not stated in terms of professional duty, CPD in Poland, like CPD in Denmark, Ireland, Greece, France, the Netherlands, Sweden, Iceland and Norway, is clearly linked to career progression (see: European Commission/EACEA/Eurydice, 2013: 58). Therefore, even if CPD is not explicitly required for promotion, it remains an important advantage. Participation in CPD activities is viewed positively in teacher evaluation.

Towards high-quality teaching profession – recommendations

The education system in Poland has had to cope with unprecedentedly and increasingly high educational aspirations of citizens in the last two decades. This results in its outstandingly high levels of participation in education at higher levels, i.e. after the completion of compulsory education, as compared to other highly developed countries. Poland stands out in the EU in the scale of improvement of tertiary education attainment. More than twenty-five years of reform in teacher education in Poland has brought a number of very significant changes. For historical and political reasons, Poland has introduced major reforms in its education system and in the initial education and on-going professional development of its teachers.

Introducing major reform in order to make quality education and quality teacher education is never unproblematic, and there has been considerable debate within Poland on some aspects, not least the new demands being made on higher education, teacher educators, school teachers and school principals. It is worth stressing that the basic premise of the policy on teacher education in Poland is that a teacher education is perceived as continuum within lifelong perspective. Such assumption can make a difference in quality teachers and quality teaching at school.

The analysis of teachers' education in Poland contrasted with other European solutions and the findings, presented in OECD report "Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" from 2005, which are still valid, shows that it is worth – in addition to benefits brought about by changes introduced by educational authorities – considering a few solutions/policy initiatives within teacher education which have not yet been used in Poland. These initiatives should be considered at least as two sets of strategies: (i) the first needs to be directed to the teaching profession as a whole and seeks to improve its status and labour market competitiveness, and to improve teacher development, and school work environments; (ii) the second is more targeted, and it focuses on attracting and retaining particular types of teachers, and attracting teachers to work in particular schools (OECD, 2015). For sure, any reform of teacher education should be directed by the assumption, that the quality of teaching is determined not just by the "quality" of the teachers – although that is clearly critical – but also by the environment in which they are educated and they work. Teachers can reach their potential in settings that provide appropriate support or sufficient challenge and reward. This kind of issue will always be complex because teacher quality and teaching quality may hinge on myriad different perspectives ranging from emphasis on teachers' learning and development, teachers' competences and qualifications, as well as teachers' attitudes towards their professional responsibility, their performance in the given conditions and effects on students' learning outcomes (see: Chi-Kin Lee, Day, 2016: 1).

The analysis of the current situation of the system of teacher education in Poland and the state of teaching profession with the regards of the abovementioned assumptions, shows that it is worth – in addition to benefits brought about by changes introduced by educational authorities – considering a few solutions which have not yet been used in Poland:

- Limiting the number of students/candidates for teachers in institutions of higher education depending on the demand for teachers and simultaneous significant increase of funds for education (introducing independent financing line). The Ministry of Education would sign contracts with uni-

versities offering particular teachers' education curricula (a kind of licence for educating teachers). Universities would declare their annual recruitment limits. Non-governmental agency would probably be better, but this is not established in Poland and would require significant new legal regulations. Both these solutions require a prospective policy of employing teachers, constant monitoring of needs and flexible response to any threat of teacher deficits (Michalak, 2011).

- Developing selection within an institution of higher education not only at the level of entrance exams, but also in relation to those students choosing to pursue teachers' education. Universities should take into account a student's academic achievements prior to the recruitment process so that only the best can have a chance to become teachers. A smaller total number of students should then be provided with very good preparation for work in schools through enhancing current programmes (Michalak, 2011).
- Increasing the level of support for the professional development of teacher mentors in schools. The current lack of adequate professional preparation and substantive support for mentors needs serious consideration and investment.
- Strengthening the socio-professional position of the teacher. This measure is indispensable in actions aimed at improving the quality of education. In many countries, including Poland, more should be invested in the development of teachers and competitive conditions of their employment and work. Striving to strengthen the profession should become a priority in the activities of both state and local authorities, as well as the work of teacher training universities.

Regarding the above-mentioned recommendations, it worth stressing that education, including teacher education, is one of the most important assets and one of the crucial tasks of the state, hence it should be given priority. The teacher has been assigned a strategic role in the functioning and effectiveness of the education system. Playing this role, should be supported by state actions to build high-quality teaching profession (see: Madalińska-Michalak, 2019b).

Conclusions

The implications of the presented analysis and proposed recommendations show that a specific concern of the teacher education policies in Poland should focus on further actions for raising teacher and teacher education quality. A special concern

should be to attract to the teaching profession the best candidates and to retain the best teachers in the school system in order to build a high-quality teaching profession. Teaching should be perceived as an attractive career choice – therefore, the improvement of the image and status of teaching, the improvement of teaching's salary and employment conditions is a vital issue for teacher education policy in Poland. This is crucial, especially in the context of the teacher strike of 2019 which is regarded as the largest strike in the history of Polish education since 1993 – this action was aimed at encouraging government to introduce salary increases for teachers and it was also a form of protest against some changes in education introduced after 2015.

Policies aimed at attracting and retaining effective teachers need both to recruit competent people into the profession, and also to provide support and incentives for professional development and on-going performance at high levels. Teachers should be equipped with high-quality initial and in-service teacher education. Any educational offer directed to teachers who develop their career should meet the needs of teachers for professional development. At the same time teacher education is more likely to be effective in supporting high quality teachers who are dedicated to response to increasing demands on schools to prepare students for a changing world and foster holistic student learning and well-being when it also plays a powerful, deliberate, and consequential role in developing teacher professionalism. Teaching must become, and be seen to become, a well-rewarded and highly valued role that attracts some of the best graduates into a teaching career (Madalińska-Michalak, 2019b).

Bibliography

- Chi-Kin Lee J., Day Ch. (2016), *Western and Chinese Perspective on Quality and Change in Teacher Education*, in: *Quality and Change in Teacher Education*, eds. J. Chi-Kin Lee, Ch. Day, New York–Dordrecht–London, pp. 1–16.
- Commission of the European Communities (2007), *Communication from the Commission to the Council and European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education*, Brussels.
- ENTEP, Dimitropoulos A. (2008), *The Bologna process and teacher education structures in Europe: Creating a European Teacher Education Area*, <http://entep.unibuc.ro/wp-content/uploads/2017/07/A.-Dimitropoulos-2008.-The-Bologna-process-and-teacher-education-structures-in-Europe-Creating-a-European-Teacher-Education-Area.pdf> [access: 30.10.2019].
- European Commission (2007), *Improving the Quality of Teacher Education*, http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf [access: 10.06.2010].
- European Commission (2012), *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*, Strasbourg.

- European Commission/EACEA/Eurydice (2013), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, Brussels: European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018), *Teaching careers in Europe. Access, profession and support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of The European Union.
- European Council (2007), *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education*, „Official Journal of the European Union”, C300, 6–9, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:en:PDF> [access: 10.06.1010].
- Iucu R. (2010), *Ten years after Bologna: towards a European Teacher Education Area*, in: O. Gassner, L. Kerger, M. Schratz, *ENTEP Ten Years After Bologna*, Bucharest, pp. 13–42.
- Madalińska-Michalak J. (2017), *Teacher education in Poland: Towards teachers' career-long professional learning*, in: *Overcoming the fragmentation in teacher education policy and practice*, ed. B. Hudson, Cambridge, pp. 73–100.
- Madalińska-Michalak J. (2018), *Teacher Education and the Profile of European Teachers*, in: A.R. Simões, M. Lourenço, N. Costa, *Teacher Education Policy and Practice in Europe: Challenges and Opportunities for the Future*, New York, pp. 11–26.
- Madalińska-Michalak J. (2019a), *School-Based Professional Development Programs for Beginning Teachers*, in: *The Oxford Encyclopedia of Global Perspectives on Teacher Education*, ed. J. Lampert, oxfordre.com/education [access: 10.04.2020].
- Madalińska-Michalak J. (2019b), *Shaping the Future of Teaching Profession*, „Labor et Educatio”, 7, pp. 29–42.
- Michalak J. (2011), *Teacher Education in the Context of Improving Quality in Higher Education in Poland*, in: *Developing Quality Cultures in Teacher Education: Expanding Horizons in Relation to Quality Assurance*, eds. E. Eisenschmidt, E. Löfström, Tallinn, pp. 35–54.
- NIK (2017), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela [Preparation for the teaching profession]*, Warsaw.
- OECD (2005), *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, <http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy> [access: 20.06.2018].
- OECD (2010), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) Technical Report Creating Effective Teaching and Learning Environments*, Paris.
- OECD (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the world*, Paris.
- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris.
- OECD (2016), *Global Competency for an Inclusive World*, Paris: OECD. Retrieved 20 July 2018, from <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> [access: 06.06.2017].
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015), Brussels.



Waldemar Segiet*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Budowanie wspólnoty zadaniem edukacyjnym

KEYWORDS

individualisation, education,
democracy, community

ABSTRACT

Waldemar Segiet, *Budowanie wspólnoty zadaniem edukacyjnym* [Community building as an educational task]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 27–40, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.2.1.

Along with the description of contemporary societies, including the indication of clear tendencies towards „individualisation” of lifespan, focusing on subjects that observe themselves with reflection, an issue appears regarding the creation of a community, including the educational one. A peculiar outline of the reflexive modernity is recognised on the basis the ways how individuals achieve social integration.

Despite the differentiating forms of social and cultural life, the foundation of the accomplishment of self and the society, is still „community”, which constitutes an encouragement to enter the issue of social (dis)integration, an inspiration allowing to bestow a defined sense on democracy, and socialization processes. Therefore, the need to consider the issues of communities arises, including their confirmation in education.

To present a path for social integration, with the full awareness that in modern societies the „common good” ideal is being lost, one should be accompanied by indications regarding education itself. One may reduce them to how the community constituted due to and within education, ensured the integration of all entities concerned, and helped accomplish democracy.

* ORCID: 0000-0002-6988-5535.

Wprowadzenie

Konstruuję określony punkt widzenia na (po)nowoczesność i edukację, w którym dominującym odniesieniem ma być wspólnota edukacyjna. Z kolei rację dla myślenia o samej wspólnocie, pozostającej w stałym procesie tworzenia się, niech oddadzą następujące cytaty:

Człowiek może stać się człowiekiem jedynie w ludzkiej wspólnocie, ale jednocześnie ludzka wspólnota jest koniecznym warunkiem urzeczywistnienia się konkretnego przypadku idei człowieczeństwa (Paul Natorp).

Ludzie poszukują wspólnot, ale takich, które dając poczucie bycia razem i zaspokajając głód emocjonalnej przynależności, nie narzucają w zamian poważniejszych zobowiązań [...]. W ten sposób daje o sobie znać moc tego, co społeczne [...], nieformalna centralność, która zapewnia przetrwanie w społeczeństwie (Michel Maffesoli).

W analizach rzeczywistości, której kształt formuje się nieustannie w procesach ścierania się różnorodnych praktyk społecznych, w sposobach przedstawiania jednostki zainteresowanej tworzeniem własnego życia poprzez własną praktykę daje o sobie znać wspólnota. Okazuje się ona fundamentem realizacji siebie i społeczeństwa. Stanowi zachętę do wejścia w problematykę (dez)integracji społecznej. Inspiruje nasze poznanie – chciałoby się dodać: poznanie pozostające w ścisłym związku z indywidualną i wspólnotową mądrością.

Samo odwoływanie się do wybranych cytatów, jakkolwiek sprzyja mobilizacji ukierunkowanej na lansowanie idei dobra wspólnego, oczywiście nie wystarcza. Zabieganie o współpracę między jednostkami, przy założeniu, że uzasadnieniem dla niej ma być wspólne dobro, domaga się odsłonięcia rzeczywistości społecznej (nie tej wyidealizowanej), szczególnie wtedy, gdy w związku z opisywaną rzeczywistością wskazuje się na sytuacje konkurencji i rywalizacji, wszystkich ze wszystkimi, sytuacje, w których prywatność staje się święta (Środa, 2003: 256). Swoje znaczenie dla kształtowania świadomości wspólnotowej ma zwrócenie uwagi na transparencję zbadanej rzeczywistości, zwrócenie uwagi na sugestywną retorykę w rozpoznaniach prowadzących chociażby do „społeczeństwa na zakręcie” (Marody, 2019).

Tłumacząc się niejako ze wskazania na konkretne, jednocześnie sugestywne ilustracje naszego społeczeństwa (poparte autorytatywnymi diagnozami), chcę podkreślić, że sensu tych wybranych odwołań szukam w możliwości sformułowania na ich podstawie swoistej konkluzji.

Oto analiza przemian społeczeństwa uwrażliwia na zjawiska szkodliwe (nie tylko z punktu widzenia jednostki). Uwalnia świadomość trudności w rozwijaniu demokratyzacji życia społecznego. Wskazuje na potrzebę poszerzenia pól praktyk

społecznych zainteresowanych społecznym zaangażowaniem, porozumieniem, współdziałaniem i konstruowaniem splotów bycia razem.

I tu pojawia się zadanie, którym dla mnie jest próba wglądu w społeczne realia refleksyjnej nowoczesności, próba oparta na wybranych rozpoznaniach, w których dostrzega się pierwiastek wspólnotowości, w których ujawniane są motywy angażowania się w praktykę kooperatywnego działania. W tworzonemu przeze mnie wariantcie poznawczym staram się wytropić ślady „społecznego związania” odnośzone do współczesnego człowieka (jednostki ponowoczesności).

Inspiracje ponowoczesności

W diagnozach stanu społeczeństwa ponowoczesnego lub społeczeństwa „drugiej” bądź późnej nowoczesności (Bauman, 1996, 2000, 2011; Beck, Giddens, Lash, 1996; Giddens, 2008), w refleksji akcentującej znaczenie „społeczeństwa zindywidualizowanego”, „społeczeństwa jednostek” (Bauman, 2008b; Elias, 2008) jednym z kluczowych pojęć jest indywidualizacja (konceptualizowana jako proces strukturalny i forma uspołecznienia, specyficzne dla współczesnego społeczeństwa) (Beck, 2004; Beck, Beck-Gernsheim, 2006; Giddens, 2002, 2003).

Indywidualizacja – jak zauważa Ulrich Beck – oznacza wyzwolenie z historycznie uwarunkowanych form i powiązań społecznych. Zaobserwować możemy utratę tradycyjnych zabezpieczeń dotyczących sposobu postępowania, wiary i istotnych norm. W ujęciu tego autora indywidualizacja stała się w dzisiejszych czasach strukturalnym faktem narzucanym ludziom przez system, nie jest ona wyborem, lecz przeznaczeniem. To, w jaki sposób jednostka żyje, jest tylko biograficznym rozwiązaniem systemowych ograniczeń. W zindywidualizowanym społeczeństwie zmuszona jest ona decydować o każdym aspekcie swojego życia i podjąć wysiłek, by skonstruować swoją biografię („biografię wyboru”, „biografię refleksyjną”), staje się sama dla siebie punktem odniesienia („planistycznym biurem własnej biografii”) (Beck, 2004: 202–203).

W dookreślanu jednostki kierującej się własnymi zasobami warto zwrócić uwagę na myśl Jeana-Claude’a Kaufmanna odwołującą się do miana jednostki demokratycznej i następująco rozwijanej: „To, co obecnie obserwujemy (demokratyzacja życia prywatnego), otwiera nowe horyzonty. Jednostka wybiera swoją prawdę, swoją moralność, swoje więzi społeczne i swoją tożsamość” (2004: 229).

Kwestią istotną wysuwaną przez teoretyków nowoczesności czy też ponowoczesności do naukowej refleksji są relacje międzyludzkie zmieniające się pod wpływem procesu indywidualizacji. Interesujące analizy stają się podstawą

w charakterystyce aktualnego stanu relacji między jednostką a otoczeniem społecznym. Na ich podstawie można próbować tworzyć ich obraz, jeden z wielu możliwych, dociekać tym samym konsekwencji na przykład indywidualizacji strukturalnej w sferze społecznej, bez szczególnego zwracania uwagi na sferę kulturową (Jacyno, 2007).

Pomyślny proces poszukiwań w tym zakresie prowadzić może między innymi do jednej z najbardziej znaczących diagnoz dotyczących wpływu procesów indywidualizacyjnych na relacje społeczne, zawartej w pracy *The Homeless Mind* (Berger, Berger, Kellner, 1973). Jej autorzy – zainteresowani byciem jednostki w świecie, którego ważnym elementem jest to, jak „świat” przejawia się w jej świadomości – przekonują, że indywidualizacja niesie ze sobą wolność i niezależność, te zaś mają swoją cenę, a jest nią utrata stabilności i stałych punktów odniesienia. Zjawisku stałego wzrostu anonimowości relacji społecznych, do którego przyczynia się rozwój technologii i nowej ekonomii, towarzyszy utrata znaczenia i sensu w relacjach międzyludzkich, które przestają być oczywiste i integrujące, a mogą wręcz stanowić źródło lęku i zagrożenia. W nowoczesności przekształcającej człowieka w wiecznego „wędrowca” między wieloma światami, których realność jest względna (co zdaje się pewne dzisiaj, może okazać się niepewne jutro), nowoczesna jednostka jest jak bezdomny w nowoczesnym mieście: niepewna tego, gdzie jest jej miejsce (zgodnie z sugestią autorów) (Mikołajewska, 1999: 283).

Z konceptualizowaniem indywidualizacji wiąże się (rozpościera przed nami) nowa wolna przestrzeń dająca większą swobodę działania i organizowania własnego życia. W nurcie refleksyjnej jego aranżacji jednostka uwalnia się od krępujących ją więzów. „Wykorzeniona” z dotychczasowej struktury, jaką tworzyły tradycyjne formy społeczne (należy do nich rodzina), lokowana jest w nowej rzeczywistości, gdzie jej powiązania i tworzone formy jawią się coraz bardziej jako dowolne i przypadkowe, stanowią niewielką niedogodność i łatwo można się ich pozbyć. Rzec by można, posługując się określeniem Z. Baumana, że pojawiają się „wspólnoty wieszakowe” (*peg communities*) (Bauman, 2008a: 97), eksplozywne wspólnoty – „szatniowe” czy „karnawałowe” (Bauman, 2006: 311).

Społeczne związanie jednostki nie powinno kolidować z jej zdolnością udzielenia samej sobie przekonującej odpowiedzi na pytania egzystencjalne: „[...] dotyczące podstawowych parametrów życia ludzkiego, na które *odpowiada* każdy, kto *radzi sobie* w warunkach społecznych; zawierają one następujące elementy ontologiczne i epistemologiczne: *egzystencja i bycie*: natura egzystencji, tożsamość rzeczy i zdarzeń; *skończoność życia ludzkiego*: sprzeczność egzystencjalna polegająca na tym, że istoty ludzkie są częścią natury, a jednocześnie nie przystają do niej jako istoty rozumne i refleksyjne; *doświadczenie innych*: jak jednostki

interpretują cechy i działania innych jednostek; *ciągłość tożsamości*: trwałe poczucie bycia osobą związane ciągłością doświadczenia własnego *ja* i własnego ciała” (Giddens, 2002: 78).

Przekonanie jednostki o tym, że otaczający ją świat jest poznawczo i aksjologicznie oswojalny (stabilny?), nie tylko skłania ją do orientowania się na siebie, wzmacnia również dążenia do „dzielenia tego świata z innymi”, uwrażliwia na zjawiska szkodliwe (z punktu widzenia jednostki). Sprzyja wypełnianiu świata możliwymi, w sensie „eksperymentalnych gier” podejmowanych przez jednostkę, sposobami bycia i działania, w tym zabieganiem o to, by pozostać nadal sobą, odnajdywać siebie z zachowaniem czytelnych odniesień do tego, co „znane nam od zawsze”, z możliwością korekty tego, co dotknięte erozją (instytucji dających poczucie przynależności, społecznej więzi).

Zauważyć trzeba, że skojarzenie poglądów A. Giddensa z obrazem „ponowoczesnego” świata Z. Baumana, a zwłaszcza z ukazywaną „ponowoczesną osobowością” „nie zapowiada wielkich szans dla bycia”, sygnalizując radykalne zwroty w sferze wartości i moralności. Oto bowiem „ponowoczesna osobowość” konstytuowana z cech wzorów osobowych spacerowicza, włóczęgi, turysty i gracza (by użyć znanych metafor autora) (Bauman, 1994) staje się bardziej podmiotem oceny estetycznej i konsumpcyjnej niż moralnej. Przed typem zaczynającej dominować nowej „osobowości społecznej” zawęża się obszar interakcji z innymi, słabnie zaangażowanie emocjonalne i czynne w los i potrzeby innych ludzi, a przez to stłumieniu ulegają pobudki etyczne i sentymenty moralne. Utrwalający się w „ponowoczesności” sposób „bycia-w-świecie” popycha „ku uznaniu ich za przeszkody i ograniczenia, od których należałoby się, gwoli konsekwentnej realizacji strategii życiowej, uwolnić” (Bauman, 1995: 105–106). I jeszcze to, że coraz mniej miejsca w nim pozostaje dla gotowych norm i zasad etycznych, a coraz więcej przestrzeni dla wyborów indywidualnych.

Nieprzypadkowo wytwarzanie się swoistego typu człowieka nowoczesnego dookreśla syndrom „osobowości nowoczesnej”, w którym jednym z rysów jest poczucie mocy podmiotowej (Bauman, 1994), tak jak nieprzypadkowo stwierdza się, że „podmiot stopniowo kurczy się do zaledwie jeszcze *punktowego ja*, dystansuje się od swoich relacji społecznych, od wykonywania czynów. Wszystkie relacje, a nawet wszystkie jakości pozostają na zewnątrz. Wszystkie one nie mają znaczenia konstytuującego” (Rosa, 2016).

Swoje znaczenie ma zwrócenie uwagi na fakt, że w rozpoznaniach Anthony’ego Giddensa pojawia się konstrukt „czystej relacji” (Giddens, 2002: 122) jako związek nabierający charakteru tymczasowości odnoszącej się do potencjału emocjonalnego, który konstytuuje bliską relację, ale w każdej chwili może stracić ona swoją

funkcję dawania poczucia bezpieczeństwa. Specyfiką „czystej relacji”, poza tym, że tworzy się ona wyłącznie na bazie sfery emocjonalnej człowieka, jest osiągnięcie wzajemnego zaufania oraz intymności. Wpisywany w nią także jest stan niepewności, który potęguje nowoczesność postrzegana jako nieprzewidywalna: „Życie w świecie wysoko rozwiniętej nowoczesności jest jak rozpędzony moloch. Nie chodzi już tylko o bezustannie zachodzące zmiany. Sedno sprawy polega na tym, że te zmiany wykraczają poza wszelkie oczekiwania człowieka i wymykają się jego kontroli” (Giddens, 2002: 40).

Tak oto zadaniem towarzyszącym eksponowaniu „jednostki w nowoczesności” pozostaje tropienie śladów poszukiwań współczesnego człowieka: jakiejś jego przynależności, poszukiwania sobie podobnych, relacji z innymi. Kodem, który przewija się w dyskusjach o społecznych zmianach, jest pojęcie partycypacji (dla jednych w charakterze widma, dla innych – nadziei).

Wskazywaniu drogi do społecznej integracji, przy pełnej świadomości tego, że cnoty obywatelskie przestają być postrzegane jako wyznaczniki społecznego postępowania, że ludzie żyją w grupach, które łączą różnego rodzaju więzi społeczne (Rejman, 2007), towarzyszy zapotrzebowanie na – jak określa to Z. Bauman – „jasne, niepozostawiające wątpliwości drogowskazy, przejrzyste mapy i jednoznaczne wskazówki” (1994: 39). „Bardziej niż kiedykolwiek – dopowiada niejako U. Beck – potrzebujemy teraz pojęć, które [...] odnosząc się pozytywnie do powszechnego skarbcza tradycji, pozwoliłyby nam myśleć w nowy sposób o tym, co nowe, co przecacza się przed nami. A także w nowy sposób żyć i działać. Uchwycenie jednakże tych pojęć, które ujawniają się już dzisiaj, w trakcie rozpadu starych, jest zadaniem bardzo trudnym” (Beck, 2004: 18–19).

W poszukiwaniu sposobów osiągnięcia społecznej integracji jednostek o tożsamości ponowoczesnej, traktujących z rezerwą wspólnoty wiążące swych członków formalnymi normami, regułami przynależności i lojalności, odrzucających tradycyjne obiekty identyfikacji, unikających zobowiązań i przywiązania do ludzi i miejsc, zwraca się uwagę na powiązania międzyludzkie oparte na zaufaniu. Poczucie zaufania wydaje się kluczem do rozwiązania problemów, z jakimi borykają się współczesne społeczności domagające się, jakby na przekór, dominującemu w nich duchowi, choćby częściowego porządku, względnej stałości i uniwersalności zasad życia zbiorowego.

W tym kontekście dobra nowina ponowoczesności jest taka, że współczesne demokracje zachodnie w obliczu przedkładania interesu jednostki często nad dobro wspólne, wobec słabnącego państwa opiekuńczego, szukają sposobu osiągnięcia wyższego poziomu zaangażowania i współodpowiedzialności wszystkich obywateli za życie społeczne (Szacki, 1997). Gotowość do odpowiedzialnego za-

angażowania się w życie społeczne powinna opierać się w znacznej mierze właśnie na zaufaniu, co potwierdzają przede wszystkim J. Coleman i R. Putnam. Według tych autorów¹ kapitał społeczny wyrażający się w postaci zaufania implikuje wzajemną współpracę członków społeczeństwa na rzecz dobra wspólnego. Zaufanie, a także normy i powiązania uważane przez nich za składniki kapitału społecznego mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania (Putnam, 1995: 258).

Budowanie zaufania w warunkach społeczeństwa późnej nowoczesności nabiera jednocześnie nowej jakości, wymaga między innymi „demokratyzacji demokracji”, która dla A. Giddensa oznacza, że wszystkie sfery życia są w coraz większym stopniu regulowane przez dialog, nie zaś przez uprzednio ustanowione relacje władzy².

Odniesienia do edukacji

Przy zaproponowanym sposobie myślenia dla mnie samego istotne jest, że współczesne rozumienie tego, co oznacza „współistnienie i istnienie dla innych”, upoważnia do formułowania uwag (by od razu nie rzec wątpliwości) inspirowanych wybranymi kategoriami poznawczymi. Są nimi niewątpliwie czyste relacje, zaufanie i dialog. Pojęcia te mogą okazać się drogowskazami na drodze do porozumienia w klimacie solidarności, „szansą na obywatelską modernizację przez edukację”.

Szansa ta staje się oczywista i zrozumiała, kiedy mamy do czynienia z wersją społeczeństwa skłaniającą do refleksji nad koniecznością doskonalenia warunków życia jego obywateli poprzez edukację. Coraz lepiej rejestrujemy określone trendy, przyjmujemy do realizacji strategiczne hasła edukacyjne: „społeczeństwo wiedzy”, „aktywne obywatelstwo”, „inwestycje w kapitał ludzki”.

Dla edukacji jest to wyraźne wyzwanie, które w połączeniu z heurystycznie użytecznymi w jego formułowaniu hasłami demokracji, wspólnoty, zaufania prowadzi się do tego, by wspólnota ustanawiana w edukacji, współrealizująca demokrację jako jedną z form organizacji życia dawała wszystkim uczestnikom możliwość udziału w „czystych relacjach” (w których zaufanie nie jest i nie może być jedynie „założeniem”), także czyste szanse dla rozwoju indywidualnego potencja-

¹ Należy jednocześnie zauważyć, że między Putnamowską koncepcją kapitału społecznego a koncepcją Colemana istnieją różnice, które wynikają przede wszystkim z kontekstu analizy, w której obaj uczeni posługują się terminem kapitał społeczny.

² Poszerzona wykładnia tego, co A. Giddens nazywa demokratyzacją demokracji, w: Giddens, 1999: 66.

łu na bazie wzajemnego zaufania. Decydująca rola powinna przypadać relacjom społecznego uznania wzmacniającym jednostkową autonomię i otwierającym na zrzeszanie się, dialog i gotowość do współpracy.

Ważne zadanie dla edukacji to przygotowanie do wspólnotowości, życia i działania w warunkach „istnienia sieci afektywnych relacji w obrębie grupy jednostek; relacji, które często krzyżują się i wzmacniają nawzajem” (Etzioni, 2010: 190), oraz występowania „identyfikacji ze wspólnymi wartościami, normami i znaczeniami, a także ze wspólną historią i tożsamością – krótko mówiąc, ze wspólną kulturą” (Etzioni, 2010: 190). Wszystko to powinno złożyć się niejako automatycznie w konstruktywny kształt społeczeństwa opowiadającego się za demokratyzacją życia, również samej edukacji.

Trzeba jeszcze w tym miejscu zwrócić uwagę na istotny fakt w rozumieniu współczesnej demokracji. Wychodząc od myśli zasygnalizowanych przez T. Pilcha, że dalece niewystarczające jest dzisiaj rozumienie demokracji jako systemu przedstawicielskiego, jej istoty nie wyczerpują też powszechne i wysokie kompetencje, istotnym rysem współczesnej demokracji staje się „sztuka budowania wspólnoty lokalnej i globalnej człowieka oraz umiejętności spolegliwego współżycia w takiej wspólnotcie [...], powszechne poczucie odpowiedzialności za los wspólnoty i za los *słabszych*” (Pilch, 1996: 77). W pojęciu demokracji znajdujemy punkt oparcia dla „nowej współczesności”, można w nim widzieć kierunek poszukiwań, na których linii uzyskamy lepsze zrozumienie dla bycia razem, wspólnego działania, co uchroni edukację przed pozorami społecznej integracji.

Rozważania prowadzone nad edukacją realizującą formułę demokracji wyrażaną fantazmatem wspólnoty, w ramach której wytworzone zostają więzi oparte na zaufaniu i wzajemnej trosce (wspólnoty „niezainfekowanej” współcześnie postępowaniem indywidualizmu), należałoby jeszcze odnieść do rzeczywistości społeczeństwa polskiego, którego rozwój w wielu momentach historii odbiegał od głównej ścieżki rozwoju społeczeństw zachodnich i które w wielu swych aspektach nie zakończyło procesu modernizacji (Marody, Wilkin, 2003). Budzi się tym samym potrzeba namysłu nad problematyką osiągnięcia i zastosowania w edukacji wspólnot, których członkowie potrafią sobie wzajemnie zaufać, świadomie współdziałają na rzecz dobra wspólnego, co dodatkowo powinno sprzyjać demokracji, która źle znosi napięcia wywołane społecznymi nierównościami.

Wraz z pytaniem o możliwości edukacji ku demokracji, budowanej z więziotwórczego i wspólnototwórczego elementu, może pojawić się próba rozstrzygnięcia, czy dostrzegamy w naszym kraju demokratycznie ugruntowaną kulturę odpowiedzialności za edukację zapewniającą z jednej strony autonomię zobowiązującą do wolności, a z drugiej integrację wszystkich podmiotów edukacji (uczestnictwo

we wspólnocie) implikującą „równość jako sprawiedliwość”³. W namyśle nad edukacyjnym doświadczaniem demokracji nie można nie zwrócić uwagi na „wspólnotę relacji” odnoszącą się do wewnętrznej współzależności (*interdependent*), opartą na podzieleniu z innymi interesów, problemów, zainteresowań, wartości (Lave, Wenger, 1991). Ważne, aby o podzieleniu wartości mówić nie tylko wtedy, kiedy są to wartości związane z „przeżyciem – przetrwaniem” i sukcesem związanych z tym celem strategii nauczycieli, uczniów i rodziców. Bez zmian w mentalności uczestników edukacji, utrwalonych już postaw, wyuczonych (często wygodnych) schematów ich postępowania trudno o „demokrację refleksyjną” niezbędną z kolei w „uczeniu się sztuki demokracji” (King, 1979).

W wielkim skrócie myślowym wraz z problemem wspólnoty edukacyjnej wpisywanym w proces transformacji systemowej otwieramy nową kartę demokratycznych przemian realizowanych w nie zawsze przejrzystych, na nowo stanowionych polach społecznego bycia, w sytuacjach wymagających uświadamiania wielu reguł gry oraz tego, jak rozłożone są używane w działaniu zasoby umożliwiające skuteczne uczestniczenie w aktualnie obowiązującej „grze”. Ujmując dalej rzecz metaforycznie, nie wszyscy przystąpili do gry mimo powszechnego powołania do niej. „Demokracja w warunkach polskich była realizowana faktycznie w nieprzejrzystej społecznej przestrzeni, sprawiającej wrażenie chaosu, w której edukacja była (jest) wystawiana na grę interesów władz resortowych, orientacje polityków wielopartyjnych, często także na opór nauczycieli i rodziców wobec (o ironio!) inicjatyw upodmiotowienia, uspołecznienia pracy szkoły”⁴. Poważną przeszkodą w zmianie szkoły poprzez dążenie ku jej uspołecznieniu (co jest głównym akcentem reformy systemu edukacji zapoczątkowanej w 1999 roku), we wprowadzaniu do niej „gry zespołowej” wszystkich zainteresowanych „dzianiem-się-nowego”, okazuje się stereotypizacja myślenia o roli rodziców w systemie edukacji, pojmowana wciąż sztywno, w granicach wytyczonych przez przyzwyczajenia z poprzedniego systemu.

Mimo wyraźnego orientowania się dziś na podmiotowość i partnerstwo w edukacji, uporczywego podkreślania znaczenia integracji, autentycznej współ-

³ Jak pisze E. Potulicka: „W przypadku równości jako sprawiedliwości czy *fairness* nie chodzi o *równy dostęp* do szkół czy równe możliwości, chodzi o zasadę sprawiedliwej dystrybucji zasobów, czy to materialnych, czy abstrakcyjnych (jak władza czy status). Zasada implikuje możliwości istnienia nierówności wiążącej się z dawaniem więcej tym, którzy mają mniej” (1996: 176). Warto tu wspomnieć o przywoływanej przez socjologów przypowieści o talentach z Ewangelii św. Mateusza: „Kto ma, temu będzie dane, a kto nie ma, zabiorą nawet to, co ma” (Mt, 25). Cytuję za Zahorska, 2009: 196.

⁴ Diagnoza edukacji postawiona na VII Zjeździe Delegatów PTP, Warszawa, 11 kwietnia 2002 r. Cytuję za Rodziewicz, 2009.

pracy wszystkich zaangażowanych stron faktyczne funkcjonowanie aktorów edukacyjnej sceny przebiega nadal według starych reguł. Podlegający im rodzice nadal są trzymani na dystans. Występują jako współgospodarze, jednocześnie zdominowani w rzeczywistości, której ramy ustanawiają nauczyciele. W rezultacie w bardzo ograniczonym zakresie zachowuje się możliwości budowania własnej wspólnoty.

Jest to oczywiście sytuacja znacznie uproszczona⁵ i uogólniona, abstrahująca od pozytywnych wyjątków (nie ma w nich podziału na grupy o różnych interesach). Jej zadaniem jest jednak wyostrenie tej strony edukacji, która skłania do wyraźnej powściągliwości w kwestii aktualnych warunków, możliwości tworzenia edukacyjnej wspólnoty – tej jawnie funkcjonującej, dla której wartością mogłoby stać się zróżnicowanie rodzicielskiej i nauczycielskiej kultury.

Można by na koniec pokusić się o stwierdzenie, że budowaniu wspólnoty edukacyjnej w naszej rzeczywistości (społeczeństwa polskiego poddanego procesom transformacji i integracji) sprzyjają właśnie przemiany prowadzące do adaptacji reguł uznawanych za kluczowe i powszechne w krajach zachodnich, postrzeganych przez pryzmat rozwiniętej w nich demokracji. Dojrzewanie do niej transformującej się polskiej rzeczywistości wzmacniane wypełnianiem naszej już demokracji liberalnej ożywczyymi racjonalnościami, poststrukturalistycznymi nurtami myślenia, perspektywą filozofii humanistycznej, fenomenologicznymi poszukiwaniami daje o sobie znać na przykład w postaci odejścia od edukacji państwowej do różnych form edukacji: prywatnych, społecznych, samorządowych (Rodziewicz, 2008), także działaniami na rzecz odnowy edukacji ze znaczącym udziałem tych form wspólnoty, które ustrukturuwane są demokratycznie i współrealizują demokrację jako jedną z form organizacji życia, na które nadzieje budził już J. Dewey (1996).

Sama akceptacja drogi ku modelom demokracji zachodnich, istniejący już pewien obszar powszechnie akceptowanych ustaleń w zakresie coraz bardziej upowszechnianej praktyki wspólnego, kooperatywnego działania nie przesądza o demokratyzacji edukacji, która pozostaje ciągle demokratyzacją niepełną, czasami ze swoistą grą pozorów (Szymański, 2005). Sceptycyzm wobec poszanowania praw i wolności podmiotów edukacji – aktywnych, solidarnych, porozumiewających się, mających urzeczywistnić swym funkcjonowaniem postulat demokratyzacji życia społecznego – pozostaje. Utrzymuje się deficyt demokracji partycypacyjnej potwierdzany nieuczestnictwem w ruchach oddolnych, organizacjach trzeciego sektora osób odczuwających wykluczenie, niemających

⁵ Wykorzystałem tu tylko niektóre analizy M. Mendel. Zob. Mendel, 1998, 2000, 2006.

poczucia wpływu, powodowany często brakiem umiejętności spontanicznego stowarzyszania się w celu osiągnięcia pewnych, często lokalnie sprecyzowanych zadań. Co ciekawe, podział na tych o subiektywnym poczuciu wykluczenia i mających poczucie wpływu na bieg zdarzeń (sprawstwa) nie jest osadzony nadal w klasycznym konflikcie industrialnym, dziś po obu stronach są reprezentanci różnych kategorii społecznych (Domański, 2005).

W świetle raportu „Polska 2050” społeczeństwo polskie wkroczyło na trajektorię, jaka obowiązywała (częściowo nadal obowiązuje) w krajach przynależnych do cywilizacji euroatlantyckiej, z jej szczególnymi wyróżnikami, tj. indywidualizmem, dyferencjacją, racjonalizmem, ekonomizmem oraz ekspansywnością. Bez przesądzenia o sposobie przyswojenia przez nie owych właściwości stwierdza się kilka zmian potwierdzonych dziś nową jego strukturalizacją. W myśl prezentowanego stanowiska zwraca się uwagę między innymi na polaryzację pomiędzy „wygranymi” i „przegranymi” w wyniku transformacji, a także otwartość struktury charakteryzującą się relatywną otwartością na osiągnięcie pozycji społecznej (poprzez zwiększoną mobilność społeczną i szanse edukacyjne) i stopień merytokracji w procesach dystrybucji zasobów (na ile występuje odpowiedniość pomiędzy zasobami pozostającymi do dyspozycji jednostki a jej społecznie rozpoznawalnymi i legitymizowanymi „zasługami”) (Komitet Prognoz, 2011: 94).

Z tych pobieżnie odtworzonych tu właściwości składających się na obraz zmian zachodzących w strukturze społecznej pod wpływem procesów transformacyjnych wyprowadzić można wniosek, że warunek modernizacji społecznej, jakim jest dyferencjacja (różnicowanie) społeczeństwa, został spełniony. Niemniej jednak owemu różnicowaniu się – postępującemu, ale „ułomnemu” – towarzyszy „nieskuteczna demokracja” pozwalająca na powstawanie obszarów utrwalonej biedy, marginalizacji społecznej grup niezakorzenionych w sieci społecznych relacji o sformalizowanym charakterze. Trudno też stwierdzić, że jesteśmy już społeczeństwem, w którym każda jednostka ma takie same możliwości uzyskiwania pożądanej przez siebie społecznej pozycji oraz określonych dóbr, a realizacja tych możliwości zależy od jej własnych zasług (nie wyłączając tego, co odziedziczyła). Wiele jednostek nie potrafi właściwie rozpoznać i ocenić własnych szans ani nie zna dróg prowadzących do poprawy swego losu, nie mówiąc już o jakimkolwiek sukcesie⁶.

⁶ Problem różnicowania się naszego społeczeństwa przybliżam, wykorzystując kilka „rzutów myślowych” zaczerpniętych z analiz M. Ziółkowskiego (2005). Zob. też Leszkowicz-Baczyński, 2002; Marody, 2004.

Uwaga końcowa

Nie ulega wątpliwości, że „demokratyczny ład społeczny jest dla nas zadaniem edukacyjnym” (Kwieciński, 1995). Pytanie „Czy w polskiej oświacie jest miejsce na demokrację jako wartość, a zatem na: partycypację, sprawiedliwość, równość, wspólne podejmowanie decyzji, pracę w grupach, współpracę, podział władzy, wzmacnianie ról społecznych, wzajemny szacunek i różnorodność, odmienność?” (Śliwerski, 2013) wymaga ciągłych analiz (bez pewności uzyskania potwierdzających rozstrzygnięć). Co ważne, już samo jego postawienie zabezpiecza przed tym, aby nie wpaść w pułapkę myślenia życzeniowego, a z nią sygnały, początki pewnych tendencji uznać za niezbite dowody wskazujące na istnienie pożądanego zjawisk w pełnej, już rozwiniętej postaci. Pozostajemy zatem w sytuacji namysłu nad demokracją wymagającą nieustannego tworzenia i z definicją realisty, który „[...] zwykł zaczynać nie od poszukiwania tego, co tu zrobić, aby było doskonale, lecz od tego, jak i o ile zmienić to, co jest, aby zastaną rzeczywistość przystosować do nabrzmiałej potrzeby” (Kotarbiński, 1987: 127). Angażujemy się w „refleksyjność”, aby radzić sobie w tej nowej „nowoczesności” z wyraźną tendencją do „indywidualizacji”. Niech ta refleksyjność prowadzi do wspólnoty jako pożądanej formy naszego bytowania mimo zapowiadanego klimatu samotności.

Bibliografia

- Bauman Z. (1994), *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa.
- Bauman Z. (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń.
- Bauman Z. (1996), *Etyka ponowoczesna*, Warszawa.
- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Kraków.
- Bauman Z. (2008a), *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, Kraków.
- Bauman Z. (2008b), *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańsk.
- Bauman Z. (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków.
- Beck U. (2004), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla, Warszawa.
- Beck U., Beck-Gernsheim E. (2006), *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, London.
- Beck U., Giddens A., Lash S. (1996), *Reflexive Modernisierung – Eine Kontroverse*, Frankfurt am Main.
- Beck U., Giddens A., Lash S. (2009), *Modernizacja refleksyjna: polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, Warszawa.
- Berger B., Berger P., Kellner H. (1973), *The Holmes Mind. Modernization and Consciousness*, New York.
- Dewey J. (1996), *Die Öffentlichkeit Und Imre Probleme*, Bodenheim (wyd. oryg. 1927).
- Domański H. (2005), *Państwo to nie my*, „Polityka”, nr 2533.

- Elias N. (2008), *Spółczesność jednostek*, tłum. J. Stawiński, Warszawa.
- Etzioni A. (2010), *Wspólnota responsywna: perspektywa komunitariańska*, w: P. Rymarczyk, T. Szubka, *Komunitarianie. Wybór tekstów*, tłum. P. Rymarczyk, Warszawa.
- Giddens A. (1999), *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, tłum. H. Jankowska, Warszawa.
- Giddens A. (2002), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. S. Amsterdamski, Poznań.
- Giddens A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, tłum. E. Klekot, Kraków.
- Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizmu*, Warszawa.
- Kaufmann J.-C. (2004), *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, Warszawa.
- King E.J. (1979), *Demokratyzacja szkolnictwa średniego*, w: *Oświata i wychowanie w toku przemian*, red. A. Mońko-Stanikowa, Warszawa.
- Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” (2011), *Polska 2050*, Warszawa.
- Kotarbiński T. (1987), *Pisma etyczne*, Wrocław.
- Kwieciński Z. (1995), *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*, w: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Łódź–Kraków.
- Kwieciński Z. (red.) (2009), *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu*, Toruń.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning*, Cambridge.
- Leszkowicz-Baczyński J. (2002), *Spółczesność posttransformacyjna: fakt społeczny czy niespełnione marzenie?*, w: *Stary kontynent w nowym tysiącleciu*, red. Z. Drozdowicz, Poznań.
- Marody M. (2004), *Przemiany więzi społecznych i ich konsekwencje dla sfery publicznej*, w: *Zmiana czy stagnacja?*, red. M. Marody, Warszawa.
- Marody M. (red.) (2019), *Spółczesność na zakręcie. Zmiany postaw i wartości Polaków w latach 1990–2018*, Warszawa.
- Marody M., Wilkin J. (red.) (2003), *Na prostej? Polska w przededniu członkostwa w UE*, „EU-monitoring”, VII.
- Mendel M. (1998), *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń.
- Mendel M. (2000), *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń.
- Mendel M. (2006), *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły*, w: *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław.
- Mikołajewska B. (1999), *Zjawisko wspólnoty. Wybór tekstów*, New Haven.
- Pilch T. (1996), *Programowy i organizacyjny kształt przyszłej szkoły*, w: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń.
- Potulicka E. (1996), *Szkoły samorządne czy zdominowane? Lokalne zarządzanie szkołami w polityce oświatowej anglosaskiej nowej prawicy*, w: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń.
- Putnam R. (1995), *Demokracja w działaniu*, Kraków.
- Rejman K. (2007), *Kapitał społeczny w teorii społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Spółczesność obywatelska. Modele teoretyczne i praktyka społeczna*, red. E. Balawajder, Lublin.
- Rodziewicz E. (2008), *Ku demokracji w sferze publicznej i dyskursie edukacyjnym. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne wobec zmiany społecznej*, „Ars Educandi”, t. V.
- Rosa H. (2016), *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin.

- Szacki J. (red.) (1997), *Ani książę, ani kupiec: obywatel*, Kraków.
- Sztompka P. (2012), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.
- Szymański M.J. (2005), *Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie*, w: *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków.
- Śliwerski B. (2013), *Polska edukacja wobec demokracji jako idei, wartości, ustroju*, Warszawa.
- Środa M. (2003), *Indywidualizm i jego krytycy. Współczesne spory między liberalami, komunitarianami i feministkami na temat podmiotu, wspólnoty i płci*, Warszawa.
- Zahorska M. (2009), *Edukacja drogą do marginalizacji?*, w: *Sprostac zmianom. Szkice o powinnościach współczesnej socjologii*, red. K. Slany, Z. Seręga, Kraków.
- Ziółkowski M. (2005), *Utowarowienie życia społecznego a kapitały społeczne*, w: *Kręgi integracji i rodzaje tożsamości. Polska. Europa. Świat*, red. W. Wesołowski, J. Włodarek, Warszawa.



Waldemar Segiet*

Adam Mickiewicz University in Poznań

Community building as an educational task

KEYWORDS

individualisation, education,
democracy, community

ABSTRACT

Waldemar Segiet, *Community building as an educational task*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 41–53, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.2.2.

Along with the description of contemporary societies, including the indication of clear tendencies towards „individualisation” of lifespan, focusing on subjects that observe themselves with reflection, an issue appears regarding the creation of a community, including the educational one. A peculiar outline of the reflexive modernity is recognised on the basis the ways how individuals achieve social integration.

Despite the differentiating forms of social and cultural life, the foundation of the accomplishment of self and the society, is still „community”, which constitutes an encouragement to enter the issue of social (dis)integration, an inspiration allowing to bestow a defined sense on democracy, and socialization processes. Therefore, the need to consider the issues of communities arises, including their confirmation in education.

To present a path for social integration, with the full awareness that in modern societies the „common good” ideal is being lost, one should be accompanied by indications regarding education itself. One may reduce them to how the community constituted due to and within education, ensured the integration of all entities concerned, and helped accomplish democracy.

* ORCID: 0000-0002-6988-5535.

Introduction

I am constructing a particular point of view regarding (post)modernity and education, in which the dominant reference is to be the educational community. On the other hand, the rationale for thinking of a community, remaining in a constant process of coming-to-be, would be best expressed by the following quotes:

Man may become a man only due to human community however at the same time, the human community is a necessary condition for realising the particular case of the idea of manhood (Paul Natorp).

People seek communities, but of such nature, that provide the feeling of being together and satisfying the hunger of emotional belonging, they do not enforce more serious obligations [...]. This way, the power of the social [...] is announcing itself, an informal centrality, which ensures the survival in the society (Michel Maffesoli).

In the analyses of reality, the shape of which is forming itself within the processes of clashing of various social practices; in the ways of presenting the individual interested in creating own life via practice – the „community” emerges. Community appears as the foundation of realising self and the society. It constitutes the encouragement of entering the issue of social (dis)integration. It inspires our cognition – one would like to add, a cognition that remains in a strict relation with the individual and communal wisdom.

Obviously, the very reference to the selected quotes, while favouring mobilisation directed at promoting the „common good” ideal, does not suffice. Struggling for cooperation between individuals, with the premise of reason of the common good demands of social reality instances (not of idealised reality).

Particularly, in relation to the described reality, indications are made towards situations of competition and rivalry, everyone against everyone, situations where the private becomes saint (Środa, 2003: 256). The meaning of the shaping of community consciousness is constituted by turning attention to the transparency of the examined reality, and pointing at the suggestive rhetoric in recognitions leading e.g. to „society at a turning point” („społeczeństwo na zakręcie”) (Marody, 2019).

Explaining, to some degree, due to particular, simultaneously suggestive illustrations of our society (based by authoritative diagnoses), I intend to highlight that I perceive the sense of the selected references in the possibility of formulating a peculiar conclusion on their basis.

Therefore, the analysis of society transformations makes us more sensitive to hazardous phenomena (not only from the individual viewpoint). It liberates the consciousness of the difficulties in democratising the social life. It indicates the

need of expanding the areas of social practices interested in social engagement, agreement, collaboration and construction of networks of being together.

Here appears the task, which, for me, is the attempt to create an insight into the social reality of reflective modernity, an attempt made on the basis of selected recognitions, where the communal element is noticed, as well as, the motives of getting involved in the practice of cooperative action. In the cognitive variant created by myself, I shall attempt to identify the traces of „social linking” referred to the modern man (individual following modernity).

Post-modern inspirations

Within the diagnoses of the state of the post-modern society, or the society of the „second” or late modernity (Bauman, 1996, 2000, 2011; Beck, Giddens, Lash, 1996; Giddens, 2008), within the reflection emphasising on the „individualised society”, „society of individuals” (Bauman, 2008b; Elias, 2008) one of the key terms is individualisation (conceptualised as a structural process and a form of socialisation, specific for a contemporary society) (Beck, 2004; Beck, Beck-Gernsheim, 2006; Giddens, 2002, 2003).

Individualisation – as noted by Ulrich Beck – means to liberate from the historically determined forms and social ties, where we may notice the loss of traditional security measures regarding the way of acting, faith, and crucial norms. According to the author, individualisation had currently become a structural fact, forced onto people by the system, not chosen but destiny. The fact, how a given individual lives is simply a biographical solution of systemic limitation. In an individualised society, the individual is forced to decide on every aspect of own life and make the effort in order to build own biography („biography of choice”, „reflective biography”), becoming own point of reference („a planning office of own biography”) (Beck, 2004: 202–203).

In specifying the individual that is using own resources, it is advisable to turn attention to the thought by Jean-Claude Kaufmann, referring to the status of a democratic individual, developed progressively: „What we are currently observing (the democratisation of the private life), opens new horizons. The individual chooses own truth, own morality, own social relationships and own identity” (2004: 229).

An important issue, presented by the theoreticians of modernity or post-modernity for the purpose of scientific reflection, consists of interpersonal relations changing under the influence of the individualisation process. Interesting analyses

become the basis in the characteristic of the current status of the relation between the individual and the social environment. Based on them, one may attempt to construct their image, one of many. Therefore, inquire about the consequences, e.g. structural individualisation within the social plane, without particular attention to the cultural one (Jacyno, 2007).

A successful process of pursuits within this area may lead, i.a. to one of the most significant diagnoses regarding the impact of individualisation processes on social relations, contained in the work titled *The Homeless Mind* (Berger, Berger, Kellner, 1973). Its authors – interested in the existence of an individual in the world, the important element of which being how the „world” is expressed in their consciousness, claim that individualisation brings liberty and independence, and these come at a cost, being the loss of stability and stable points of reference. The phenomenon of the constant increase of anonymity of social relations, to which technological development and new economy contribute, is accompanied by the loss of meaning and sense in interpersonal relations, that are no longer obvious and integrative, but may be a source of fear and threat. In modernity that transforms man in a constant „wanderer” between numerous world, the reality of which is relative (what seems obvious now, may not be obvious tomorrow), modern individual is as a homeless person in a modern city: unsure of its place (according to the suggestions made by the authors) (Mikołajewska, 1999: 283).

Conceptualisation of individualisation is tied (brought about by) to a new free space giving more freedom of acting and organising own life. In the reflective trend of organising it, the individual is liberating itself from own ties that bind it. „Rooted out” from the existing structure, constituted by traditional social forms (including family), the individual is located within a new reality, where its ties and created forms appear to be increasingly free and coincidental, presenting themselves as a minor nuisance that can be easily discarded. One could say, by using the words of Z. Bauman, that we are witnessing the appearance of „peg communities” (Bauman, 2008a: 97), explosive communities – „locker room” and „carnival” (Bauman, 2006: 311).

The social ties of the individual should not interfere with its ability to answer convincingly to questions regarding existence: „[...] related to basic parameters of human life, to which everyone „responds” who ‘manages’ in social circumstances; they include the following ontological and epistemological elements: *existence and being*; the nature of existence, the identity of things and events; *the finite nature of human life*; existential inconsistency being that human persons are a part of nature, and simultaneously, they differ as rational and reflective beings; *the experience of others*; how individuals interpret features and actions of other individuals; *identity*

continuity; the continued feeling of being a person bound by the continuity of the experience of „self” and own body” (Giddens, 2002: 78).

The belief of an individual regarding the fact that the surrounding world is cognitively and axiologically tameable (stable?) not only does not encourage orienting around oneself, but also strengthens „sharing the world with others”, sensitises for harmful phenomena (from the individual viewpoint). It favours filling the world with possible, in terms of „experimental games” undertaken by the individual, lifestyles and ways of acting. Therefore, struggling to remain at peace with self, find oneself with retaining clear references to that which is „always given to us”, with the potential to correct that which is touched by erosion (institutions that give the sense of belonging, social ties).

One must note, that the association of views presented by A. Giddens with the image of the „post-modern” world of Z. Bauman, particularly with the „post-modern personality” „does denote great chances for being – for”, signalling radical turns within the plane of values and morality. The „post-modern personality” constituted by the features of personal models of a stroller, vagabond, tourist and player (to use the well-known metaphors of the authors) (Bauman, 1994) becomes more of a subject of aesthetic and consumption evaluation, rather than moral one. The dominating new „social personality” stands before a narrowed scope of interacting with others, the emotional and active engagement in the fate and needs of others weakens, and ethical reasons, as well as, moral sentiments are being suppressed. The way of „being-in-the world” perpetuating in „post-modernity” pushes the individual „towards considering them as obstacles and limitations, which should be overcome due to the consequent realisation of a life strategy” (Bauman, 1995: 105–106). Moreover, less and less space is reserved for established norms and ethical principles, and more space for individual choices.

It is no coincidence that the creation of a peculiar type of a modern man is supplemented by the „modern personality” syndrome, where one of the main themes is the feeling of subjective power (Bauman, 1994). As there is no coincidence in saying that „the subject gradually shrinks to the sole *point of I*. distancing from own social relations, and from performing acts. All relations, and even all qualities remain outside. They are all deprived of a constitutive meaning” (Rosa, 2016).

A separate meaning is brought about turning attention to the fact, that in the notes by Anthony Giddens, a construct of a „pure relation” (Giddens, 2002: 122), appears, as a relation that gains a character of temporariness referring to emotional potential, which constitutes close relations, however, can lose the function of providing the feeling of safety at any time. The specifics of the „pure relation”, apart from the fact that it is constituted solely within the emotional plane of the human,

is to achieve mutual trust and intimacy. It is also inscribed with a state of uncertainty, strengthened by modernity perceived as unexpected: „Life in the world of a highly developed modernity is like a tycoon. It is not only about the constant changes. The essence lies in the fact, that these changes transgress all expectations of the man and dodge his control” (Giddens, 2002: 40).

Therefore, the auxiliary task of exposing the „individual in modernity” is tracking the traces of modern man’s pursuits: *some kind of his belonging, searching for fellow men, relations with them*. In other words – a code which reappears in social discussions such as the concept of participation (a phantom to some, hope to others).

In order to indicate the path towards social integration, with full awareness of the fact, that civic virtues are no longer perceived as indicators of social action, that people live in groups, that combine various social ties (Rejman, 2007) accompanied by the need – as noted by Z. Bauman – „clear pointers leaving no doubt, clear maps and straightforward guidelines” (1994: 39). „More than ever – U. Beck supplements to a degree, we need concepts, that [...] referring positively to every treasure of tradition, would allow us to think in a new way, about the new that appears before us. Additionally, a new way of living and acting. However, grasping these concepts that appear today, during the fall of others, is a highly difficult task” (Beck, 2004: 18–19).

In search of ways of achieving social integration of individuals of post-modern identity, treating communities with reserve, as they bind their members with formal norms, participation and loyalty rules, discarding traditional identification objects, avoiding commitment and attachment to people and places, interpersonal relations based on trust are noted. The feeling of trust seems to be the key to solving problems which must be tackled by contemporary societies, demanding, as if perversely against their dominant spirit, some order, a relative constancy and universality of collective life.

Within this context, the positive message of post-modernity is that contemporary democracies in the face of favouring the interest of an individual over the common good, in the face of a falling welfare state, are searching for means of achieving a higher level of involvement and mutual responsibility of all citizens regarding social life (Szacki, 1997). Readiness for a responsible involvement in the social life should be based primarily on trust, as confirmed by J. Coleman, R. Putnam. According to both authors¹ social capital expressing in the form of trust

¹ One must note, that between the Putnam theory of social capital, and Coleman’s theory, there are differences the primarily result from the context of analysis, in which both scholars are using the term „social capital”.

implicates mutual collaboration of the members of the society for the common good. Trust, as well as, norms and relations considered by them as the components of social capital may increase the efficiency of a society, allowing for coordinated action (Putnam, 1995: 258).

Building trust in society conditions of late modernity is achieving a new quality, as it requires, i.a. „democratisation of democracy”, which, for A. Giddens means, that all spheres of life are regulated by dialogue, and not by previously established relations of power².

References to education

Using the proposed way of thinking – for myself it is important, that the contemporary understanding of the fact is the „co-existence and existing for others” allows to formulate notions (not to say – doubts) inspired by selected cognitive categories. These are, without a doubt, pure relations, trust and dialogue. The concepts may turn out to be guidelines on the path of agreement in the atmosphere of solidarity, a „chance for a civic modernisation via education”.

The opportunity becomes obvious and understandable, when we are dealing with a version of society, that is inclined towards reflection regarding the necessity of perfecting the conditions of life by the populace, via education. We are getting better at determining particular trends, we adopt strategic educational mottos, „knowledge society”, „active citizenship”, „investing in human capital”.

It is a clear challenge for education, as it, in combination to heuristically useful slogans of education, „trust-based communities are reduced to the fact, that the community established in education that co-accomplishes democracy, is one of the forms of organisation of life, that would provide all participants with the opportunity to take part in pure relations” (where trust is not and cannot simply be a „premise”), therefore pure chances for the development of individual potential on the basis of mutual trust. The decisive role should fall on relations of social acknowledgement, strengthening the individual autonomy and opening for organisation, dialogue, and readiness towards cooperation.

An important task for education is to prepare for community, life and acting under the conditions of „the existence of a network of affective relations within a group of individuals, that often intertwine and strengthen each other” (Etzioni,

² A more expanded explanation of what Giddens refers to as democratisation of democracy in: Giddens, 1999: 66.

2010: 190) and the occurrence of „identification with common values, norms and meanings, as well as, with common history and identity – in other words, common culture” (Etzioni, 2010: 190). All the above should merge, automatically to a degree, in a constructive shape of a society – advocating for democratisation of life, including education.

Here, one should add the important fact in understanding contemporary education. Starting with thoughts noted by T. Pilch, that it is highly insufficient to understand democracy as a representative system, its essence is not exhausted by universal and high competencies, with the essential outline of the contemporary education being „the art of building local and global community of men and the ability for a trustworthy coexistence in such a community [...] universal feeling of responsibility for the fate of the community and the fate of the *weak*” (Pilch, 1996: 77). In the concept of democracy, we find a founding point for the „new contemporary” we may find the direction of pursuits, on the line of which we achieve a better understanding for being together, mutual action, which will save education from the appearances of social integration.

Considerations regarding education that would realize the democracy formula expressed by a phantasm of community, where ties based on trust and mutual care are formed (community not „infected” by the progress of individualism currently) one should refer to the reality of the Polish society, the development of which in many parts of history, would stray from the main path of development of social societies, and did not complete the process of modernization (Marody, Wilkin, 2003). Therefore, the necessity arises, or considering the issue of achieving and implementing communities in education, communities, the members of which may trust each other, consciously cooperate for the common good, which should benefit democracy further, as it badly deals with the tensions caused by social inequalities.

Along with the question regarding the possibility of education towards democracy, built of a bind and community building element, an attempt may appear, to answer the question whether we see in our country, a democratically founded culture of responsibility for education, that would both secure autonomy that obligates towards liberty, and integrate all entities within education (participation in community), implicating „equality as justice”³. In the enquiry regarding the edu-

³ According to E. Potulicka: „In the case of equality as justice or *fairness* it is not about *equal access* to schools, or equal opportunities, but about the principle of just redistribution of resources, whether material or abstract (e.g. power or status). The principle implicates the potential of existence of inequality tied to giving unto others more than they give themselves” (1996: 176). Here, it is worth mentioning the parable brought about by social scientists regarding talents, taken from St. Matthew:

cational experience of democracy, one cannot omit attention towards „the community of relation” referring to the internal interdependence based on sharing the same interests, issues, hobbies and values (Lave, Wenger, 1991). It is important to speak of sharing values, not only when they are related to „survival” and success of teachers, students and parents related to the aim. Without changes in the mentality of education participants, established attitudes, learned (often comfortable) models of their actions, it is difficult to achieve „reflective democracy” necessary for „learning the art of democracy” (King, 1979).

To put it briefly, with the issue of an educational community inscribed in the process of systemic transformation, we open a new page of democratic changes realised in not always transparent, newly established planes of the social life, in situations demanding realising many rules of the game, as well as, how resources allowing to participate in the currently existing „game” are used. To elaborate on the matter metaphorically, not everyone entered the game, despite the universal call. Still, „democracy under Polish circumstances is realised in an actually non-transparent social plane, causing the appearance of chaos, in which education was (is) subject to the game of interests of institutionalised authorities, orientation of multi-party politicians, as well as, the resistance from teachers and parents against (alas!) initiatives of subjectification, and socialisation of the school”⁴. A serious obstacle in changing school towards its socialisation (which is the main theme of the reform of the educational system, initiated in 1999), introducing „team work game” of all interested in the „coming-to-be of the new”, turns out to be the stereotypical approach towards the thinking of the role of parents in the educational system, still considered in strict terms, within boundaries denoted by the habits of the old system.

Despite clear orientation on subjectivity and partnership in education, persistent emphasis on the meaning of integration, authentic cooperation of all parties involved, actual functioning of the actors of the educational scene, it is still progressing according to old rules. Subordinate parents are still kept at a distance. They appear as co-hosts, still dominated in actuality, within the scope set out by the teachers. In result, the opportunities of creating own community are very limited.

Obviously, the situation is much simplified⁵ and generalised, separated from positive exceptions (with no division between groups of different interests). Its

„For unto every one that hath shall be given, and he shall have abundance: but from him that hath not shall be taken away even that which he hath” (Mt, 25) (Zahorska, 2009: 196).

⁴ Diagnosis of education posed on the VII Convent of PTP delegates, Warsaw, 11 April 2002. Quote after: Rodziewicz, 2009.

⁵ I have used but some analyses by Mendel, 1998, 2000, 2006.

aim is to clarify this part of education, which encourages hesitation regarding the current conditions, the ability of creating an educational community – the one that is actually functioning, the value for which would be the diversity of parent and teacher culture.

Finally, one could be tempted to state, that the building of an educational community in our reality (Polish society subject to transformation and integration), benefit from the changes leading to the adaptation of rules considered as key and universal in Western countries, perceived via the scope of their developed democracies. Maturing towards it, by the transforming Polish reality, strengthened by filling our already liberal democracy with vitalising rationalities, post-structural intellectual trends, the perspective of humanistic philosophy, phenomenological pursuits, are made visible, e.g. by departing from state education towards various form of education: private, social, local government (Rodziewicz, 2008). Additionally, the actions for the renewal of education in the significant participation of these forms of community, which are structured democratically and help realise democracy as one of the forms of life organisation (hopes brought up by J. Dewey) (1996).

The very acceptance of the path towards Western democracies, an already existing area of universally accepted regulations in the increasingly popular practice of common, cooperative action does not decide on the democratisation of education, which still remains an incomplete democracy, with a peculiar game of appearances (Szymański, 2005). Scepticism against respecting the rights and liberties of educational entities – active, solidary, communicating, supposed to accomplish the postulate of the democratisation of social life via own actions, remains. There is still a deficit of participatory democracy, confirmed with the lack of participation in bottom-up movements, third sector organisations regarding people who experience exclusion, that have no feeling of impact, resultant of the lack of the skill for spontaneous organisation in order to achieve certain, often locally specified tasks. Interestingly, the division between those with a subjective feeling of exclusion and having the feeling of impact on the course of events (causality) is not located within the classic industrial conflict, but it is represented by individuals from varying social categories (Domański, 2005).

In the light of the „Polska 2050” report, the Polish society entered a trajectory which was in effect (partially still is) in countries that belonged the Euro-Atlantic civilisation with its particular traits, i.e. individualism, differentiation, rationalism, economism and expansiveness without deciding on the mean of acquiring the traits; and some changes have been noted confirmed with the new structuring. Along with the thought of the presented position, attention is turned particu-

larly towards: polarisations between the „victors” and the „defeated” in result of transformation, as well as, the openness of the structure, characterised by relative openness towards achieving social status (via increased social mobility and educational opportunities) and the meritocracy degree in the processes of distributing resources (to what degree the adequacy between resources at disposal of individuals and their socially recognised and legitimate „merits” occur) (Komitet Prognoz, 2011: 94).

From these briefly presented traits that constitute the image of changes occurring in the social structure under the impact of transformation processes, one may conclude, that the condition for social modernisation which is the differentiation of the society, was met. However, the differentiation – progressing but „impeded” is accompanied by „inefficient democracy” allowing for the emergence of areas of perpetual poverty, and social marginalisation of groups that are not rooted in the network of social relations network of formal character. Additionally, it is difficult to conclude, whether we are already a society in which every individual has the same opportunity of achieving the desired position and goods, and whether the realisation of the aforementioned depends on its own merit (not excluding that which was inherited). Many individuals are unable to properly recognise and evaluate own chances, cannot learn the paths leading to improving own fate, not to mention any type of success⁶.

Final remarks

There is no doubt that the „democratic social order is an educational task for us” (Kwieciński, 1995). The question „Is there a place for democracy as a value in Polish education, meaning: participation, justice, equality, joint decisions, working in groups, cooperation, division of power, strengthening social roles, mutual respect and diversity, otherness?” (Śliwerski, 2013) requires continual analyses (without the assurance of gaining confirmation). Importantly, posing the problem itself, secures us from the trap of wishful thinking, following signals, the beginnings of certain tendencies to be considered as undeniable evidence, indicating at the existence of desired phenomena in full, already developed form. Therefore, we remain in a situation of the enquiry on democracy, resulting from the perpetual creation and definition of the realist, who „has been used not to begin pursuits for what to

⁶ The issue of differentiating our society is presented by my using a number of „mental leaps”, taken from M. Ziółkowski’s analyses (2005). Quote after Leszkowicz-Baczyński, 2002; Marody, 2004.

do in order to make it perfect, but with, how and to what degree we should change, to adjust the reality to the most urgent need” (Kotarbiński, 1987: 127). We engage in „reflectiveness” in order to deal with this new „modernity” with clear tendency for „individualisation”. Let this reflectivity lead us to a community as a desired form of our existence, despite the foretold atmosphere of loneliness.

Bibliography

- Bauman Z. (1994), *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa.
- Bauman Z. (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń.
- Bauman Z. (1996), *Etyka ponowoczesna*, Warszawa.
- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Kraków.
- Bauman Z. (2008a), *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, Kraków.
- Bauman Z. (2008b), *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Gdańsk.
- Bauman Z. (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków.
- Beck U. (2004), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, trans. S. Cieśla, Warszawa.
- Beck U., Beck-Gernsheim E. (2006), *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, London.
- Beck U., Giddens A., Lash S. (1996), *Reflexve Modernisierung – Eine Kontroverse*, Frankfurt am Main.
- Beck U., Giddens A., Lash S. (2009), *Modernizacja refleksyjna: polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, trans. J. Konieczny, Warszawa.
- Berger B., Berger P., Kellner H. (1973), *The Holmes Mind. Modernization and Consciousness*, New York.
- Dewey J. (1996), *Die Öffentlichkeit Und Imre Probleme*, Bodenheim (original edition 1927).
- Domański H. (2005), *Państwo to nie my*, „Polityka”, no. 2533.
- Elias N. (2008), *Spółczesność jednostek*, trans. J. Stawiński, Warszawa.
- Etzioni A. (2010), *Wspólnota responsywna: perspektywa komunitariańska*, in: P. Rymarczyk, T. Szubka, *Komunitarianie. Wybór tekstów*, trans. P. Rymarczyk, Warszawa.
- Giddens A. (1999), *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji*, trans. H. Jankowska, Warszawa.
- Giddens A. (2002), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, trans. A. Szulżycka, Warszawa.
- Giddens A. (2003), *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, trans. S. Amsterdamski, Poznań.
- Giddens A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, trans. E. Klekot, Kraków.
- Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizmu*, Warszawa.
- Kaufmann J.-C. (2004), *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, Warszawa.
- King E.J. (1979), *Demokratyzacja szkolnictwa średniego*, in: *Oświata i wychowanie w toku przemian*, ed. A. Mońko-Stanikowa, Warszawa.
- Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” (2011), *Polska 2050*, Warszawa.
- Kotarbiński T. (1987), *Pisma etyczne*, Wrocław.

- Kwieciński Z. (1995), *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*, in: *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, ed. B. Śliwerski, Łódź–Kraków.
- Kwieciński Z. (ed.) (2009), *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu*, Toruń.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning*, Cambridge.
- Leszkowicz-Baczyński J. (2002), *Spółczesność posttransformacyjna: fakt społeczny czy niespełnione marzenie?*, in: *Stary kontynent w nowym tysiącleciu*, ed. Z. Drozdowicz, Poznań.
- Marody M. (2004), *Przemiany więzi społecznych i ich konsekwencje dla sfery publicznej*, in: *Zmiana czy stagnacja?*, ed. M. Marody, Warszawa.
- Marody M. (ed.) (2019), *Spółczesność na zakręcie. Zmiany postaw i wartości Polaków w latach 1990–2018*, Warszawa.
- Marody M., Wilkin J. (eds.) (2003), *Na prostej? Polska w przededniu członkostwa w UE*, „EU-monitoring”, VII.
- Mendel M. (1998), *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*, Toruń.
- Mendel M. (2000), *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń.
- Mendel M. (2006), *Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły*, in: *Pedagogika miejsca*, ed. M. Mendel, Wrocław.
- Mikołajewska B. (1999), *Zjawisko wspólnoty. Wybór tekstów*, New Haven.
- Pilch T. (1996), *Programowy i organizacyjny kształt przyszłej szkoły*, in: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, eds. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń.
- Potulicka E. (1996), *Szkoły samorządne czy zdominowane? Lokalne zarządzanie szkołami w polityce oświatowej anglosaskiej nowej prawicy*, in: *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, eds. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń.
- Putnam R. (1995), *Demokracja w działaniu*, Kraków.
- Rejman K. (2007), *Kapitał społeczny w teorii społeczeństwa obywatelskiego*, in: *Spółczesność obywatelska. Modele teoretyczne i praktyka społeczna*, ed. E. Balawajder, Lublin.
- Rodziewicz E. (2008), *Ku demokracji w sferze publicznej i dyskursie edukacyjnym. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne wobec zmiany społecznej*, „Ars Educandi”, vol. V.
- Rosa H. (2016), *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin.
- Szacki J. (ed.) (1997), *Ani książkę, ani kupiec: obywatel*, Kraków.
- Sztompka P. (2012), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.
- Szymański M.J. (2005), *Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie*, in: *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, eds. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków.
- Śliwerski B. (2013), *Polska edukacja wobec demokracji jako idei, wartości, ustroju*, Warszawa.
- Środa M. (2003), *Indywidualizm i jego krytycy. Współczesne spory między liberałami, komunitarianami i feministkami na temat podmiotu, wspólnoty i płci*, Warszawa.
- Zahorska M. (2009), *Edukacja drogą do marginalizacji?*, in: *Sprostac zmianom. Szkice o powinnościach współczesnej socjologii*, eds. K. Slany, Z. Seręga, Kraków.
- Ziółkowski M. (2005), *Utowarowienie życia społecznego a kapitały społeczne*, in: *Kręgi integracji i rozdaje tożsamości. Polska. Europa. Świat*, eds. W. Wesolowski, J. Włodarek, Warszawa.



Bohdan Skrzypczak*

Uniwersytet Warszawski

Przykłady kooperatyw spożywczych w Polsce jako laboratorium inicjatyw społecznościowych

KEYWORDS

community initiatives, community institutions, public pedagogy, constructing the common good

ABSTRACT

Bohdan Skrzypczak, *Przykłady kooperatyw spożywczych w Polsce jako laboratorium inicjatyw społecznościowych* [Examples of food cooperatives in Poland as a laboratory of social initiatives]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 55–67, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.3.1.

The paper discusses new forms of social collaboration that have been actively developing in cities for a number of years now. The text analyses the form of social interactions that the author has defined as a community institution. Applying this cognitive category to a reflection on a specific example – a food cooperative – made it possible to capture the characteristic features of a community self-organisation mechanism. Discovering the institutional aspects of the discussed phenomenon made it possible to observe that community collaboration involves an educational process of constructing the common good and consequently – a major potential of pedagogical impact and significant impact on local public policies.

Przynajmniej od kilku lat intensywnie rozwija się pedagogiczna refleksja wokół kategorii współbycia. Stopniowo tworzy się subparadygmat określany jako pedagogika współbycia, który stara się określić i zdefiniować pojęcia współzawodnictwa, współpracy, współdziałania przede wszystkim w obszarze praktyki oświatowej (Dymara, 2014: 35). Równoległe obserwujemy erupcję różnorodnych innowa-

* ORCID: 0000-0001-6982-8621.

cyjnych form współdziałania obywatelskiego i społecznego w przestrzeni i sferze publicznej¹. Edukacyjne aspekty tej aktywności stanowią pole badawcze rozwijanej od kilku lat przez autora artykułu koncepcji pedagogiki publicznej rozumianej jako subparadygmat/perspektywa pedagogiki społecznej (Skrzypczak, 2016a). Część tych zjawisk nowego typu społecznego współbycia określa się terminem inicjatywy społecznościowe² (Skrzypczak, 2016b). W przedkładanym artykule – na przykładzie kooperatyw spożywczych – przybliżony zostanie społecznościowy mechanizm samoorganizacji i instytucjonalizacji, którego rezultatem jest wychowawczy proces wytwarzania wspólnego dobra.

Miasto – laboratorium inicjatyw społecznościowych

Komentując zjawisko nowych inicjatyw społecznościowych, często akcentuje się jego spontaniczność, mało sformalizowany charakter działań oraz autonomiczny sposób myślenia o partycypacji społeczno-obywatelskiej. Tego typu współpraca pozwala bowiem, by każdy człowiek, nawet niemający siły i indywidualnego znaczenia, mógł zmienić reguły gry i uzyskać wraz z innym wpływ na otaczającą go rzeczywistość. Nowy, społecznościowy wymiar inicjatyw obywatelskich ma swoje źródła w przemianach więzi społecznej, jakie zaszły pod koniec XX wieku, a których najbardziej widoczną cechą jest narastająca indywidualizacja. Od jednostek wymaga ona prowadzenia niezależnego życia, kształtowania swojej tożsamości i biografii oraz samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących norm i wartości (Beck, Giddens, Lash, 2009: 29). Z kolei sam termin „społecznościowy” jest w dużej mierze wynikiem ekspansji technologii internetowej, w której nowego znaczenia nabrało pojęcie społeczności. Dzięki temu, że przez Internet i telefony komórkowe komunikacja stała się łatwiejsza, a związku z tym wzrosła częstotliwość kontaktów z innymi osobami, wykształcają się różnorodne społeczności zapewniające jednostce wsparcie, towarzystwo, informacje czy poczucie społecznej łączności. Na tym społecznym doświadczeniu tworzy się nowa „architektura uczestnictwa” polegająca na wykorzystaniu potencjału użytkownika, czyli aktywizacji grup i zbiorowości do działań opartych na wzajemnej pomocy, komunikacji i współpracy. Za

¹ Temu zagadnieniu poświęcone było zorganizowane na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM Ogólnopolskie Forum Dyskusyjne Pedagogów Społecznych pt. *Pedagogika współbycia inspiracją do działania w przestrzeni życia lokalnego*, w ramach którego powstał ten artykuł.

² Przykładami są między innymi: banki czasu, ogrody społecznościowe, kooperatywy, kawiarenki naprawcze, centra społecznościowe / sąsiedzkie, grupy rolnicze wspierane przez społeczność, inicjatywy foodsharingowe.

pomocą interaktywnej komunikacji sieciowej zwykli ludzie mogą robić teraz to, co niegdyś było w zasięgu jedynie dużych, scentralizowanych organizacji. Wynikiem tego typu zjawisk jest wyodrębnienie w przestrzeni obywatelskiej aktywności tzw. sektora społecznościowego (*community sector*) różniącego się od sektora pozarządowego (Chimiak, Iwińska, 2014; Krenz, Mocek, Skrzypczak, 2015). Z kolei w obszarze gospodarczym obserwujemy kształtowanie się i ekspansję tzw. ekonomii współdzielenia (*sharing economy*). Oba nurty łączy społecznościowy mechanizm współdziałania. Szczególnie inspirującym przykładem ilustrującym tego typu zjawiska mogą być kooperatywy spożywcze, które działają na styku aktywności społecznej, obywatelskiej i gospodarczej. Poza tym – wykorzystując współczesną komunikację sieciową i media społecznościowe – silnie odwołują się do tradycji, czyli idei i ruchu kooperatywności z przełomu XIX i XX wieku.

Przestrzenią, w której intensywnie powstają i rozwijają się kooperatywy i inne inicjatywy społeczne, jest dzisiaj miasto. Fundamentem istnienia miasta jest bowiem jednoczesne współdziałanie wielu zbiorowości ludzi. Co ważne, służy ono nie tylko realizacji potrzeb życiowych mieszkańców i przyjezdnych, ale kreuje także znaczenia symboliczne. Miejskość zawiera w sobie charakterystyczny paradoks. Z jednej strony związana jest z wyobcowaniem, z drugiej jest przestrzenią dużego nasycenia kontaktami międzyludzkimi wynikającymi ze znacznego zagęszczenia mieszkańców na określonym terytorium (Kłosińska, 2010). Miasto narzuca życie „w tłoku”, ale jednocześnie daje człowiekowi większą wolność, możliwość wyboru, przemieszczania się, której nie ma w małej społeczności wiejskiej. Jak zauważa Zygmunt Bauman w *Razem czy osobno* (2013: 15): „Fizyczna bliskość obcych jest [...] losem mieszkańców miast, dlatego muszą eksperymentować, wypróbować i sprawdzać różne sposoby życia, wierząc, że znajdą wreszcie taki modus vivendi, który uczyni ich współżycie z obcymi możliwe do przyjęcia”. Dlatego to w miastach kształtowały się i kształtują nowatorskie strategie tworzenia więzi grupowych i sposobów zarządzania wspólnotą. „Miasta są dziś laboratoriami przyszłości, w których są odkrywane i wynajdywane nowe formy życia społecznego oraz wytwarzania tego, co wspólne” (Bendyk, Hausner, Kudłacz, 2015: 122).

Eksperymentowanie staje się częścią polityki miejskiej. Przejawem zorganizowanego podejścia do stymulowania innowacyjności miejskiej są powstające w wielu miastach europejskich i polskich tzw. laboratoria innowacji (*innovation lab*). Są to jednostki organizacyjne (prowadzone przez samorząd lub na zlecenie miasta przez organizacje pozarządowe), których celem jest projektowanie, testowanie i skalowanie innowacji społecznych w ramach międzysektorowej współpracy. Jak pisze Elżbieta Bińczyk (2013: 64), „laboratorium jest specyficzną przestrzenią, gdzie intencjonalnie tworzy się możliwe układy / pomysły społeczne, ale nie chodzi o pracę nad teo-

retycznymi konceptami, lecz o sukces praktyczny polegający na uzyskaniu sukcesu w działaniu w konkretnej społeczności, a także na pewnego rodzaju powtarzalności wyników”. W tym nurcie umieścić możemy też Warszawskie Laboratorium Innowacji Lokalnych, które działało w latach 2016–2018 w ramach programu „Warszawa Lokalnie”³. Aktywność tego laboratorium skoncentrowana była na poszukiwaniu mechanizmów wytwarzania społecznościowych więzi i współpracy mieszkańców Warszawy. Badania i debaty środowiskowe prowadzono w nurcie określanym przez autora jako pedagogika publiczna (*public pedagogy*), dotyczyły one pedagogicznych kontekstów oddziaływania oddolnych inicjatyw samoorganizacyjnych mieszkańców oraz edukacyjnych form ich wspierania (lub nie) w ramach miejskich polityk publicznych. Wśród 16 studiów przypadku inicjatyw społecznościowych opracowanych w ramach laboratorium znalazło się studium dotyczące kooperatyw spożywczych, które stosunkowo najpełniej ukazuje edukacyjne oraz społecznościowe mechanizmy współpracy i współycia w przestrzeni miejskiej (Skrzypczak, Urbańska, 2016). Badanie, którego wybrane elementy przedstawia prezentowany tekst, przybliży mechanizm współdziałania kooperatyw z trzech perspektyw poznawczych: 1) samoorganizującej się i multifunkcjonalnej społeczności, 2) tworzenia nowego typu instytucji o charakterze społecznościowym oraz 3) uruchamiania wychowawczego procesu budowania dobra wspólnego.

Multifunkcjonalna społeczność konsumpcyjna i edukacyjna

Kooperatywa jest nieformalną spółdzielnią spożywczą, inicjatywą świadomych konsumentów, tworzy społeczność, która chce pozyskiwać zdrową żywność w sprawiedliwych cenach. Budujemy sieć współpracy producentów i konsumentów, w której celem jest zaspokajanie potrzeb stron, a nie zysk. Kooperatywa zrzesza osoby, którym zależy na wcielaniu w życie idei spółdzielczości. Pozwala nam to nabywać produkty znacznie taniej, zazwyczaj bezpośrednio od producentów – deklarują warszawscy spółdzielcy na stronie internetowej (Bilewicz, 2015: 1). Kooperatywa spożywcza to jednak nie tylko cotygodniowe zakupy zdrowej żywności. Osoby zaangażowane w tę działalność wskazują także na cele społeczne i edukacyjne. Kooperatywa umożliwia swoim członkom nawiązywanie nowych kontaktów towarzyskich, wymianę poglądów oraz realizowanie nowych wspólnych inicjatyw skierowanych do społeczności lokalnej. „Tu nie chodzi o to, żeby to była sprawna,

³ Prowadzone było przez stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL w Warszawie ze środków samorządu warszawskiego. Pracami badawczymi kierował autor artykułu – Bohdan Skrzypczak.

anonimowa organizacja, gdzie dostępne są tanie i ekologiczne warzywa. Kooperatywa to ludzie, którzy się znają, lubią się i chcą coś razem zrobić” (Podkańska, 2013: 56). Dla niektórych członków ten społeczny wymiar jest nawet bardziej istotny niż aspekt konsumencki. Kooperatywy stawiają przed sobą dwa cele:

- sprzedawać po niższych cenach żywność kupowaną bezpośrednio od producentów;
- stworzyć demokratyczną wspólnotę pomocy wzajemnej (np. poprzez fundusz gromadzki zbierany w postaci 10% kwoty od każdego zakupu na cele wspólne spółdzielni oraz wsparcie członków w potrzebie).

W Warszawie funkcjonuje ok. 10 grup, które określają się mianem kooperatywy. Są to w większości grupy nieformalne, które ulegają szybkim przemianom: jedne zawieszają swoją aktywność, inne powstają, nowi członkowie przychodzą i odchodzą, a niektóre kooperatywy przekształcają się w formalne organizacje. Można oszacować, że średnio jedna kooperatywa liczy ok. 50 osób, choć do niektórych okresowo należało ponad 500⁴. Niezależnie od tych podziałów łączą je wspólne cechy, spośród których w tym miejscu podkreślone zostaną te, które składają się na jej wymiar wspólnotowy / społecznościowy.

Uczestnicy kooperatyw cenią sobie przede wszystkim wymiar wspólnotowy i towarzyski. W ich ramach organizowane są spotkania, warsztaty, wspólne posiłki, otwarte pikniki w miejskich parkach, dyskusje czy pokazy filmów. Respondenci w badaniach wskazują na przykład: „Oczywiście jedzenie jest istotne, ale jest w tym coś więcej, nie chodzi tylko o jedzenie, bo mogę pójść na targ i sobie to jedzenie kupić, i może nawet byłoby to szybciej, natomiast ważne jest to, że tworzy się grupa. I to, że jest to pewna społeczność” (Podkańska, 2013: 57). Inny rozmówca określał kooperatywę w ten sposób: „To takie małe społeczeństwo, bo to właściwie jest społeczność. Wprowadzenie jednolitych zasad skodyfikowanych w regulaminie i ograniczenie liczby członków Kooperatywy sprawiło, że odrodziła się pierwotna idea wspólnoty i kooperacji. [...] Po kilku miesiącach od wdrożenia zmian Kooperatywa Grochowska osiągnęła optymalną wielkość około stu członków, zapewniającą równowagę pomiędzy siłą przetargową i nabywczą a możliwością utrzymania kontaktu i więzi z pozostałymi członkami” (Skrzypczak, Urbańska, 2016: 45).

Społeczność kooperatyw łączy i angażuje się w pełnienie wielu funkcji. Po pierwsze, kooperatywa jest instrumentem do realizowania potrzeb konsumenc- kich. Dla wielu członków ważna jest także funkcja edukacyjna tej inicjatywy. Zaangażowanie w działalność kooperatywy pozwala na rozwijanie umiejętności

⁴ Dla porównania – pod koniec lat 30. XX wieku największy związek spółdzielczy w Polsce, „Społem”, liczył ok. 600 tys. członków.

pracy w grupie, uczy podejmowania wspólnych decyzji i rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Czyni to kooperatywę spożywczą swoistą szkołą kompetencji społecznych. Po trzecie, jest poligonem tworzenia więzi społecznych, sąsiedzkich, a także miejscem kształtowania tożsamości społecznej. Współcześnie, czy tego chcemy, czy nie, to w dużej mierze konsumpcja określa naszą tożsamość. Dlatego dla członków kooperatywy konkretne wybory konsumenckie, czyli zakupy żywności sezonowej i ekologicznej, ale niezbyt drogiej, są ważnym elementem projektowania własnej tożsamości. „Dla mnie członkostwo w kooperatywie i to, co konkretnie kupujemy, jest narzędziem do określenia samej siebie” (Podkańska, 2013: 54). Po czwarte, kooperatywy stymulują innowacyjność. Dzięki zaangażowaniu i kreatywności członków kooperatyw wokół ich działań powstaje wiele nowych inicjatyw niezwiązanych bezpośrednio z samymi zakupami. Są to: projekty ogrodnictwa miejskiego, grupa dyskusyjna podejmująca temat postwzrostu, społecznościowy system wymiany dóbr i usług, Grupa Rolnictwa Wspieranego przez Społeczność (ang. Community Supported Agriculture).

W niemal wszystkich kooperatywach mniejszym lub większym problemem jest niedostateczne zaangażowanie członków. Większość pracy często spoczywa na barkach kilku najbardziej zaangażowanych aktywistów. Część z nich wypala się i opuszcza kooperatywy. „Był duży problem związany z partycypacją i tym, że wziąłem na siebie za dużo obowiązków i nie było wystarczająco dużo rąk do pracy. I w pewnym momencie *przegrzałem się*, nie byłem w stanie wszystkiego ciągnąć i to skończyło się miesięcznym zawieszeniem działalności” (Bilewicz, 2015: 4).

Chaotyczność działania kooperatyw jest problemem szczególnie dla tych, którzy wstępują do nich głównie ze względu na dostęp do dobrej jakości i/lub tańszej żywności. Osoby, dla których kooperatywa jest swego rodzaju „naturalnym środowiskiem”, przechodzą nad tymi problemami, z większą lub mniejszą łatwością, do porządku dziennego. Organizacja, która pełni funkcję grupy towarzyskiej, realizującej jej wartości samym istnieniem, nie musi działać do końca efektywnie i sprawnie – istotne jest samo jej funkcjonowanie jako miejsca spotkań towarzyskich i realizacji ważnych idei.

Kooperatywa spożywcza jako instytucja społecznościowa

Interesujące wnioski poznawcze przynosi – zdaniem autora – zastosowanie do analizy kooperatyw spożywczych perspektywy poznawczej nowego instytucjonalizmu. Tworzymy instytucje, ponieważ pomagają nam zmniejszać koszty transakcji społecznych i przyczyniają się do redukcji niepewności, jaką powodują owe transakcje.

Dzięki scedowaniu odpowiedzialności na poziom instytucjonalny jednostki ponoszą mniejsze koszty transakcyjne, niż gdyby zdecydowały się wejść w interakcję bez pomocy pośrednika. Zapewniają jednostce bezpieczeństwo, regularność i niski koszt interakcji. „Mogą także opracowywać i narzucać innym własne reguły. Osoby nawiązujące interakcje w konkretnej, określonej regułami sytuacji związanej z danym środowiskiem mogą z czasem przyjąć normy dotyczące zachowań wobec innych ludzi oraz ich działań. W miarę poznawania konsekwencji własnych i cudzych zachowań w danej sytuacji uczestnicy omawianych interakcji mogą modyfikować normy i strategie działania, co prowadzi do lepszych lub gorszych następstw dla nich oraz dla środowiska, którego te działania dotyczą” (Ostrom, 2012: 88).

Reguły wypracowane i stosowane w ramach instytucji pełnią funkcję scalającą, uruchamiają rutynowe działania, procedury, role, strategie, formy organizacyjne, obowiązującą kulturę grupy, społeczności. Przyjmując tę perspektywę poznawczą, niesformalizowane inicjatywy społecznościowe, które silnie krytykują instytucje w jej potocznym rozumieniu (czyli jako organizacje), tworzą nowy rodzaj instytucji określany właśnie jako społecznościowy. Są one formą pośredniczącą usytuowaną pomiędzy, z jednej strony, nastawianą na maksymalizację indywidualnych korzyści jednostką a interesem wspólnym, z drugiej strony, łączą przeszłość z terażniejszością i przyszłością, redukując niepewność w życiu społecznym. W takiej interpretacji instytucje to nie tyle ludzie, co prawidłowości (zwyczaje i reguły) ujawniające się w powtarzalnych interakcjach człowieka (North, 1986: 231). Kooperatywy, a także inne inicjatywy społecznościowe są w większości organizacjami zarządzanymi w sposób niehierarchiczny, a takie funkcje, jak przywiezienie towaru, ważenie, zbieranie pieniędzy czy sprzątanie sprawowane są rotacyjnie. Niektóre z nich, starając się usprawnić działania, wprowadziły funkcje koordynatorów, których kadencja trwa kilka miesięcy. Oparte są na bezpośredniej współpracy z rolnikami. Przede wszystkim chodzi o niewielkie gospodarstwa często ukierunkowane na produkcję ekologiczną.

Kooperatywa stanowi przykład nieformalnej organizacji o płaskiej strukturze zarządzania, w której decyzje podejmowane są w drodze konsensusu. Sama organizacja zakupów przebiega rotacyjnie, członkowie są podzieleni na grupy, które są odpowiedzialne za organizację kolejnych zakupów. Pełnienie funkcji zakupowych nie jest obowiązkowe, podobnie jak udział w zakupach, co powoduje narastający problem „pasażerów na gapę” (Podkańska, 2013: 56). Ważne jest ciągle mobilizowanie członków do udziału w zakupach, ale i do czynnego zaangażowania przy ich organizacji. Jednym z głównych celów kooperatywy jest wypracowanie najlepszego modelu organizowania produkcji i dystrybucji żywności, dzięki któremu członkowie grupy zyskają dostęp do zdrowych i tanich produktów bezpośrednio od rolnika. Członkowie kooperatyw pragną odzyskać kontrolę nad wyborami

konsumenckimi, dlatego dla wielu z nich kontakty z producentem żywności czy bezpośredni udział w procesie zakupów żywności na giełdzie stanowią większą wartość niż fakt oznakowania danych produktów certyfikatami ekologicznymi. Często podkreślają, że ich celem jest działalność poza rynkiem komercyjnym, ponieważ chcą działać na lokalnym rynku i wspierać lokalnych rolników. Deklarują, że ich celem nie jest przeprowadzenie rewolucji, ale wypracowanie alternatywnego modelu organizacji produkcji i dystrybucji żywności oraz przetestowanie go w małej skali (Skrzypczak, Urbańska, 2016: 28).

Kooperatywa jest także próbą odbudowy kultury współdziałania ludzi w przedsięwzięciach nastawionych nie na osiągnięcie zysku, ale na realizację wspólnych celów. Ważnym mechanizmem rozwoju instytucjonalnego kooperatyw jest ich współpraca z innymi instytucjami publicznymi lub pozarządowymi. „Korzystanie z przestrzeni w Centrum Społecznym Paca 40 (organizacja użyczająca bezpłatnie miejsca na odbiory), udostępnianie jej na cotygodniowe odbiory Kooperatywy daje możliwość zwiększenia skali działania. Dzięki temu kooperatywa zaczęła się niezwykle dynamicznie rozwijać. Wzrosła liczba dostawców, jedne odbiory często skupiają ponad dwudziestu dostawców, znacznie wzrósł wybór nabiału, drobiu i mięsa, zaplecze z dwiema podarowanymi przez członków kooperatywy lodówkami daje dużo większe możliwości” (Skrzypczak, Urbańska, 2016: 38).

Kooperatywy spożywcze, mimo że dążą do pewnej przewidywalności i regularności transakcji społeczno-ekonomicznych, które zapewniać ma instytucja, jednocześnie uważają, że nadmierne unormowanie jest nieefektywne i niepożądane. Zjawisko to George Ritzer (1997) nazwał nieracjonalną racjonalnością, ponieważ polski system prawny nie przewiduje istnienia kooperatyw. Najbliżej im do definicji spółdzielni, ale i w tym pojęciu prawnym nie znajdują swojego miejsca. W związku z tym, że kooperatywy spożywcze nie mają w Polsce własnej osobowości prawnej, muszą sobie radzić, ustanawiając poprzez partycypacyjnie uchwalane regulaminy wewnętrzne jasno i precyzyjnie określone obowiązki ich członków, obligując wszystkich do zaangażowania i aktywności. Każdy musi nie rzadziej niż raz na dwa miesiące kupić coś w ramach jednej akcji i poświęcić się pracy na rzecz grupy przynajmniej przez trzy godziny miesięcznie. Regulaminowe godziny można odpracować też w inny sposób, na przykład sprząając salę po odbiorach, pomagając nowym członkom w organizacji pierwszej akcji, rozliczając składki lub pozyskując nowych dostawców dla grupy czy też koordynując zamówienia. „Inną opcją jest wykonanie pracy na rzecz Centrum Paca 40 lub organizacja warsztatów, prelekcji czy wydarzeń integracyjnych. Czas rozliczany jest arbitralnie, ważne, by każdy poczuwał się do wspólnoty – wszystkie aktywności na rzecz kooperatywy wpisuje się do tabeli rozliczenia zaangażowania” (Skrzypczak, Urbańska, 2016: 37).

Regulamin i wszystkie dokumenty dotyczące jej funkcjonowania dostępne są w sieci. Kooperatywa funkcjonuje w ramach grupy na portalu Facebook. W zamkniętej grupie pojawiają się szczegółowe informacje o zbliżających się wydarzeniach, dyskusje o bieżących sprawach i wszelkiego rodzaju ogłoszenia. Pod opisy wydarzeń podpisane są dostępne w chmurze tabele do składania zamówień opracowane według jednolitego schematu. „Proste, ogólnodostępne narzędzia i portal społecznościowy jako platforma funkcjonowania kooperatywy sprawdzają się w wymiarze” (Skrzypczak, Urbańska, 2016: 41).

W przypadku kooperatyw mamy do czynienia z ciekawym złączeniem „człowieka ekonomicznego” (*homo economicus*) z „człowiekiem obywatelem” (*homo politicus*) – skłonny do kooperacji i renegotjowania zasad gier społecznych, zainteresowanym pielęgnowaniem więzi zbiorowych. Przy takim podejściu uwaga skupiona jest na współpracy jako bardziej korzystnej strategii, a nie na forsowaniu indywidualnej kalkulacji. Tego typu ekonomiczna kooperacja okazuje się swoistą szkołą demokracji, gdyż w praktyczny, angażujący wszystkich zainteresowanych sposób uczy oddolnej budowy ładu społecznego. Mamy więc do czynienia także z pedagogicznym rozumieniem instytucji uznającym, że nie istnieje ona jedynie w aspekcie realnym, ale może być również stanem wyobrażonym i symbolicznym. Wzajemne powiązanie i napięcie w przestrzeni społecznej pomiędzy tym, co realne (nie jesteśmy z tego zadowoleni, krytykujemy obecne instytucje), a tym, co wyobrażone i symboliczne (jak chcemy, żeby było), może być istotnym elementem uruchamiającym dążenie do zmiany.

W badanych przykładach ujawnia się dwuwymiarowe postrzeżenie instytucji. Po pierwsze, jest to reguła (wzór), a po drugie, podmiot, który może się odnosić do innych podmiotów (typ organizacji). Ważne jest w tym podejściu poznawcze oddzielenie instytucji od organizacji, mimo że zarówno jedna, jak i druga forma porządkuje ludzkie działania (Granosik, 2013: 67). W przypadku kooperatyw bardzo wyraźnie widać dwie odrębne ścieżki praktyki społecznej: pierwsza związana z refleksją nad sensem „bycia razem” w tym przedsięwzięciu oraz druga usprawniająca strukturę w jej wymiarze organizacyjnym i ekonomicznym.

Ponadto podkreślmy, że instytucje zawierają w sobie silny mechanizm kolektywny, dzięki któremu działania zbiorowe ukazują je jako alternatywę dla aktywności egoistycznych jednostek. Instytucja społeczna (i społecznościowa) to coś więcej niż suma działań pojedynczych jednostek. Rozwijana na tym gruncie refleksja nad (re)konstrukcją instytucji obywatelskich wychodzi z założenia, że „świat [...] nie jest prywatnym światem konkretnej jednostki, lecz światem intersubiektywnym, wspólnym nam wszystkim, stanowiącym dla nas wysoce praktyczny, a nie teoretyczny obiekt zainteresowania. [...] stanowi zarówno scenę, jak i obiekt naszych

działań i interakcji” (Schütz, 2008: 18). W tym obszarze kooperatywy stanowią ciekawą innowację, która łączy sprzeczne (przynajmniej pozornie) podejścia: zawiera silny pierwiastek wspólnotowy przy jednoczesnej obecności ekskluzywności i silnie podkreślanego indywidualizmu.

Kooperatywy wytwarzają model zarządzania, który umożliwia współpracę między osobami widzącymi korzyści ze wspólnego działania, przyczyniając się do wygenerowania ekonomicznie efektywnego przedsiębiorstwa. Użytkownicy – tzw. prosumenci, a więc osoby zarazem wytwarzające, jak i konsumujące – korzystają ze wspólnych zasobów, co oznacza, że ich użycie zależne jest od decyzji grupy – gdy jesteś jej członkiem, masz prawo do ich użytkowania. Wspólne używanie zasobów jest poważnym wyzwaniem ekonomicznym i społecznym. Ze wspólnej pracy oraz użytkowania narodzić się może dylemat zmuszający poszczególnych członków grupy do wyboru między własnym, krótkoterminowym interesem a długofalowymi korzyściami dla wspólnoty. Wspólnotowcy (ang. *commoners*) tworzą reguły instytucjonalne umożliwiające interakcje wewnątrz grupy oraz rozwiązanie wspomnianych dylematów. W efekcie rodzi się nowa instytucja kolektywnego działania – instytucja społecznościowa. Jej kształt i funkcjonowanie są znacząco odmienne od rynkowego oraz samorządowego czy państwowego modelu zarządzania. Kluczowymi mechanizmami spajającymi tę formę współpracy są zasada wzajemności oraz równość przy procesach decyzyjnych. Egzekwowanie zasady wzajemności wymaga włączenia ludzi w procesy decyzyjne oraz zarządzania dobrem wspólnym. Ten nowy układ instytucjonalny oferuje dostatecznie dużą użyteczność uczestnikom indywidualnym przy jednoczesnym zapobieganiu nadmiernemu zużyciu zasobu wspólnego. Analizując mechanizmy społecznościowe i instytucjonalne kooperatyw, można wyodrębnić pewne wspólne reguły, sposoby działania i komunikacji składające się na kulturę organizacyjną, która została przez autora określona jako instytucja społecznościowa.

Tabela 1. Cechy instytucji społecznościowej

Reguły współpracy	Sposób działania
<ul style="list-style-type: none"> – oparcie się na zasadzie wzajemności i wymianie wiedzy/doświadczenia pomiędzy członkami – wzajemne motywowanie i wspieranie z elementami kontroli – demokratyczna struktura organizacyjna 	<ul style="list-style-type: none"> – brak ograniczeń formalnych i brak biurokracji w realizacji inicjatyw – swoboda działania, wolność decyzji, dążenie do działania obywatelskiego „w czystej formie” – innowacyjność rozumiana jako realizacja nowych pomysłów w skali mikro, które dotyczą zwykle wąskiego wycinka rzeczywistości (zbiorowości) – ukierunkowanie na działanie, a nie metodykę i teorię

Kultura działania	Zasady i formy komunikacji
<ul style="list-style-type: none"> – aktywność społeczno-obywatelska rozumiana jako wymiar tożsamości i stylu życia – inicjatywy społeczne wynikają z autonomicznych (spontanicznych lub strategicznych) decyzji aktywnych członków, których działania są zorientowane na zmianę „tu i teraz” – opór i krytyka dominującego sposobu życia oraz sektora pozarządowego 	<ul style="list-style-type: none"> – intensywna komunikacja i kontakty zapośredniczone przez media elektroniczne (media społecznościowe) – sieciowy charakter współpracy i relacji – komunikacja niehierarchiczna

Źródło: opracowanie własne.

Konstruowanie instytucji dobra wspólnego jako wyzwanie wychowawcze

We współczesnych rozważaniach pedagogicznych o sprawach publicznych często przywoływane jest dobro wspólne, które oznacza, „po pierwsze, wyzwalający i oparty na współpracy porządek społeczny czy też konstrukcję instytucji pomyślnych specjalnie w tym celu, by wyzwalać wolne osoby; po drugie, konkretne osiągnięcie społeczne; po trzecie, punkt odniesienia” (Novak, 1998: 125). Chodzi o porządek społeczny, który ma być dopasowany do wolnych osób, a więc nie może być wyznaczony przez rządzących. W dominującym dotychczas w Europie publicznym dyskursie najczęściej wskazywano, że to rynek jest najlepszym społecznym urządzeniem służącym do realizacji wspólnych spraw. Zakładano, że jego słabe strony można niwelować odpowiednimi instytucjami publicznymi. Te jednak szybko przekształcają się w biurokratyczne struktury, które w żaden sposób nie mogą spełnić wspólnotowych nadziei. Wobec braku rozwiązań w głównym nurcie polityki publicznej pojawiły się idee alternatywne.

Instytucje społecznościowe, takie jak opisywana w tym tekście kooperatywa spożywcza, dają nadzieję, że mogą realizować większość wymogów związanych z wytwarzaniem wspólnego dobra. Po pierwsze, łączą aspekty ekonomiczne i społeczne oraz zbiorowe i indywidualne. Po drugie, pojawiają się tam, gdzie jakaś społeczność decyduje się zarządzać kolektywnie pewnym zasobem, uwzględniając przy tym równocześnie dostęp do niego i pożytków z niego płynących oraz zasadę utrzymania równowagi ekologicznej. Po trzecie, nawiązując do tradycji, wykorzystują najnowsze technologie komunikacyjne. Nowej, społecznościowej wykładni dobra wspólnego i nowemu rozumieniu współpracy towarzyszy uruchomienie ruchu społecznego, który za Ivanem Illichem można nazwać wernakularnym (1981). Tego typu aktywność – ruch – odwołuje się do nieformalnych przestrzeni kulturowych, w których ludzie dokonują niezawii-

słych wyborów moralnych i mają wyraźnie zaznaczoną autonomię. Chodzi więc o przestrzeń współdzieloną przez społeczność, w której wspólne wartości i cele przeważają nad interesem państwa i korporacji. Nie ma dobra wspólnego bez „uwspólnienia” pisze Peter Linebaugh (2008), czyli decyzji danej społeczności. Droga do takiego rozumienia dóbr wspólnych wymaga myślenia w kategoriach praktycznych i polega na dostrzeganiu twórczego potencjału relacji społecznych i zrezygnowania z poszukiwań abstrakcyjnych, uniwersalnych lub proceduralno-prawnych. Liczy się relacja „tu i teraz”, a nie abstrakcyjne planowanie wspólnego dobra kiedyś w przyszłości. Na sposób społecznościowy pojmowane dobro wspólne działa wówczas, gdy ludzie się uczą i doświadczają zarządzania w konkretny i niepowtarzalny sposób wynikający z posiadanych zasobów. Istotna jest tu osobista i zbiorowa relacja między ludźmi a ich zasobami (Boiler, 2014: 15). Dobro wspólne jest przy takim podejściu autowychowawczą ideą realizowaną poprzez stosowanie praktyk społeczności uczącej się oraz wypracowywanie i wdrażanie zestawu działań społecznych, a więc wartości i norm niezbędnych do zarządzania zasobami. Tak rozumiany „mechanizm wychowawczy i społecznościowy” zawiera się w następującym wzorze: „społeczność + jej integrowanie / rozwijanie poprzez tworzenie sieci wewnętrznych i zewnętrznych relacji + jej instytucjonalizowanie poprzez negocjowanie / wprowadzanie zestawu procedur i wartości społecznych = daje w efekcie uruchomienie wewnętrznych i zewnętrznych zasobów”. Dopiero takie zintegrowane zaistnienie wszystkich czynników wytwarza współzależne całościowe dobro wspólne (Boiler, 2014: 16). Wiele wskazuje na to, że kooperatywy spożywcze i inne inicjatywy / instytucje społecznościowe znalazły własną ścieżkę wprowadzania powyższego mechanizmu wychowawczego do praktyki społecznej, co z pewnością napawa nadzieją pedagogów społecznych od dawna poszukujących skutecznej pedagogii wspólnego dobra.

Bibliografia

- Bauman Z. (2003), *Razem czy osobno*, Kraków.
- Beck U., Giddens A., Lash S. (2009), *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa.
- Bendyk E., Hausner J., Kudłacz M. (2016), *Miasto-idea – nowe podejście do rozwoju miast*, Kraków.
- Bilewicz A. (2015), *Samoograniczająca się zmiana? Kooperatywy spożywcze w Polsce*, „Nowy Obywatel”, <http://nowyobywatel.pl/2015/05/06/samoograniczajaca-sie-zmiana-kooperatywy-spozywcze-w-polsce/> [dostęp: 20.04.2019].
- Bińczyk E. (2013), *(Post)konstruktywizm na temat technonauki*, „Avant”, vol. 4, no. 1.
- Bollier D. (2014), *The Commons. Dobro wspólne dla każdego*, Zielonka.

- Chimiak G., Iwińska K. (red.) (2014), *Krajobraz społecznościowy*, Warszawa.
- Dymara B. (2014), *Źródła, cechy i perspektywy pedagogiki współbicia*, w: *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, t. 1, red. U. Szuścik, O. Oelszlaeger-Kosturek, Katowice.
- Granosik M. (2013), *Praca socjalna – analiza instytucjonalna z perspektywy konwersacyjnej*, Łódź.
- Illich I. (1981), *Shadow Work*, Boston.
- Kłosińska M. (2010), *Granice miejskości*, „Antropos”, 14/15, file:///Users/Bohdan/Documents/Moje%20dokumenty/WARSZAWA/warszwskie%20laboratorium/miejskość/miejskość.webar-chive [dostęp: 15.04.2017].
- Linebaugh P. (2008), *The Magna Carta Manifesto: Liberties and Commons for All*, Berkeley.
- Mocek S., Skrzypczak B. (red.) (2015), *Efekt motyla. Scenariusze rozwoju sektora społecznościowego w Polsce*, Warszawa.
- North D.C. (1986), *The New Institutional Economics*, „Journal of Institutional and Theoretical Economics”, vol. 142.
- Novak M. (1998), *Wolne osoby i dobro wspólne*, Kraków.
- Ostrom E. (2012), *Instytucje i środowisko*, „Zarządzanie Publiczne”, nr 2 (20).
- Potkańska D. (2014), *Zmierzch epoki tradycyjnego konsumenta, czyli jak wspólne zakupy ekologicznej żywności kształtują tożsamość społeczną młodych Polaków. Odradzający się ruch żywieniowy kooperatyw spożywczych w Polsce – przykład Warszawy*, <http://docplayer.pl/13473092-Dominika-potkanska-zmierzch-epoki-tradycyjnego-konsumenta-czyli-jak-wspolne-zakupy-ekologicznej-zywnosci-kszaltuja-tozsamosc-spoeczna-mlodych.html> [dostęp: 02.03.2018].
- Ritzer G. (1997), *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa.
- Schütz A. (2008), *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków.
- Skrzypczak B. (2016a), *Współczynnik społecznościowy – edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych w perspektywie pedagogiki społecznej*, Toruń.
- Skrzypczak B. (2016b), *Pomiędzy społecznym a publicznym – nowa przestrzeń edukacji i refleksji*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3 (61).
- Skrzypczak B., Urbańska A. (2016), *Kooperatywa spożywcza jako instytucja społecznościowa. Studium przypadku*, Warszawa.



Bohdan Skrzypczak*

Warsaw University

Examples of food cooperatives in Poland as a laboratory of social initiatives

KEYWORDS

community initiatives, community institutions, public pedagogy, constructing the common good

ABSTRACT

Bohdan Skrzypczak, *Examples of food cooperatives in Poland as a laboratory of social initiatives*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 69–81, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.3.2.

The paper discusses new forms of social collaboration that have been actively developing in cities for a number of years now. The text analyses the form of social interactions that the author has defined as a community institution. Applying this cognitive category to a reflection on a specific example – a food cooperative – made it possible to capture the characteristic features of a community self-organisation mechanism. Discovering the institutional aspects of the discussed phenomenon made it possible to observe that community collaboration involves an educational process of constructing the common good and consequently – a major potential of pedagogical impact and significant impact on local public policies.

Pedagogical reflection on the category of coexistence has been actively developing at least for a couple of years now. A sub-paradigm referred to as the pedagogy of coexistence gradually develops, which tries to describe and define the concepts of competition, cooperation and collaboration mainly in the area of education practice (Dymara, 2014: 35). We observe parallel eruption of diverse forms of civic

* ORCID: 0000-0001-6982-8621.

and social collaboration in the public space and sphere¹. The educational aspects of such activity constitute the research field of the concept of public pedagogy understood as a sub-paradigm/perspective of social pedagogy, which the author has been developing for a number of years (Skrzypczak, 2016a). Some of the phenomena of the new type of social coexistence is referred to as *community initiatives*² (Skrzypczak, 2016b). This paper presents – using the example of food cooperatives – the community self-organisation and institutionalisation mechanism that results in an educational process of creating the common good.

City – a laboratory of community initiatives

Descriptions of new community initiatives are often focus on their spontaneity, informal nature of activities and autonomous thinking about social and civic participation. Such cooperation enables every person, even one that has no strength or individual significance, to change the rules of the game and be able to influence the surrounding reality together with others. The new community dimension of civic initiatives has its source in the social bonds transformations that took place in late 20th century, growing individualisation being their most pronounced feature. Individuals are required to lead an independent life, influence their identity and biography and autonomously determine their own norms and standards (Beck, Giddens, Lash, 2009: 29). Meanwhile, the term “community” is to a large extent the effect of the expansion of the Internet technology, which gave a new meaning to the concept of community. Because the Internet and mobile phones facilitate communication, resulting in an increased frequency of interactions with others, various communities have developed that provide an individual with support, company, information or a sense of social connectedness. This social experience is a foundation for a new “architecture of participation” that involves using the user’s potential, i.e. engaging groups and communities in activities based on mutual support, communication and cooperation. By means of interactive network communication, common people can now do things that used to be available only to large and centralised organisations. Such phenomena have led to the development of the community sector, which is separate from the non-government sector, in the

¹ The issue was discussed during the Polish Discussion Forum of Social Pedagogues *The Pedagogy of coexistence as an inspiration to engage in the local life* at the Faculty of Educational Studies at Adam Mickiewicz University and this paper was written within the framework of that Forum.

² Some examples of this include: time banks, community gardens, cooperatives, fix-it cafés, community/neighbourhood centres, community-supported agriculture or foodsharing initiatives.

area of civic activity (Chimiak, Iwińska, 2014; Krenz, Mocek, Skrzypczak, 2015). Meanwhile, in the economic area, we observe the development and expansion of the sharing economy. What is common for both trends is the community collaboration mechanism. A particularly inspiring example of this phenomenon are food cooperatives that operate at the junction of social, civic and economic activity. While using modern means of network communication and social media, they strongly draw on traditions – the ideology and movement of cooperatism of the turn of the 20th century.

These days, cooperatives and other communities are actively created and developed in cities. The existence of a city is founded on simultaneous cooperation of many groups of people. Importantly, this not only serves to satisfy the file needs of residents and visitors but it also creates symbolic significance. Living in a city is associated with a certain paradox. On the one hand, it involves alienation and, on the other hand, cities are spaces strongly saturated with interpersonal contacts caused by a high population density (Kłosińska, 2010). Living in a city means living “in a crowd”, but at the same time cities give more freedom, more choices and more possibilities for mobility than small rural communities. Zygmunt Bauman (2013: 15) notes in *Razem czy osobno*: “Physical proximity of strangers [...] is the fate of city dwellers who have to experiment, try and check various ways of life, hoping that one day, they will find a *modus vivendi* that will make living among strangers acceptable. This is why innovative group bond creation and community management strategies have developed in cities. Today, cities are laboratories of the future, where new forms of living together and creating the common good are discovered and invented” (Bendyk, Hausner, Kudłacz, 2015: 122).

Experimenting becomes a part of urban policy. An example of how to stimulate urban innovation in an organised way are innovation labs created in many European and Polish cities. They are organisational units (managed by local authorities or non-government organisations contracted by the city) that design, test and scale social innovation within the framework of cross-sectoral cooperation. Elżbieta Bińczyk writes: “the laboratory is specific space, where possible social systems/ ideas are intentionally created, the focus being not on theoretical concepts, but instead on practical success, which means successful operation in a specific community and certain repeatability of results” (2013: 64). One of such initiatives was the Warsaw Laboratory of Local Innovation, which operated from 2016 to 2018 under the Warsaw Locally programme³. The Laboratory focused on finding mech-

³ It was conducted by the Centre for Promoting Local Activity (Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL) in Warsaw and financed from the budget of the Warsaw local government. The research work was managed by the author of the paper – Bohdan Skrzypczak.

anisms to create social bonds and cooperation among the residents of Warsaw. Research and environmental debates were maintained in the trend that the author refers to as public pedagogy and they concerned pedagogical contexts of the impact of bottom-up self-organisation initiatives of residents and educational forms of their promotion (or lack of it) in urban public policies. Among the 16 case studies of community initiatives developed in the laboratory, there was one concerning food cooperatives that presented the educational and community mechanisms of cooperation and coexistence in urban space in the most comprehensive manner (Skrzypczak, Urbańska, 2016). The study, some elements of which are discussed in this paper, presents the working mechanisms of a cooperative from three cognitive perspectives: 1) a self-organising and multifunctional community; 2) creation of a new type of community institution; and 3) triggering the educational process of building the common good.

Multifunctional consumerist and educational community

“Cooperative is an informal food company. It is the initiative of conscious consumers and it is created by a community that wants to have access to healthy food at fair prices. We build a network of cooperation between manufacturers and consumers in order to satisfy the needs of the parties, rather than to gain profit. Members of the cooperative are interested in putting into life the idea of cooperation. This enables us to buy products much cheaper, usually directly from manufacturers” – declare members of the Warsaw cooperative on their website (Bilewicz, 2015: 1). However, food cooperative is not only about buying healthy food every week. Individuals engaged in the cooperative also note that it serves economic and educational goals. The cooperative enables its members to make new acquaintances, exchange opinions and implement new joint projects addressed to the local community. “This is not about an efficient anonymous organisation that provides cheap organic vegetables. A cooperative is about people who know and like each other and want to do something together” (Podkańska, 2013: 56). For some members of a cooperative, its social dimension is even more important than the consumer dimension. Cooperatives pursue two main goals:

- to sell food purchased directly from manufacturers at lower prices;
- to create a democratic community of mutual assistance (e.g. through a group fund consisting of 10% of the value of each purchase allocated to the common goals of the cooperative and to its members in need).

In Warsaw, there exist ca. 10 groups that identify themselves as cooperatives. Most of them are informal groups that undergo fast transformations: some suspend their activity while others are established, new members come and go and some cooperatives move on to become formal organisations. It is estimated that one cooperative consists of 50 members on average, although some could temporarily have more than 500 members⁴. Despite differences, they have certain features in common, such as the community/social dimension that will be discussed in more detail here.

Members of a cooperative appreciate in particular its community and social dimension. They organise meetings, workshops, shared meals, open picnics in parks, discussion or film shows. Research respondents say, for example, that: “Of course, food matters, but there is more to it than that; this is not only about food, because I can go to the market and buy myself some food, and it would probably be faster this way, but what is important is the group that is established. And it is also important that there is a certain community” (Podkańska, 2013: 57). Another respondent described the cooperative in the following way: “It is a small society, because in fact it is a community. Introducing a code of uniform principles and limiting the number of members of the Cooperative, made it possible to restore the original idea of community and cooperation. [...] A few months after the changes had been introduced, the Grochowska Cooperative reached the optimal size of ca. a hundred members that ensures a balance between the bargaining and purchasing power and the ability to maintain contacts and bonds with the other members” (Skrzypczak, Urbańska, 2016: 45).

The cooperative community is united and engaged in a number of functions. First of all, a cooperative is an instrument to satisfy consumer needs. For many members, its educational function is also important. Engagement in a cooperative makes it possible to develop teamwork skills and to learn how to make joint decisions and solve conflicts. In a way, this makes a cooperative a school of social competencies. Thirdly, it is a training ground to create community and neighbourhood bonds and to develop social identity. Currently, whether we like it or not, consumption to a large extent determines our identity. Accordingly, certain consumer choices, such as buying organic seasonal food at not very high prices, are an important element of designing one’s identity for cooperative members. “For me, membership in a cooperative and the specific products we buy is a tool to define myself” (Podkańska, 2013: 54). Fourthly, every cooperative stimulates innovation.

⁴ By way of comparison, in late 1930s, the largest cooperative union in Poland, called “Spółem”, consisted of ca. 600 000 members.

Thanks to the engagement and creativity of their members, many new initiatives, not linked directly with purchases, develop within cooperatives, for example: urban garden designs, a post-growth discussion group, community goods and services exchange system or Community-Supported Agriculture.

Almost all cooperatives struggle, to a greater or lesser extent, with insufficient engagement of their members. Usually, a couple of the most dedicated activists do most of the work. Some of them get burnt out and leave the cooperative. “There was a major problem connected with participation and the fact that I accepted to many duties, because there were not enough people to do the job. At one point, I just *overheated* and could not continue doing all the things I had to do, and had to suspend my activity for one month” (Bilewicz, 2015: 4).

Chaotic operation of cooperatives is a problem especially for those who join them mainly in order to have access to good quality and/or cheaper food. Those for whom cooperatives are a “natural environment”, accept such problems more or less easily. An organisation that performs the function of a social group and whose value consists in the mere fact of existence does not need to be very efficient and effective – what is important is that it serves as a place to socialise and implement important ideas.

Food cooperative as a community institution

The author believes that interesting cognitive conclusions may be made by analysing food cooperatives through the cognitive perspective of new institutionalism. We create institutions because they help reduce the costs of social transactions and the uncertainty associated with such transactions. By shifting responsibility to an institutional level, individuals pay lower transaction costs than they would if they entered into a transaction without an intermediary. Institutions guarantee safety, regularity and low interaction costs for individuals. “They may also develop and impose their own rules on others. Individuals who establish interactions in a specific situation, governed by certain rules, associated with a given environment, may in time accept the norms of behaviour towards others and their activities. As they learn about the consequences of their own behaviour as well as that of others in a given situation, participants of said interactions may identify norms and strategies of action, which leads to better or worse consequences for them and for the environment that those actions concern” (Ostrom, 2012: 88).

The rules developed and applied in such institutions serve to integrate and trigger routine actions, procedures, roles, strategies, organisational forms and

a group or community culture. From such cognitive perspective, informal community initiatives, which strongly criticise institutions, in the common sense of the term (i.e. as organisations), form a new kind of institutions defined as community institutions. They serve as an intermediary between an individual focused on achieving maximum benefits for themselves on one hand and a common interest on the other hand and a link between the past, the present and the future, this way reducing uncertainty in social life. According to this interpretation, institutions are not so much people as regularities (customs and rules) manifested in repetitive human interactions (North, 1986: 231). Cooperatives and other community initiatives are mostly non-hierarchical and functions such as delivery of goods, weighing, collecting money or cleaning are performed on a shift basis. In an attempt to streamline their operation, some of them have introduced the function of coordinators, whose term of service lasts for a few months. They are based on direct cooperation with farmers, especially small farms that grow organic products.

A cooperative is an informal organisation with a flat management structure, where decisions are made in accordance with the principle of consensus. Supplies are organised on a shift basis; the members are divided into groups that take turns organising subsequent supplies of products. It is not mandatory to buy products or to engage in the supply of products, which leads to a growing problem of “fare dodgers” (Podkańska, 2013: 56). It is important to constantly encourage members to buy products and to actively engage in their supply. One of the main goals of a cooperative is to develop the best model for the organisation of food production and distribution, which will provide members of a group with access to healthy and cheap products directly from farmers. Members of a cooperative wish to regain control over consumer choices and for many of them, contacts with food producers or direct involvement in food supplies constitutes a more important value than the fact that specific products have organic food certificates. They often stress that their goal is to operate outside the commercial market, because they want to be active on the local market and promote local farmers. They declare that their goal is not to revolutionise, but rather to develop an alternative food production and distribution model and to test it on a small scale (Skrzypczak, Urbańska, 2016: 28).

A cooperative is also an attempt to reconstruct the culture of collaboration in projects that are aimed not at generating profit but instead at achieving common goals. An important mechanism of the institutional development of cooperatives is cooperation with other public or non-government institutions. “Access to space in the Social Centre Paca 40 (an organisation that provides free-of-charge space for pickup of products) for the purpose of weekly pickup of products increases the

operating possibilities of the Cooperative. It has enabled the cooperative to develop very dynamically. The number of suppliers has grown, and sometimes there are products from more than twenty suppliers available for pickup; the selection of dairy, poultry and meat products has increased significantly and storage space with two fridges donated by members of the cooperative gives much better opportunities” (Skrzypczak, Urbańska, 2016: 38).

Food cooperatives, even though they try to achieve a certain level of predictability and regularity of socio-economic transactions that an institution is supposed to ensure at the same time believe that too many regulations are ineffective and undesirable. George Ritzer (1997) called this phenomenon the irrationality of rationality. Since the Polish legal system does not provide for the existence of cooperatives, they are not defined as a legal concept. Thus, food cooperatives in Poland do not have a legal personality and instead, they operate on the basis of their internal regulations that are adopted in a participatory manner and clearly and precisely define the duties of their members and oblige all to be actively engaged. Every member must buy something at least once every two months and spend at least three hours a month working for the group. Such work may involve, for example, cleaning the storage space after pickup of products, helping new members of the organisation with their first assignments, checking memberships fee accounts, acquiring new supplier or coordinating procurement. “Another option is to do some work for the Centre Paca 40 or organise workshops, speeches or events. Time accounting is arbitrary; what is important is that everyone feels to be accountable for the community – all work done for the Cooperative is reported in an engagement table” (Skrzypczak, Urbańska, 2016: 37). The regulations and other documents concerning the operation of the Cooperative are available online. The Cooperative has its Facebook group. In this closed group, detailed event information is published, current issues are discussed and all kinds of announcements are made. Descriptions of events are linked to order tables that are available in a cloud and developed based on a uniform format. “Simple and generally available tools and social website as a functioning platform for the Cooperative are extremely useful” (Skrzypczak, Urbańska, 2016: 41).

Cooperatives are an interesting combination of the “economic man” (*homo economicus*) and the “citizen-man” (*homo politicus*) who is eager to cooperate and renegotiate the rules of social games and interested in fostering collective bonds. With such approach, the focus is on cooperation as a more beneficial strategy than pushing forward an individual calculation. This type of economic cooperation proves to be a school of democracy, because it teaches all the stakeholders in a practical and engaging manner how to build social order through bottom-up

initiatives. This is associated with a pedagogical understanding of an institution, according to which an institution not only exists in the real world but it may also be an imagined and symbolic construct. The mutual associations and tensions in the social space between what is real (we are not pleased with it, we criticise the existing institutions) and what is imagined and symbolic (the way we would like things to be) may be an important element that triggers change.

The examined cases reveal two-dimensional perception of an institution. Firstly, it is a rule (pattern) and secondly, an entity that may relate to other entities (the type of an organisation). In this approach, it is important to cognitively separate institutions from organisations, even though they both serve to put human activity into order (Granosik, 2013: 67). In the case of cooperatives, two separate paths of social practice are very clearly visible: the first is associated with a reflection on the sense of “being together” in an enterprise and the second improves the organisational and economic dimensions of the structure.

It should also be noted that institutions have a very strong collective mechanism in them and their collective activities appear as an alternative to the activity of selfish individuals. A social (and community) institution is more than the sum of activities undertaken by respective individuals. A reflection on the (re)construction of civic institutions that stems from this basis assumes that “the world [...] is not a private world of a specific individual but an intersubjective world that we all share and that is for us a highly practical rather than theoretical object of interest. [...] constitutes both the scene and object of our activities and interactions” (Schütz, 2008: 18). In this area, cooperatives constitute an interesting innovation that combines contradictory (at least apparently) approaches: it contains a strong community element, while at the same being exclusive and strongly emphasising the individualism.

Cooperatives create a management model that enables cooperation between individuals who can see the benefits of joint activities, this way generating an economically effective enterprise. Users – so-called pro-sumers, i.e. persons who at the same time produce and consume, use shared resources, which means that the use of resources depends on the decision of a group – if you are a member of a group, you have the right to use its resources. Shared use of resources is a major economic and social challenge. Shared work and use may lead to a dilemma that will force respective members of a group to choose between their own short-term interests and long-term benefits for the community. The “Commoners” create institutional rules than enable interactions within a groups and make it possible to solve the abovementioned dilemmas. The effect is a new institution of collective action – a community institution. Its form and functioning significantly differ from the

market or local or state government model of management. The key mechanism that bonds this form of cooperation is the principle of reciprocity and equality in decision-making processes. In order to enforce the principle of reciprocity, it is necessary to include people in decision-making processes and the management of the common good. This new institutional system offers sufficient usefulness to individual users while at the same time preventive excessive consumption of common resources. When analysing the social and institutional mechanisms of cooperatives, it is possible to identify certain common rules and methods of communication and operation that comprise the organisational culture that the author has defined as the *community institution*.

Table 1. The features of the community institution

Rules of cooperation	Methods of operation
<ul style="list-style-type: none"> – based on the principle of reciprocity and exchange of knowledge/experience between members – mutual motivation and support with elements of control – democratic organisational structure 	<ul style="list-style-type: none"> – no formal limitations or bureaucracy associated with project implementation – freedom of action, freedom of decisions, civic activity in its “pure form” – innovation understood as implementation of new ideas in the micro scale which usually concern a narrow field of the reality (collectivity) – focus on action rather than on methods and theories
Culture of action	Principles and forms of communication
<ul style="list-style-type: none"> – social and civic activity understood as a dimension of identity and lifestyle – social initiatives stem from autonomous (spontaneous or strategic) decisions of active members, whose activities are oriented at changing the “here and now” – resistance and critique of the dominant lifestyle and the non-government sector 	<ul style="list-style-type: none"> – active communication and contacts through electronic media (social media) – network-based cooperation and relationships – non-hierarchical communication

Source: own elaboration.

Creating the institution of the common good as an educational challenge

Contemporary pedagogical deliberations on public affairs frequently mention the common good, which means, “first of all, a social order that is liberating and is based on cooperation, or the creation of institutions specifically designed in order to liberate free people; secondly – specific social achievements; thirdly – a point

of reference” (Novak, 1998: 125). This is supposed to be a social order that is tailored to free people, and as such cannot be imposed by the authorities. According to the dominant public discourse in Europe, the market is the best social device to achieve common purposes. It was assumed that the weaknesses of the market may be balanced by relevant public institutions. However, such institutions quickly turn into bureaucratic structures that are unable of fulfilling the hopes of a community. Due to lack of solutions in the mainstream public policy, alternative ideas have developed.

Community institutions, such as the food cooperative presented in this paper, may hopefully meet most of the requirements associated with the creation of the common good. First of all, they combine economic and social as well as collective and individual aspects. Secondly, they are created when a certain community decides to collectively manage a certain resource, taking into consideration access to and the advantages of that resource and the principle of maintaining the economic balance. Thirdly, they use the latest communication technologies, while at the same time drawing on traditions. The new – community-based interpretation of the common good and the new understanding of cooperation is accompanied by activation of a social movement that can be described, after Ivan Illich, as vernacular (Illich, 1981). This type of activity – movement concerns informal cultural space, where people make independent moral choices and have clearly delimited autonomy. This is a space that is shared between a community, where shared values and goals are more important than the interest of the State and corporations. Peter Linebaugh (2008) writes that there is no common good without “communing”, which means the decisions of a given community. The road to such understanding of the common good requires practical thinking, noticing the creative potential of social relationships and abandoning abstract, universal, procedural or legal quests. What matters is the relationship “here and now”, rather than abstract planning of the common good sometime in the future. The common good understood in the community way works when people learn and experience management in a specific and unique way resulting from the specific resources of a community. The personal and collective relationship between people and their resources is important (Boiler, 2014: 15). In this approach, the common good is a self-education idea implemented by applying the practice of a learning community and developing and implementing a set of community measures, i.e. the values and norms that are necessary to manage resources. The “educational and community mechanism” understood in this way is contained in the following formula: “community + integration/development of the community by creation of internal networks and external relations + institutionalising the community through negotiations/introduction of

a set of procedures and social values = triggering internal and external resources”. When all the factors exist together, an interdependent and holistic common good is created (Boiler, 2014: 16). Many things suggest that food cooperatives and many other community initiatives/institutions have found their own path to introduce the above educational mechanism into the social practice, which undoubtedly fills with hope pedagogues who have been searching for an effective pedagogy of the common good for a long time.

Bibliography

- Bauman Z. (2003), *Razem czy osobno*, Kraków.
- Beck U., Giddens A., Lash S. (2009), *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa.
- Bendyk E., Hausner J., Kudłacz M. (2016), *Miasto-idea – nowe podejście do rozwoju miast*, Kraków.
- Bilewicz A. (2015), *Samoograniczająca się zmiana? Kooperatywy spożywcze w Polsce*, „Nowy Obywatel”, <http://nowyobywatel.pl/2015/05/06/samoograniczajaca-sie-zmiana-kooperatywy-spozywcze-w-polsce/> [access: 20.04.2019].
- Bińczyk E. (2013), *(Post)konstruktywizm na temat technonauki*, „Avant”, vol. 4, no. 1.
- Bollier D. (2014), *The Commons. Dobro wspólne dla każdego*, Zielonka.
- Chimiak G., Iwińska K. (eds.) (2014), *Krajobraz społecznościowy*, Warszawa.
- Dymara B. (2014), *Źródła, cechy i perspektywy pedagogiki współbicia*, in: *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, vol. 1, eds. U. Szuszcik, O. Oelszlaeger-Kosturek, Katowice.
- Granosik M. (2013), *Praca socjalna – analiza instytucjonalna z perspektywy konwersacyjnej*, Łódź.
- Illich I. (1981), *Shadow Work*, Boston.
- Kłosińska M. (2010), *Granice miejskości*, „Antropos”, 14/15, file:///Users/Bohdan/Documents/Moje%20dokumenty/WARSZAWA/warszawskie%20laboratorium/miejskość/miejskość.webarchive [access: 15.04.2017].
- Linebaugh P. (2008), *The Magna Carta Manifesto: Liberties and Commons for All*, Berkeley.
- Mocek S., Skrzypczak B. (eds.) (2015), *Efekt motyla. Scenariusze rozwoju sektora społecznościowego w Polsce*, Warszawa.
- North D.C. (1986), *The New Institutional Economics*, „Journal of Institutional and Theoretical Economics”, vol. 142.
- Novak M. (1998), *Wolne osoby i dobro wspólne*, Kraków.
- Ostrom E. (2012), *Instytucje i środowisko*, „Zarządzanie Publiczne”, no. 2 (20).
- Potkańska D. (2014), *Zmierzch epoki tradycyjnego konsumenta, czyli jak wspólne zakupy ekologicznej żywności kształtują tożsamość społeczną młodych Polaków. Odradzający się ruch żywieniowy kooperatyw spożywczych w Polsce – przykład Warszawy*, <http://docplayer.pl/13473092-Dominika-potkanska-zmierzch-epoki-tradycyjnego-konsumenta-czyli-jak-wspolne-zakupy-ekologicznej-zywnosci-kszaltuja-tozsamosc-spoeczna-mlodych.html> [access: 02.03.2018].
- Ritzer G. (1997), *Makdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa.
- Schütz A. (2008), *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków.

- Skrzypczak B. (2016a), *Współczynnik społecznościowy – edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych w perspektywie pedagogiki społecznej*, Toruń.
- Skrzypczak B. (2016b), *Pomiędzy społecznym a publicznym – nowa przestrzeń edukacji i refleksji*, „Pedagogika Społeczna”, no. 3 (61).
- Skrzypczak B., Urbańska A. (2016), *Kooperatywa spożywcza jako instytucja społecznościowa. Studium przypadku*, Warszawa.



Danuta Kopeć*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Pozór w edukacji osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością

KEYWORDS

the pretence, phenomenon of the “empty minutes”, the person with profound intellectual and multiple disabilities, the remedial activities

ABSTRACT

Danuta Kopeć, *Pozór w edukacji osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością* [The pretence in the education of the people with profound intellectual and multiple disabilities]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 83–98, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.4.1.

The phenomenon of pretence in the Polish educational system of the person with profound intellectual and multiple disabilities (PIMD) will be analyzed in the context of sociological concept of pretence by Jan Lutynski (1990). The subject of the study was the educational reality of the person with PIMD. Two main questions were formulated. What is the educational reality of the person with PIMD in the micro- and macrosystem context? What is happening in this educational reality? The study was conducted in interpretative paradigm based on quantitative research model using instrumental group case study. The subjects of the study were the people with PIMD (15) and school staff (57). During the study participant observation, quantitative deepened interview were used. The symptoms of pretence in education of the person with PIMD on the macrosystem level were visible in the form of inconsistencies in the legal acts regulating the course of education. On the microsystem level the manifestation of the pretence was the phenomenon of the “empty minutes” (i.e. time at school not used for the benefit of the person’s development). The results of the study on the macrosystem level suggest lack of the transparency of the legal acts. On the microsystem level the need of developing applicable standards in education of the people with PIMD.

* ORCID: 0000-0002-1874-5954.

Wprowadzenie

Zjawisko pozoru w obszarze edukacji było i jest poruszane przez wielu badaczy zajmujących się problematyką edukacji oraz edukacji specjalnej (por. Kwieciński, 1995; Dudzikowa, 2004, 2013; Zakrzewska-Manterys, 2010; Parys, 2014). Bardzo ciekawą analizę zjawiska pozoru w systemie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością przedstawiła Katarzyna Parys (2014). Jej analiza – moim zdaniem – jest pierwszą analizą zjawiska pozoru w obszarze edukacji osób z niepełnosprawnością, również z niepełnosprawnością intelektualną (2014: 29–55). Badaczka analizuje pozór w systemie kształcenia osób z niepełnosprawnością w kontekście socjologicznej koncepcji Jana Lutyńskiego powstałej w latach 70. XX wieku (Lutyński, 1990: 107, za: Parys, 2014), którą zaimplementowała do obszaru pedagogiki specjalnej. Zdaniem tego naukowca „działaniami o charakterze pozornym są wszelkie działania, które – ze względu na swój rzeczywisty przebieg lub bezpośredni cel – są inne, niż na to wyglądają” (Lutyński, 1990: 107, za: Parys, 2014: 30). Lutyński wyróżnia cztery mechanizmy, które prowadzą do zjawiska pozoru w edukacji. Są to:

- mechanizm organizacyjno-decyzyjny polegający na potwierdzeniu i przyjęciu decyzji, które zostały narzucone niezgodnie z obowiązującymi regułami;
- mechanizm aksjologiczny charakteryzujący się działaniami mającymi potwierdzić akceptację oraz realizację wartości, które w rzeczywistości nie są systematycznie wdrażane, mimo że są uznawane;
- mechanizm obowiązkowego wykonawstwa „nierealnych” rozporządzeń przejawiający się wykonaniem zadań niemożliwych do wykonania albo takich, które z uwagi na realizowany faktycznie cel są nieprzydatne;
- mechanizm „rzekomo pragmatyczny” polegający na prowokowaniu działania, które nie prowadzi do rozwiązania trudności, lecz ma potwierdzić zainteresowanie osób odpowiedzialnych za zlikwidowanie trudności; egzemplifikacją tego mechanizmu są sytuacje, w których określona grupa społeczna zgłasza problem wymagający rozwiązania, którego decydenci nie mogą lub, ze znanych im tylko motywów, nie chcą rozstrzygnąć (za: Parys, 2014: 32).

Przedstawione mechanizmy często współwystępują ze sobą, uzupełniają się i wyzwalają określone działania pozorne. Badacze pozoru edukacyjnego zwracają uwagę na jego dynamiczny charakter (por. Dudzikowa, 2004, 2013; Parys, 2014). Co istotne, zjawisko pozoru nie wykazuje tendencji do samowygaszania, wręcz przeciwnie – jedno działania pozorne generują kolejne, skutkiem czego można mówić o samonapędzającej się spirali pozoru (Parys, 2014).

Celem artykułu jest deskrypcja zjawiska pozoru w edukacji osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością (GIWN, w jęz. ang. *profound in-*

tellectual and multiple disabilities: PMID)¹. Motywy, które leżą u podłoża eksploatacji badawczej pozoru w edukacji osób z GIWN, są dwa. Pierwszy związany jest z ich stosunkowo krótką obecnością w polskim systemie edukacji w porównaniu z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym oraz z innymi niepełnosprawnościami². Istotą drugiego jest fakt, że osoba z GIWN z racji współwystępujących niepełnosprawności powodujących prawie zawsze zagrożenie jej życia jest bardzo wymagającym beneficjentem systemu edukacji. Fakt ten może również facylitować zaistnienie zjawiska pozoru w jej obszarze edukacji.

W moim wywodzie dotyczącym zjawiska pozoru w edukacji osób z GIWN będę kolejno omawiała zagadnienia dotyczące pozoru w edukacji ogólnodostępnej, edukacji osób z niepełnosprawnościami oraz edukacji osób z GIWN.

Zjawisko pozoru w edukacji ogólnodostępnej oraz edukacji osób z niepełnosprawnościami

Przedmiotem moich rozważań nie jest problematyka pozoru w edukacji uczniów uczęszczających do szkół ogólnodostępnych, jednak dla lepszego zrozumienia problemu zjawiska pozoru w edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną warto przytoczyć wyniki badań zebrane w trakcie zrealizowanego przez Kwiecińskiego projektu badawczego, któremu bez wątpienia przysługuje miano

¹ W tekście za obowiązującą przyjmuję definicję niepełnosprawności intelektualnej DSM-5 (American Psychiatric Association, 2016). W tekście dotyczącym głębokiej niepełnosprawności intelektualnej stosuję nazwę, która jest zalecana przez Międzynarodowe Stowarzyszenie na rzecz Badań nad Niepełnosprawnością Intelektualną i Rozwojową (w jęz. ang. International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities: IASSID). Podczas ostatniego Międzynarodowego Kongresu IASSID (Glasgow, 6–9.08.2019) została utworzona odrębna sekcja, w której przez cały czas trwania obrad kongresowych były poruszane zagadnienia dotyczące osoby z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością z uwzględnieniem kontekstu temporalnego jej życia, tj. okresu jej dzieciństwa, dorosłości oraz późnej dorosłości w kontekście zadań rozwojowych z nimi związanych.

² Osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną pojawiła się w polskim systemie edukacji po raz pierwszy w 1997 r. (Dz.U. z 1997 r., nr 14, poz. 76: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 roku w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim). Obecnie edukację osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną reguluje Dz.U. z 2013 r., poz. 529 (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim). O edukacji osób z niepełnosprawnościami, również z GIWN, traktuje Konwencja o prawach osób z niepełnosprawnościami (Dz.U. z 2012 r., poz. 1169, art. 24).

prekursorskiego, jeżeli chodzi o poruszaną przez badacza problematykę pozoru (Kwieciński, 1995). Jego projekt badawczy został zrealizowany w paradygmacie interpretatywnym z wykorzystaniem modelu badań jakościowych. Analizie poddano strukturę i jakość wykorzystania czasu 100 lekcji w typowej szkole podstawowej, w klasie ósmej, z wykorzystaniem ukrytej obserwacji uczestniczącej prowadzonej przez ucznia, który został bardzo dobrze przygotowany do prowadzenia protokołu obserwacji pod względem jego rzetelności, dokładności i jasności, oraz minimalnego uwikłania obserwowanych faktów nastawienia i emocji (Kwieciński, 1995: 97). Na podstawie tego badania okazało się, że 24,4 minuty (z każdych 45 minut) przeciętnej lekcji to czas jakkolwiek zorganizowany przez nauczycieli, natomiast 5,5 minuty to czas wykorzystany przez nauczycieli w taki sposób, że jest on pożyteczny dla ucznia (Kwieciński, 1995: 97). Zatem odnosząc się do 100 lekcji, tylko 12,2% czasu można uznać za czas spędzony wartościowo (Kwieciński, 1995: 96–122). Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że „[s]zkoła to zorganizowana strata czasu i zorganizowana blokada rozwoju” (Kwieciński, 1995: 97).

W związku z tym, że projekt badawczy był realizowany w paradygmacie interpretatywnym, należy pamiętać, że wyniki badania dotyczyły konkretnej szkoły, w której projekt był realizowany, określonych lekcji, które były obserwowane przez ucznia.

Zdaniem Kwiecińskiego można postawić jednak hipotezę, że tak właśnie mogło być w każdej typowej szkole w odniesieniu do uczniów, którzy od szkoły oczekują intensywnej pracy umysłowej (1995). Należy pamiętać, że powstałe na bazie otrzymanych wyników badań zręby teorii dotyczącej pozoru mają charakter jednostkowy, który w żadnym stopniu nie uprawnia do tworzenia na ich podstawach jakichkolwiek uogólnień (Rubacha, 2008: 329; Kubinowski, 2010; Stake, 2009: 623; Yin, 2015). Mogą być one jednak przydatne podczas dalszych rozważań teoretycznych nad zjawiskiem pozoru oraz wykorzystane do tworzenia kolejnych projektów badawczych.

Na podstawie powyższego studium przypadku uprawnione jest postawienie pytań dotyczących tego, jak wygląda edukacja ucznia z niepełnosprawnością w szkole dla niego przeznaczony. Czy w szkołach dla osób z niepełnosprawnością można również mówić o pozorze? Odpowiedzią jest w pewnym stopniu analiza zjawiska pozoru w systemie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością dokonana przez Katarzynę Parys (2014: 29–53). Jej analiza jest pierwszą analizą zjawiska pozoru w obszarze edukacji osób z niepełnosprawnością. Odwołując się do literatury przedmiotu, badaczka przedstawia przykłady działań pozornych w obszarze edukacji (2014: 33). Z omawianych przez nią działań pozornych wymienię te, które,

w moim odczuciu, dotyczą również obszaru edukacji osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Są to:

- wprowadzanie zmian edukacyjnych wyłącznie w sferze symbolicznej, wdrażanie nowych rytuałów w miejsce starych i stosowanie nowych haseł jedynie symbolizujących oczekiwane zmiany;
- pozorowanie aktywności poznawczej, krytycznego myślenia, kreatywności w działaniach edukacyjnych;
- realizacja idei wszechstronnego rozwoju ucznia na niby;
- praca w szkole jako złudzenie, trening umiejętności unikania pracy prowadzącej do zamierzonych efektów (Parys, 2014: 33).

W kontekście polskiego systemu edukacji dla osób z niepełnosprawnościami badaczka identyfikuje przejawy pozorów w kształceniu integracyjnym i włączającym, sposobie finansowania kształcenia specjalnego, edukacji uzupełniającej w liceach ogólnokształcących dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną oraz ofercie podręcznikowej dla uczniów z niepełnosprawnościami (2014: 34–49).

Warto w tym miejscu przytoczyć bardzo krytyczną ocenę szkolnictwa dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym dokonaną przez Elżbietę Zakrzewską-Manterys (2010). Badaczka nie pisze wprost o pozorze w edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale można o nim wnioskować na podstawie dokonanej przez nią deskrypcji szkolnictwa dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym.

Zakrzewska-Manterys w swoich wywodach nawiązuje do koncepcji Pierre'a Bourdieu (2006), który – podobnie jak Emil Durkheim (2006) – w pedagogice widział klucz do reprodukcji systemów społecznych (2010). Odwołując się do kategorii pojęciowych Bourdieu (2006), dowodzi, że w przypadku „pedagogiki specjalnej i stworzonej na jej podstawach szkoły specjalnej widoczne jest mechaniczne i całkowicie bezprzedmiotowe naśladowanie systemu szkolnego” (2010: 165). Zdaniem badaczki system szkolnictwa specjalnego funkcjonuje tak, jak gdyby był podobny do systemu ogólnego, ale był tylko trochę prostszy (2010: 165).

Ocena, jaką stawia Zakrzewska-Manterys szkole dla osób z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną, jest bardzo krytyczna. Jej zdaniem szkoła taka jest „zbudowana z *papier mache* sceny, na której w różny sposób odgrywa się zabawę w szkołę, bez żadnych strukturalnych z nią podobieństw” (2010: 166) i jest również „wydmuszką, pustą formą, skorupką otaczającą niczym niewypełnione miejsce” (2010: 167). Niejawność podstaw szkoły specjalnej polega na podtrzymywaniu tajemnicy, „że szkoła ta nie przygotowuje do życia [...]. Szkoła specjalna może być instytucją opiekuńczą, kulturalną, forum spotkań towarzyskich, miejscem pożytecznego spędzania czasu, miejscem, w którym uczy się nie-

których technik szkolnych i zdobywa wiedzę w niektórych dziedzinach. To bardzo dużo, ale jeszcze za mało, by **szkołą specjalną nazwać instytucją edukacyjną** [wyróż. D.K.] [...]. To, czego uczą szkoły specjalne, to wiedza na temat *jak być kompetentnym, upośledzonym umysłowo członkiem społeczeństwa*” (Zakrzewska-Manterys, 2010: 167)³.

Zjawisko pozoru w edukacji osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością

Jak zatem przedstawia się zjawisko pozoru w odniesieniu do edukacji osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością? Jaka jest jego specyfika?

Zanim spróbuję odpowiedzieć na powyższe pytania, scharakteryzuję krótko zrealizowany projekt badawczy, który dotyczył rzeczywistości edukacyjnej osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Jego przedmiotem nie było zjawisko pozoru, ale w trakcie realizacji projektu poznałam dane będące jego egzemplifikacją (Kopeć, 2013).

Przedmiotem projektu badawczego⁴ była rzeczywistość edukacyjna osoby z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością, którą rozumiałam jako jej przestrzeń w polskim systemie edukacji, która jest jej zagwarantowana aktami prawnymi, w której zachodzą procesy związane z edukacją, pielęgnacją i terapią. Wiodące dla mnie były dwa pytania:

³ Przyznając, że jako pedagog specjalny bardzo rezonuję na tak krytyczną deskrypcję rzeczywistości edukacyjnej szkoły specjalnej. Bez wątplenia motywuje ona do podjęcia projektów badawczych, których wyniki pokazałyby rzeczywisty obraz szkoły dla osób z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną w kontekście oferty edukacyjnej. Warto w tym miejscu wspomnieć o projekcie badawczym dotyczącym normalizacji środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną zrealizowanym przez Amadeusza Krausego, Sylwię Nosarzewską i Agnieszkę Żytę w latach 2007–2008 (Krause, Żyta, Nosarzewska, 2010). Projekt był realizowany na terenie województwa warmińsko-mazurskiego, w którym występował znaczny odsetek bezrobocia. Można było zauważyć także duże nasilenie zjawiska niepełnosprawności. Badania były realizowane w ramach modelu ilościowo-jakościowego (sondaż diagnostyczny, wywiad biograficzno-narracyjny). Zastosowano warstwowo-losowy dobór próby badawczej, która liczyła 128 osób (w tym 26 osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim). Na podstawie otrzymanych wyników badań stwierdzono, że początek problemów badanych osób leży w ich przeszłości edukacyjnej, bez względu na przebytą przez nich ścieżkę edukacyjną, tzn. bycie uczniem szkoły specjalnej czy też szkoły integracyjnej (Krause, Żyta, Nosarzewska, 2010: 172–173). Zauważono, że osoba z niepełnosprawnością intelektualną jest postrzegana jako ta, która „wyłącznie potrzebuje pomocy, niesamodzielna, niezdolna do autonomicznych wyborów, mająca ograniczoną podmiotowość i decyzyjność (Krause, Żyta, Nosarzewska, 2010: 180).

⁴ Szczegółowy opis projektu badawczego został przedstawiony w pozycji Kopeć, 2013.

- Jaka jest rzeczywistość edukacyjna osoby z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością w kontekście mikrosystemu, mezosystemu, egzosystemu, makrosystemu i chronosystemu?
- Co się dzieje w rzeczywistości edukacyjnej osoby z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością na poziomie mikrosystemu, mezosystemu, egzosystemu, makrosystemu i chronosystemu?

Badanie⁵, w ramach którego zebrałam materiał empiryczny, zostało przeprowadzone w paradygmacie interpretatywnym z wykorzystaniem modelu badań jakościowych. Podmiotami badania były:

- osoby z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością – uczestnicy zajęć rewalidacyjno-wychowawczych (15); obserwacja uczestnicząca; towarzyszyłam im w ramach obserwacji uczestniczącej przez cały czas ich pobytu na zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych, od chwili opuszczenia przez nich domu rodzinnego do momentu powrotu do niego;
- wszyscy pracownicy szkoły, którzy wchodzili w jakąkolwiek relację z podmiotami badania z racji pełnionej przez siebie funkcji zawodowej: dyrektor szkoły (5 osób), nauczyciele prowadzący zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze (24 osoby), odpowiedzialni za usprawnianie ruchowe osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w ramach zajęć rewalidacyjno-wychowawczych (6 osób), nauczyciele świetlicy (10 osób) i osoby pomagające (12 osób); przeprowadziłam z nimi wywiad jakościowy częściowo kierowany skoncentrowany na problemie.

Jestem świadoma, że w wyniku realizacji mojego projektu badawczego, którego rdzeniem było zbiorowe instrumentalne studium przypadku, zmierzałam do stworzenia jednostkowej teorii szeroko rozumianej rzeczywistości edukacyjnej osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną (Kopeć, 2013).

Moim zdaniem u podłoża zjawiska pozoru w obszarze edukacji osoby z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością leżą przede wszystkim dwa mechanizmy implikujące pozór w obszarze edukacji wspomniane przez Parys (2014). Są nimi mechanizm aksjologiczny⁶ oraz mechanizm rzekomo pragma-

⁵ Projekt badawczy był realizowany od kwietnia 2010 roku do listopada 2011 roku. Odwołując się do osobistego doświadczenia opiekuna praktyki studenckiej w oddziałach rewalidacyjno-wychowawczych dla osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością, widzę konieczność realizacji projektu badawczego, który będzie dotyczył pozoru w edukacji tej grupy osób. Analizując dokumentację z praktyki studenckiej, mam bowiem poczucie, a nawet pewność, że zjawisko pozoru w edukacji osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością jest cały czas obecne i wymaga się pogłębionej eksploracji badawczej.

⁶ W kontekście tego mechanizmu należy pamiętać o języku, a przede wszystkim o jego „nieprzejrzystych aspektach”. „Ludzie często nie zdają sobie sprawy ani z ideologicznego ładunku okreś-

tyczny (Parys, 2014: 32). Przejawy zjawiska pozoru w edukacji osoby z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością będą przedstawiała tylko z poziomu mikrosystemu⁷ rozumianego zgodnie z paradygmatem systemowo-ekologicznym i przynależnej do niego bioekologicznej teorii systemów Urie Bronfenbrennera (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, Moris, 1998; Schalock i in., 2010: 17–18; Schalock i in., 2010: 176).

Widocznym przejawem pozoru na poziomie mikrosystemu jest zjawisko „pustych minut”⁸ pojawiające się podczas realizacji zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Jego istota tkwi w tym, że czas, który w założeniu powinien być dystrybuowany w taki sposób, by:

- po pierwsze, przekazywać wiedzę osobie z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością (zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze odbywają się przecież w ramach systemu edukacji);
- po drugie, wspierać rozwój osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną,

nie zostaje wykorzystany do poszerzania jej wiedzy oraz wspierania jej rozwoju, lecz zostaje bezpowrotnie zaprzepaszczone (por. Kwieciński, 1995: 96–122). Należy pamiętać, że dla ucznia z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością, którego stan zdrowia skutkuje częstą absencją w szkole, sytuacje, w których czas w trakcie zajęć zostaje bezpowrotnie zaprzepaszczone, muszą budzić poważny niepokój i sprzeciw.

lonych sposobów używania języka, ani z leżących u jego podłoża relacji władzy” (Fairclough, Wodak, 2006: 1047; por. Klemperer, 1992; Kopeć, 2013: 155).

⁷ Oczywiście nie wolno zapominać o wpływie zjawisk dziejących się na poziomie makrosystemu na mikrosystem. Mam tu przede wszystkim na uwadze ustanowione na poziomie makrosystemu akty prawne regulujące edukację osoby z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością, a przede wszystkim Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz.U. z 2013 r., poz. 529). Po ich dogłębnej analizie można skonstatować następujące niespójności dotyczące edukacji osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością, które facylitują zaistnienie zjawiska pozoru na poziomie mikrosystemu. Są nimi między innymi: 1) wprowadzenie terminu: zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, które są rozumiane jako obowiązkowa oferta edukacyjna dla osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, a nie lekcja; 2) przyznanie osobie z głęboką niepełnosprawnością intelektualną statusu uczestnika zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, a nie ucznia, pomimo konieczności realizacji przez niego obowiązku szkolnego; 3) brak podstawy programowej, jak również zakresu treści nauczania i wychowania oraz wyodrębnienia konkretnych form zajęć (Kopeć, 2013: 150–169).

⁸ Określenie, które pojawiło się w wypowiedzi podmiotu badania biorącego udział w moim projekcie badawczym – kod *in vivo* (por. Charmaz, 2009: 76–79). Zentel opisujący podobne zjawisko występujące w edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną używa określenia „luka” (w jęz. niem. *die Lücke*) (2015).

Uzasadnione jest zatem pytanie o konkretną egzemplifikację zjawiska „pustych minut” widoczną w przebiegu zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Uczeń⁹ z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością, jak już wspominałam, z racji współwystępujących niepełnosprawności i schorzeń somatycznych jest bardzo wymagającym odbiorcą oferty edukacyjnej, u której podłoża musi leżeć uwzględnienie jego stanu psychofizycznego oraz jego aktualnych psychofizycznych zasobów. Dlatego też w odniesieniu do edukacji uczniów z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością Weiß mówi o swoistej triadzie oddziaływań, które muszą w jej trakcie się pojawić (2012, za: Zentel, 2015). Są nimi procesy związane z przekazywaniem wiedzy, terapią i pielęgnacją¹⁰ (2012, za: Zentel, 2015). Mając na uwadze wyróżnioną przez Weißa triadę (przekazywanie wiedzy, terapia, pielęgnacja), postaram się przedstawić przejawy zjawiska „pustych minut” w wyróżnionych przez niego obszarach, uwzględniając całodzienny pobyt ucznia w szkole¹¹ (por. Zentel, 2015).

Przejawy zjawiska „pustych minut” w obszarze pielęgnacji

Przejawy zjawiska „pustych minut” w obszarze pielęgnacji (tj. przede wszystkim spożywanie posiłku, czynności toaletowe) w przebiegu zajęć rewalidacyjno-wychowawczych można analizować w dwóch kontekstach: w pierwszym, który dotyczy tylko czynności pielęgnacyjnych, i w drugim, w którym czynności pielęgnacyjne stają się swoistym „rdzeniem” zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, niestety kosztem zajęć edukacyjnych (przekazywanie wiedzy) oraz zajęć terapeutycznych, których oferta również powinna się pojawić w ramach zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Kolejno omówię każdy z nich, odwołując się do zgromadzonego materiału empirycznego, który będę analizowała z perspektywy podmiotu badania (Kopeć, 2013: 227–247).

⁹ Świadomie pomijam zalecane przez rozporządzenie określenie „uczestnik”, a stosuję „uczeń” (Dz.U. z 2013 r., poz. 529).

¹⁰ W jęz. niem. *Unterricht, Therapie Pflege* (Weiß, 2012, za: Zentel, 2015).

¹¹ Zentel, analizując niemiecką rzeczywistość edukacyjną uczniów z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością, identyfikuje luki (zjawisko „pustych minut”) w przebiegu: konkretnej lekcji i/lub konkretnych zajęć, całodziennego pobytu ucznia w szkole, całorocznego pobytu ucznia w szkole, a także w trakcie realizacji konkretnych treści kształcenia, które powinny być wspólne dla wszystkich uczniów. Wyróżnione przez badacza kryteria dotyczą edukacji, która ma miejsce w ramach edukacji włączającej, tzn. w której uczeń z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością uczęszcza do szkoły ogólnodostępnej (2015, por. Bauersfeld, 2015: 43–59).

W obszarze pielęgnacji zjawisko „pustych minut” spowodowane jest zazwyczaj przedłużającym się czasem wykonywania czynności pielęgnacyjnych, który zawsze uruchamia „efekt domina czasowego” mającego odzwierciedlenie w ciągu całego dnia pobytu podmiotu badania w szkole. Z perspektywy podmiotu badania przedłużanie czynności pielęgnacyjnych oznaczało zawsze tracenie czasu na bezproduktywne czekanie na swoją kolej uczestnictwa w czynnościach pielęgnacyjnych lub czekanie, aż wszystkie osoby z zespołu rewalidacyjno-wychowawczego zakończą swoje czynności pielęgnacyjne. Czas oczekiwania podczas jednorazowej czynności opiekuńczej wahał się od 10 do 30 minut (Kopeć, 2013: 230–240). Zważywszy na to, że czas pobytu ucznia z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością w szkole w ciągu dnia wynosi zazwyczaj cztery godziny (por. Dz.U. z 2013 r., poz. 529, § 10), a czynności pielęgnacyjne się powtarzają, strata czasu jest rzeczywiście duża. Potęguje ją jeszcze bardziej świadomość tego, że ma ona bardzo konkretny wpływ na skrócenie i/lub całkowite pomijanie zajęć edukacyjnych i terapeutycznych przewidzianych podczas pobytu ucznia z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością w szkole. W ten sposób czynności pielęgnacyjne zaczynają przeważać podczas całego pobytu w szkole i stają się, o czym już wspominałam, osią, wokół której organizowane są zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze. „Celebracji czynności pielęgnacyjnych” sprzyja niewątpliwie stereotypowe myślenie o uczniu z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością przede wszystkim jako o „obiekcie” oddziaływań pielęgnacyjnych z racji schorzeń współwystępujących z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim¹². Zgadzam się w pełni ze stwierdzeniem, że czynności pielęgnacyjne w pracy z uczniem z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością są bardzo ważne i mogą być wykorzystywane do edukacji i terapii osoby (por. Fröhlich, 1991; Finnie, 1994; Fröhlich, 1998; Fröhlich, 2015). Nie mogą jednak stać się jedynymi aktywnościami, które są oferowane uczniom w ramach zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Mam jednak świadomość, że w porównaniu z zajęciami edukacyjnymi i terapeutycznymi są najłatwiejsze do zaoferowania uczniowi z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością.

¹² Maciej Baraniewicz w swoim wystąpieniu pt. *Standardy opieki, edukacji i terapii osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością* na konferencji poświęconej podmiotowości osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością, Poznań 2019, przytoczył wypowiedzi nauczycieli pracujących z uczniami z GIWN dotyczące oferty proponowanej uczniom w ramach zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Wśród udzielonych odpowiedzi przeważała oferta związana z opieką i terapią.

Przejawy zjawiska „pustych minut” w obszarze terapii

Zajęcia o charakterze terapeutycznym¹³ są drugim po pielęgnacji rodzajem zajęć, który przeważa w ofercie edukacyjnej (jeżeli tak można ją nazwać) ucznia z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością¹⁴ w ramach zajęć rewalidacyjno-wychowawczych w polskim systemie edukacji. Zjawisko „pustych minut” można analizować w kontekście dystrybucji czasu w dwóch wymiarach:

- instytucjonalnym, uwzględniającym perspektywę instytucji, w której odbywają się zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze,
- jednostkowym, uwzględniającym perspektywę ucznia z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością (Kopeć, 2013: 244–247).

Należy pamiętać, że analizowanie czasu przeznaczanego na zajęcia terapeutyczne w kontekście wymiaru instytucjonalnego pokazuje jedynie, jaki czas instytucja, jaką jest szkoła, bądź inna placówka edukacyjna odpowiedzialna za organizację zajęć rewalidacyjno-wychowawczych na nie przeznaczają. Czas trwania całego bloku zajęć rewalidacyjno-wychowawczych jest dokładnie określony rozporządzeniem ministerialnym regulującym realizację zajęć rewalidacyjno-wychowawczych (Dz.U. z 2013 r., poz. 526, § 10). Natomiast czas rzeczywisty, który będzie przeznaczony na realizację zajęć terapeutycznych *sensu stricto*, będzie zależał od harmonogramu zajęć rewalidacyjno-wychowawczych na terenie szkoły / placówki edukacyjnej oraz formy organizacyjnej konkretnych zajęć (wymiar instytucjonalny) (por. Kwieciński, 1995: 96–122; Kopeć, 2013: 246). Zatem, by stwierdzić, czy czas przeznaczony na realizację zajęć terapeutycznych w ramach zajęć rewalidacyjno-wychowawczych był rzeczywiście wykorzystany w taki sposób, by wspierać rozwój ucznia z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością, nie można poprzestać tylko na analizie tygodniowego czy dziennego harmonogramu zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Należy bowiem na wymiar instytucjonalny nałożyć jednostkowy (tzn. analizować czas zajęć z perspektywy ucznia z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością), i to on (wymiar jednostkowy) będzie wskaźnikiem jakości wykorzystanego czasu. Oznacza to konieczność traktowania informacji o tym, że np. zajęcia ze stymulacji sensorycznej¹⁵ trwają 45 minut, tyl-

¹³ Można wśród nich wyróżnić między innymi następujące rodzaje zajęć: stymulację bazalną, snoezellen, metodę integracji sensorycznej, metodę M. i Ch. Knillów, metodę ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne.

¹⁴ Lamers podkreśla, że im głębszy stopień niepełnosprawności intelektualnej, tym mniej przekazywanej wiedzy na korzyść opieki i terapii (2000).

¹⁵ Podana nazwa zajęć pochodzi z tygodniowego rozkładu zajęć, który był analizowany w trakcie trwania projektu badawczego.

ko jako takiej, która dotyczy czasu przeznaczanego na zajęcia ze stymulacji sensorycznej dla całego zespołu rewalidacyjno-wychowawczego. W kontekście wymiaru jednostkowego, z perspektywy konkretnej osoby z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością „konkretne zajęcia nie będą trwały 45 minut, jak sugeruje harmonogram, a jedynie tyle czasu, ile jest w stanie poświęcić nauczyciel je prowadzący, który musi czas zajęć podzielić niejako na wszystkich uczestników zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, których maksymalnie może być czterech¹⁶ (por. Dz.U. z 2013 r., § 9.2). A więc w opisanej powyżej sytuacji dla konkretnej osoby z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością będzie to w przybliżeniu tylko 11,3 minut zajęć, a nie 45 minut” (Kopeć, 2013: 246).

Dla zajęć terapeutycznych realizowanych w ramach zajęć rewalidacyjno-wychowawczych bardzo ważny jest cel, u którego podłoża winny leżeć rzeczywiste potrzeby ucznia z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością oraz wiedza nauczyciela odpowiedzialnego za ich przebieg. Osobiście bardzo rezonuję na maksymę Yogi Berrary: „Jeśli nie wiesz, dokąd idziesz, musisz bardzo uważać, bo możesz tam nie dojść” (2015: 163). Brak jasnego, konkretnego celu zajęć ugruntowanego w wiedzy nauczyciela facylituje pojawienie się zjawiska „pustych minut”. Na wagę wiedzy i jednocześnie na jej brak zwraca uwagę jeden z podmiotów badania, który bierze udział w projekcie badawczym. „Brakuje mi takiej *twardej wiedzy* u nauczycieli, żeby oni widzieli, po co to robią, dlaczego to robią, dlaczego temu dziecku proponują to, a temu tamto. Czasami to jest wręcz przerażające, że ludzie nie potrafią odpowiedzieć na te pytania. Stosują metody, bo je znają, albo trochę znają, ale czy to jest rzeczywiście dobre dla dziecka, tego już nie wiedzą [P23]” (Kopeć, 2013: 288–289).

Przejawy zjawiska „pustych minut” w obszarze przekazywania wiedzy

Jak już wspomniałam, celem realizacji mojego projektu badawczego nie było zjawisko pozorów w rzeczywistości edukacyjnej osoby z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością. Identyfikowałam je niejako przy okazji, opisując jej rzeczywistość edukacyjną. Kiedy dzisiaj analizuję zebrany materiał badawczy, muszę stwierdzić, że w obszarze przekazywania wiedzy w odniesieniu do zajęć

¹⁶ Widoczna jest zatem zależność zachodząca pomiędzy aktami prawnymi ustanowionymi na poziomie makrosystemu a zjawiskami zachodzącymi na poziomie mikrosystemu. Uprawnione jest postawienie tezy, że akty prawne facylitują pojawienie się zjawiska „pustych minut” na poziomie mikrosystemu.

rewalidacyjno-wychowawczych uzasadnione jest nie tyle mówienie o zjawisku „pustych minut”, ale raczej o „syndromie pustki edukacyjnej”. Można ją scharakteryzować jako zazwyczaj całkowity brak wprowadzania treści edukacyjnych do zajęć rewalidacyjno-wychowawczych (por. Lamers, 2000; Baraniewicz, 2019). Odnosząc się do triady edukacyjnej Weiße (za: Zentel, 2015), można powiedzieć, że w przebiegu zajęć rewalidacyjno-wychowawczych wypełniony treściami jest przede wszystkim (a czasami tylko!) obszar związany z terapią i pielęgnacją. „Syndrom pustki edukacyjnej” konfrontuje pedagogów specjalnych z brakiem treści edukacyjnych w pracy z osobą z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością. Implikuje jednocześnie ważne pytania dotyczące edukacji *sensu stricto* oferowanej osobie; formy, którą powinna przyjąć, by z perspektywy osoby miała sens; treści kształcenia. „Syndrom pustki edukacyjnej” unaocznia dyskryminację osoby z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością w polskim systemie edukacji¹⁷.

Refleksje końcowe

Gdzie zatem można upatrywać uwarunkowań zjawiska „pustych minut”, które pojawia się w czasie realizacji zajęć rewalidacyjno-wychowawczych? Myślę, że można wyróżnić ich dwie nadrzędne kategorie, a mianowicie: instytucjonalne i osobowe (Kopeć, 2013: 287). Czynniki instytucjonalne warunkujące zjawisko „pustych minut” można rozpatrywać na dwóch poziomach: makro- i mikrosystemu. Na poziomie makrosystemu jest to między innymi Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych w stopniu głębokim z dnia 23 kwietnia 2013 r. (Dz.U. z 2013 r., poz. 529). Na poziomie mikrosystemu jest to tygodniowy plan zajęć rewalidacyjno-wychowawczych obowiązujący w danej szkole i/lub placówce edukacyjnej. Powinny być w nim szczegółowo przedstawione wszystkie czynności¹⁸, które w ciągu dnia będą oferowane uczniowi z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością. Czynniki osobowe warunkujące zjawisko „pustych minut” związane są z osobą pracującą z uczestnikiem zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. To od jej responsywności, umiejętności mentalizowania oraz wiedzy

¹⁷ W zapełnianiu „pustki edukacyjnej” pomocna okazuje się koncepcja dwóch niemieckich pedagogów specjalnych: Wolfganga Lamersa i Norberta Heinena – edukacja z ForMatem (2000).

¹⁸ W dziennym planie dnia powinien być również uwzględniony czas dojścia do sali, w której odbywają się zajęcia, dokładny czas czynności pielęgnacyjnych, odpoczynku.

będzie zależała forma zajęć rewalidacyjno-wychowawczych pod względem treściowym, strukturalnym i organizacyjnym (Kopeć, 2013: 287–288)¹⁹.

Myślenie o tym, że zjawisko pozoru uda się całkowicie z obszaru edukacji osób z głęboką intelektualną niepełnosprawnością wyeliminować, jest ułudą – zawsze będzie ono powiązane z procesami toczącymi się na poziomie chronosystemu, uwikłane, w większym bądź mniejszym stopniu, w system polityczny państwa na poziomie makrosystemu. Nie zwalnia to jednak osoby pracującej w obszarze edukacji osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną z obowiązku ciągłej demistyfikacji zjawiska pozoru. Jest to zadanie stojące przed każdym pedagogiem specjalnym – praktykiem i teoretykiem. Polega na zapobieganiu temu zjawisku w edukacji i jego identyfikowaniu. Na poziomie makrosystemu to dbałość o jasność aktów prawnych i ich precyzję oraz niestygmatyzujący język, położenie nacisku w nich na konieczność uwzględniania w ramach zajęć rewalidacyjno-wychowawczych na równych zasadach pielęgnacji, terapii i edukacji. Na poziomie mikrosystemu to przede wszystkim:

- konstruowanie bardzo szczegółowego planu pracy (tygodniowego, dziennego) osoby z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością w kontekście jej rzeczywistych potrzeb i zasobów z uwzględnieniem opieki, terapii i edukacji;
- praca w relacji oraz zwrócenie uwagi na ochronne, stabilne relacje w środowisku obejmującym podstawowe służby i wsparcie rodziny w celu zapewnienia bezpieczeństwa i ochrony (Greenspan, Wieder, 2014: 261);
- identyfikowanie obszarów facylitujących zjawisko pozoru w osobie pedagoga specjalnego zgodnie ze stwierdzeniem: „Niech na świecie pojawi się zmiana i niech zacznie się ona od Ciebie” (Powell, Cooper, Hoffman, Marvin, 2015: 260).

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2016), *Kryteria diagnostyczne z DSM-5. Desk Reference*, Wrocław.
- Baraniewicz M. (2019), *Standardy opieki, edukacji i terapii osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością*. Referat wygłoszony na konferencji poświęconej podmiotowości osób z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością, Poznań.
- Bauersfeld S. (2015), *Treści kształcenia a głęboka niepełnosprawność – proces planowania zajęć*, w: *Edukacja bazalna. Nauczanie i terapia dzieci z głęboką niepełnosprawnością*, red. A. Fröhlich, Sopot, s. 43–61.

¹⁹ Oczywiście uczeń z głęboką intelektualną i wieloraką niepełnosprawnością również będzie miał wpływ na zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, ale całkowitą odpowiedzialność za ich przebieg zawsze będzie ponosił pedagog specjalny.

- Bourdieu P. (2006), *Medytacje pascaliańskie*, Warszawa.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Cambridge.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (1998), *The ecology of developmental processes*, w: *Handbook of child psychology*, vol. 1: *Theoretical models of human development*, ed. R.M. Lerner, New York, pp. 993–1028.
- Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, przeł. B. Komorowska, Warszawa.
- Dudzikowa M. (2004), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków.
- Dudzikowa M. (2013), *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki*, w: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. K. Knasiecka-Falberska, Kraków.
- Durkheim E. (2006), *Samobójstwo. Studium z socjologii*, Warszawa.
- Fairclough N., Wodak R. (2006), *Krytyczna analiza dyskursu*, przeł. A. Ostolski, w: *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, red. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa, s. 1047–1061.
- Fröhlich A. (1998), *Stymulacja od podstaw*, przeł. Z. Białek, L. Czarkowska, A. Firkowska-Mankiewicz, Warszawa.
- Fröhlich A. (red.) (2015), *Edukacja bazalna. Nauczanie i terapia dzieci z głęboką niepełnosprawnością*, Sopot.
- Greenspan I.S., Wieder S. (2014), *Dotrzeć do dziecka z autyzmem. Jak pomóc dzieciom nawiązać relacje, komunikować się i myśleć. Metoda Floortime*, przeł. D. Braithwaite, Kraków.
- Heinen N., Lamers W. (2006), *Bildung mit ForMat. Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung*, w: *Basale Stimulation. Kritisches-konstruktiv*, eds. L. Desiree, W. Lamers, N. Heinen, Düsseldorf, pp. 141–205.
- Klemperer V. (1992), *LTI. Notatnik filologa*, przeł. M. Strońska, Toronto.
- Kopeć D. (2013), *Rzeczywistość (nie)edukacyjna osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Zbiornik instrumentalne studium przypadku*, Poznań.
- Krause A., Żyta A., Nosarzewska S. (2010), *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Toruń.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Lublin.
- Kwieciński Z. (1995), *Praca w szkole jako złudzenie*, w: *Socjopatologia edukacji*, red. Z. Kwieciński, Olecko, s. 96–122.
- Lamers W. (2000), *Goethe und Matisse für Menschen mit einer schwerer Behinderung*, w: *Geistigbehindertepädagogik als Begegnung*, eds. N. Heinen, W. Lamers, Düsseldorf, pp. 177–208.
- Parys K. (2014), *Zjawisko pozoru w systemie kształcenia uczniów niepełnosprawnych – próba identyfikacji i propozycje rozwiązań*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 4, s. 29–56.
- Powel B., Cooper G., Hoffman K., Marvin B. (2015), *Krąg ufności. Interwencja wzmacniająca przywiązanie we wczesnych relacjach rodzic – dziecko*, przeł. R. Andruszko, Kraków.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa.
- Schalock R.L., Borhwick-Duffy S.A., Luckasson R. i in. (2010), *Intellectual Disability. Definition, Classification and Systems of Supports. The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification*, Washington.
- Stake R.E. (2009), *Jakościowe studium przypadku*, przeł. M. Salkowska, w: *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa, s. 623–655.

- Yin R.K. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*, Kraków.
- Zakrzewska-Manterys M. (2010), *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Warszawa.
- Zentel P. (2015), *Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung in der Inklusion*.
Referat wygłoszony na seminarium naukowym pt. *Osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, Poznań.

Akty prawne

- Dz.U. z 1997 r., nr 14, poz. 76. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim.
- Dz.U. z 2012 r., poz. 1169. Konwencja o prawach osób z niepełnosprawnościami.
- Dz.U. z 2013 r., poz. 529. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim.



Danuta Kopeć*

Adam Mickiewicz University in Poznań

The pretence in education of people with profound intellectual and multiple disabilities

KEYWORDS

the pretence, phenomenon of the “empty minutes”, the person with profound intellectual and multiple disabilities, the remedial activities

ABSTRACT

Danuta Kopeć, *The pretence in the education of the people with profound intellectual and multiple disabilities*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 99–113, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.4.2.

The phenomenon of pretence in the Polish educational system of the person with profound intellectual and multiple disabilities (PIMD) will be analyzed in the context of sociological concept of pretence by Jan Lutynski (1990). The subject of the study was the educational reality of the person with PIMD. Two main questions were formulated. What is the educational reality of the person with PIMD in the micro- and macrosystem context? What is happening in this educational reality? The study was conducted in interpretative paradigm based on quantitative research model using instrumental group case study. The subjects of the study were the people with PIMD (15) and school staff (57). During the study participant observation, quantitative deepened interview were used. The symptoms of pretence in education of the person with PIMD on the macrosystem level were visible in the form of inconsistencies in the legal acts regulating the course of education. On the microsystem level the manifestation of the pretence was the phenomenon of the “empty minutes” (i.e. time at school not used for the benefit of the person’s development). The results of the study on the macrosystem level suggest lack of the transparency of the legal acts. On the microsystem level the need of developing applicable standards in education of the people with PIMD.

* ORCID: 0000-0002-1874-5954.

Introduction

The phenomenon of pretence in education has been discussed by many researchers dealing with the issues of education, especially special education (cf. Kwiecinski, 1995; Dudzikowa, 2004; Zakrzewska-Manterys, 2010; Dudzikowa, 2013; Parys, 2014). Katarzyna Parys (2014) presented a very interesting analysis of the phenomenon of pretence in education of students with disabilities. In my opinion, this is the first analysis of the phenomenon of pretence in education of people with disabilities, including intellectual disabilities (2014: 29–55). The researcher analyzes the phenomenon of pretence in education of people with disabilities in the context of the sociological concept of Jan Lutynski, created in the 1970s (1990: 107, cit. Parys, 2014), which she implemented in the area of special education. According to Lutynski, “pretend actions include all activities whose actual course or direct goal are different than they appear to be” (1990: 107, cit. Parys, 2014: 30). Lutynski distinguishes four mechanisms leading to the phenomenon of pretence in education. They are as follows:

- organizational and decision-making mechanism based on confirming and adopting decisions that have been imposed contrary to the applicable rules;
- axiological mechanism characterized by actions aimed at confirming acceptance and realization of values that are not systematically implemented, despite being recognized;
- mechanism of obligatory execution of “unrealistic” regulations, manifested as the performance of impossible tasks or tasks that are useless due to their actual purpose;
- “allegedly pragmatic” mechanism, based on provoking an action that does not lead to solving difficulties, but is intended merely to confirm the interest of those responsible for solving difficulties; this mechanism is exemplified by situations in which a specific social group reports a problem that requires a solution, which decision-makers cannot or, for reasons of their own, do not want to resolve (cit. Parys, 2014: 32).

The mechanisms often coexist, complement each other and trigger certain pretend actions. Researchers of the educational pretence pay attention to its dynamic nature (cf. Dudzikowa, 2004, 2013; Parys, 2014). Importantly, the phenomenon of pretence does not show a tendency to self-extinguishing, on the contrary – one pretend action generates another, as a result we talk about a self-propelling spiral of pretence (Parys, 2014).

The aim of the article is to describe the phenomenon of pretence in education of people with profound intellectual and multiple disabilities (PMID)¹. There are two motives underlying the research exploration of pretence in education of people with PMID. The first one is related to the relatively short presence of these students in the Polish education system compared to people with mild, moderate and severe intellectual disabilities and other disabilities². The essence of the second motive is the fact that a person with PMID, due to co-existing disabilities which almost always pose a threat to life, is a very demanding beneficiary of the education system. This fact may also facilitate the phenomenon of pretence in education of these people.

My elaboration on the phenomenon of pretence in education of people with PMID deals with the problem in general education, education of people with disabilities and education of PMID students.

The phenomenon of pretence in general education and education of people with disabilities

Although the issue of pretence in education of students attending general schools is not the subject of my considerations, a better understanding of the problem of pretence in education of people with intellectual disabilities requires quoting the results of the research project conducted by Kwiecinski, an unquestionable precursor of the issue of pretence raised by the researcher (Kwiecinski, 1995). The

¹ In the text, I adopt the DSM-5 definition of intellectual disability as binding (Diagnostic criteria taken from DSM-5. Desk Reference, Wrocław, 2016). In the text on profound intellectual disability, I use the term that is recommended by the International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities (IASSID). During the last IASSID International Congress (Glasgow 6-9/08/2019), a separate section was created which throughout the entire duration of the meeting discussed the issues of a person with profound intellectual and multiple disabilities, taking into account the temporal context of life, i.e. childhood, adulthood and late adulthood in the context of related developmental tasks.

² For the first time the term of a person with profound intellectual disability appeared in the Polish education system in 1997 („Journal of Laws” 1997, no. 14, item 76: Regulation of the Minister of National Education of 30th January 1997 on the principles of organizing remedial classes for children and adolescents with profound intellectual disability). Currently, education of people with profound intellectual disability is regulated by the „Journal of Laws” 2013, item 529 (Regulation of the Minister of National Education of 23rd April 2013 on the conditions and manner of organizing remedial classes for children and adolescents with profound intellectual disability). The Convention on the Rights of Persons with Disabilities („Journal of Laws”, 2012, item 1169, art. 24) deals with education of people with disabilities, including PMID.

research project was carried out in the interpretative paradigm with the use of a qualitative research model. The analysis included the structure and the way of using 100 lessons in a typical primary school, in a group of eighth-grade pupils, using covert participant observation conducted by the student who was very well prepared to follow the observation protocol in terms of reliability, accuracy, clarity and minimal entanglement with facts, attitudes and emotions (Kwiecinski, 1995: 97). The study revealed that 24,4 minutes (out of every 45 minutes) of an average lesson were somehow organized by teachers, while 5,5 minutes were used by teachers in a way that was useful for the student (Kwiecinski, 1995: 97). Therefore, in a total of 100 lessons, only 12,2% of time can be considered valuable (Kwiecinski, 1995: 96–122). The research showed that “school is an organized waste of time and blockade of the development” (Kwiecinski, 1995: 97).

Because the research project was carried out in the interpretative paradigm, we should remember that the results relate to the school in which the project was conducted and where the lessons have been observed.

However, according to Kwiecinski, it can be hypothesized that this could be the case in any school with regard to students who expect intensive mental work (Kwiecinski, 1995). Nevertheless, we ought to remember that the frameworks of the theory of pretence created on the basis of the research results are of an individual nature, and in no way entitle us to make any generalizations (Rubacha, 2008: 329; Kubinowski, 2010; Stake, 2009: 623; Yin, 2015). Still, they can be useful for further theoretical considerations on the phenomenon of pretence and can be applied in further research projects.

This case study inclines us to raise a question what is education of a disabled pupil in a special school? Does the phenomenon of pretence also occur in special schools?

The analysis of the phenomenon of pretence in education of students with disabilities carried out by Katarzyna Parys to some extent answers these questions (2014: 29–53). This is the first analysis of the phenomenon of pretence in education of people with disabilities.

Referring to the literature reports, Parys presents the examples of pretend activities in the area of education (2014: 33). I will mention just those which, in my opinion, also apply to education of people with profound intellectual disability, including:

- purely symbolic introduction of educational changes, implementing new rituals in place of the old ones and using new slogans merely symbolizing the expected changes;
- pretending cognitive activity, critical thinking and creativity in educational activities;

- implementation of the pretend idea of the comprehensive development of the pupil;
- work at school as an illusion, training the ability to avoid work which leads to the intended effects (Parys, 2014: 33).

In the context of the Polish education system for people with disabilities, the researcher identifies pretence in the following areas: integrated and inclusive education, the method of financing special education, supplementary education in grammar schools for students with intellectual disabilities, and textbook offer for students with disabilities (Parys, 2014: 34–49).

A very critical assessment of education of people with moderate and severe intellectual disabilities made by Elzbieta Zakrzewska-Manterys is worth quoting here (2010). Although the researcher does not directly indicate the phenomenon of pretence in education of people with intellectual disabilities, we can suspect it based on the description of education of people with moderate and severe intellectual disability.

Zakrzewska-Manterys refers to the concept of Pierre Bourdieu (2006), who like Emil Durkheim (2006), saw in pedagogy the key to the reproduction of social systems (2010). Referring to the conceptual categories, Bourdieu (2006) proves that “special education and a special school created based on its assumptions, imitate the school system in a mechanical and completely pointless manner” (2010: 165). According to the researcher, the system of special education functions “as if” it was similar to the general system, but just “slightly simpler” (2010: 165).

The assessment of the school for people with moderate and severe intellectual disability made by Zakrzewska-Manterys is very critical. In her opinion, such a school is “a scene made of papier mache, the scene on which actors play the school in various ways, but to no avail” (2010: 166), it is “a blown egg, an empty structure surrounding a void” (Zakrzewska-Manterys, 2010: 167). According to the researcher, a secret about a special school kept under wraps is that “this school does not prepare for life [...]. A special school can be a protective and cultural institution, a forum for social meetings, a place of spending useful time, where some school techniques are taught and knowledge is gained. This is a lot, but still not enough to call a special school an educational institution (emphasis added) [...]”. Because in fact special schools teach pupils “how to be a competent, mentally retarded member of society” (Zakrzewska-Manterys, 2010: 168)³.

³ I admit that as a special educator I very much resonate with such a critical description of the educational reality of a special school. Undoubtedly, this situation motivates to undertake research projects, the results of which would show a real picture of a school for people with moderate and severe intellectual disabilities in the context of the educational offer. The research project on nor-

The phenomenon of pretence in education of people with profound intellectual and multiple disabilities

What is the phenomenon of pretence in education of people with profound intellectual and multiple disabilities? What is its specificity?

Before I try to answer these questions, I will shortly characterize the research project on the educational reality of a person with profound intellectual disability. Although the analysis of the phenomenon of pretence was not the aim of my study, during the implementation of the project I encountered some data which indicated the existence of the problem (Kopec, 2013).

The subject of the research project⁴ was to describe the educational reality of a person with profound intellectual and multiple disability, which in my opinion, was an individual space in the Polish education system, guaranteed by legal acts, and including the processes related to education, care and therapy. Two questions were crucial:

- What is the educational reality of a person with profound intellectual and multiple disability in the context of the microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem and chronosystem?
- What happens in the educational reality of a person with profound intellectual and multiple disability on the level of microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem and chronosystem?

The research⁵, which included empirical material, was carried out in the interpretative paradigm with the use of a qualitative research model. The subjects of the study were:

malization of the social environment of people with intellectual disabilities carried out by Amadeusz Krause, Sylwia Nosarzewska and Agnieszka Zyta in 2007/2008 is worth mentioning here (Krause, Zyta, Nosarzewska, 2010). The project was conducted in the Warmian-Masurian Voivodeship, which is characterized by a high percentage of unemployment and a high incidence of disability. The research was carried out using the quantitative and qualitative model (diagnostic survey, biographical and narrative interview). A stratified-random selection of the research sample was used; the study involved 128 people (including 26 subjects with mild intellectual disability). The results showed that the subjects' problems originate in their educational past, regardless of the educational path, i.e. being a student of a special school or an integrated school (Krause, Zyta, Nosarzewska, 2010: 172–173). The authors noticed that a person with intellectual disability is perceived as the one who “constantly needs help, is dependent, unable to make autonomous choices, has limited subjectivity and decision-making abilities” (Krause, Zyta, Nosarzewska, 2010: 180).

⁴ A detailed description of the research project is presented in the section: The (non)educational reality of a person with profound intellectual disability. Collective instrumental case study, 2013, Kopec.

⁵ The research project was conducted from April 2010 to November 2011. Referring to my personal experience as a student internship tutor in remedial departments for people with profound

- people with profound intellectual and multiple disabilities – participants of remedial classes (15) – participant observation; I accompanied pupils during participant observation throughout the remedial classes, from the moment they left their family home until they returned there;
- all school employees who entered into any relationship with the research subjects due to their professional role: school headmaster (5 people), teachers running remedial classes (24 people) and those responsible for motor improvement of students with profound intellectual disability as part of remedial classes (6 people), day-room teachers (10 people) and helpers (12 people); I conducted a partially problem-focused qualitative interview.

I am aware that my research project, the core of which was a collective instrumental case study, was aimed at creating a unitary theory of reality in the broadly understood educational reality of a person with profound intellectual disability (Kopec, 2013).

In my opinion, two mechanisms mentioned by Parys are the root of the phenomenon of pretence in education of persons with profound intellectual and multiple disabilities (2014), i.e. axiological⁶ mechanism and allegedly pragmatic mechanism (Parys, 2014: 32). I will present the signs of the phenomenon of pretence in education of a person with profound intellectual and multiple disability only on the level of microsystem⁷ understood in accordance with the ecological systemic

intellectual and multiple disabilities, I observe the need to conduct a research project to examine the phenomenon of pretence in education of this group of people. When analyzing the documentation of the student internship, I have a feeling, or even certainty, that the phenomenon of pretence in education of people with profound intellectual and multiple disabilities is still present and requires in-depth research exploration.

⁶ In the context of this mechanism, we should remember about our language and, above all, about its “non-transparent aspects”. “People are often unaware of the ideological load of certain ways of using language and the underlying power relations” (Fairclough, Wodak, 2006, vol. 2: 1047; cf. Klemperer, 1992; Kopec, 2013: 155).

⁷ Of course, we must not forget about the impact of the phenomena that occur on the level of macro- and microsystem. These are primarily legal acts established on the level of macrosystem and regulating education of a person with profound intellectual and multiple disability, and above all, the Regulation of the Minister of National Education of 23rd April 2013 on the conditions and manner of organizing remedial classes for children and adolescents with profound intellectual disability (Journal of Laws 2013, item 529). After in-depth analysis of the acts, the inconsistencies with respect to education of people with profound intellectual and multiple disabilities were found which facilitate the phenomenon of pretence on the level of microsystem. These are, among others: 1) an introduction of the term: remedial classes, instead of a lesson, understood as a compulsory educational offer for a person with profound intellectual disability; 2) granting a person with profound intellectual disability the status of a participant in remedial classes, and not a student, despite the necessity to provide compulsory education; 3) the lack of core curriculum, the scope of teaching and upbringing content, as well as not defined forms of classes (Kopec, 2013: 150–169).

paradigm and the associated bioecological theory of development by Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, Moris, 1998; Schalock et al., 2010: 17–18; Schalock et al., 2010: 176).

A visible sign of pretence on the level of microsystem is the phenomenon of “educational void”⁸ which occurs during remedial classes. This results from the fact that the time, which in principle should be distributed in such a way that it allows for:

- firstly: the transfer of knowledge to a person with profound intellectual and multiple disability (after all, remedial classes are part of the education system),
- secondly: the support of the development of a person with profound intellectual disability,

is not used to expand knowledge and support development, but is irretrievably lost (cf. Kwiecinski, 1995: 96–122). We should remember that for a student with profound intellectual and multiple disability, whose health condition causes frequent absenteeism from school, situations in which school time is irretrievably wasted raise serious concern and opposition.

Therefore, it is justified to ask for exemplification of the phenomenon of “educational void” observed during remedial classes. As I have already mentioned, due to numerous comorbidities and somatic diseases, a student⁹ with profound intellectual and multiple disability is a very demanding recipient of the educational offer, and therefore his/her mental state and current psychophysical resources must be taken into account. In relation to education of students with profound intellectual and multiple disabilities, Weiß indicates a specific triad of interactions that must appear in this context (2012, cit. Zentel, 2015). These include: transfer of knowledge, therapy and care¹⁰ (2012, cit. Zentel, 2015). Bearing in mind this triad (transfer of knowledge, therapy, care), I will make an attempt to present the signs of phenomenon of “educational void” in the areas distinguished by Weiß during student’s all-day stay at school¹¹ (cf. Zentel, 2015).

⁸ The term that appeared in the statement of one of my subjects – in vivo code (cf. Charmaz, 2009: 76–79). Describing a similar phenomenon in education of people with intellectual disabilities, Zentel uses the term “void” (in German: *die Lücke*) (2015).

⁹ I intentionally omit the term “participant” recommended by the regulation, and use the term “student” („Journal of Laws” 2013, item 529).

¹⁰ In German, Unterricht, Therapie Pflege (Weiß, 2012, cit. Zentel, 2015).

¹¹ Analyzing the educational reality of German students with profound intellectual and multiple disabilities, Zentel identifies void (the phenomenon of “educational void”) during: a lesson and/or classes, all-day and all-year stay at school, and in the implementation of specific educational content that should be common to all students. The criteria distinguished by the researcher apply to inclusive

The signs of the phenomenon of “educational void” in the area of care

The signs of the phenomenon of “educational void” in the area of care (i.e. primarily eating a meal, toilet activities) during remedial classes can be analyzed in two contexts. The first context involves nursing activities as such; in the second context, nursing activities become a “core” of remedial classes, unfortunately at the expense of educational activities (transfer of knowledge) and therapeutic activities, which should also appear in the offer of remedial classes. I will discuss each of the activities, referring to the empirical material collected in the research, analyzed from the perspective of the research subject (Kopec, 2013: 227–247).

In the area of care, the phenomenon of “educational void” is usually caused by the prolonged duration of nursing activities, which always triggers a “time domino effect” reflected throughout the school day of the subject. From the perspective of the subjects, prolonged nursing activities always meant wasting time, with students unproductively waiting for their turn in nursing activities or for all participants of remedial classes to finish their nursing activities. During a one-time care activity, the waiting time ranged from 10 to 30 minutes (Kopec, 2013: 230–240). Given the fact that the period of school stay of a student with profound intellectual multiple disability is usually four hours a day (cf. „Journal of Laws” 2013, item 529, § 10) and that nursing activities are repeated, the waste of time is indeed significant. It is even more frustrating when we realize its obvious impact on shortening and/or completely skipping educational and therapeutic activities during the school stay of a student with profound intellectual and multiple disability. This way, nursing activities begin to prevail throughout the entire stay at school and, as I have already mentioned, become the axis around which remedial classes are organized. The “celebration of nursing activities” is undoubtedly favoured by stereotypical thinking about a student with profound intellectual and multiple disability as about the “object” of nursing interactions due to disorders coexisting with profound intellectual disability¹². I fully agree with the statement that nursing activities are very important in the work with a student with profound intellectual and multiple dis-

education, i.e. when a student with profound intellectual and multiple disability attends a general school (2015, cf. Bauersfeld, 2015: 43–59).

¹² In the presentation speech entitled: Standards of care, education and therapy for people with profound intellectual and multiple disabilities, at the conference on the subjectivity of people with profound intellectual and multiple disabilities in Poznan in 2019, Maciej Baraniewicz quoted the opinions of teachers working with students with PMID on the offer provided to students within remedial classes. The offer related to education and care was predominant.

ability and that they can be used for educational and therapeutic purposes (cf. Fröhlich, 1991; Finnie, 1994; Fröhlich, 1998, 2015). However, they cannot become the only activities offered to students during remedial classes. Nevertheless, I am aware that, compared to educational and therapeutic activities, nursing activities are the easiest option possible to offer to a student with profound intellectual and multiple disability.

The signs of the phenomenon of “educational void” in the area of therapy

Therapeutic classes¹³ are the second, after care, type of classes that predominates the educational offer (I am not sure if it can be called that) for a student with deep intellectual and multiple disabilities¹⁴ as part of remedial classes in the Polish education system. In the context of time distribution, the phenomenon of “educational void” can be analyzed in two dimensions:

- institutional, taking into account the perspective of the institution where remedial classes are run,
- individual, taking into account the perspective of a student with deep intellectual and multiple disability (Kopeć, 2013: 244–247).

We should remember that the analysis of the time devoted to therapeutic classes in the institutional dimension merely shows how much time the institution, such as school or other educational institution responsible for organizing remedial classes assigned to these activities. The duration of the entire block of remedial classes is precisely defined by the ministerial regulation on the implementation of remedial classes („Journal of Laws” 2013, item 526, § 10). However, the actual time devoted to therapeutic activities in the strict sense will depend on the schedule of remedial classes at a given school/educational institution and the organizational form of the activities (institutional dimension) (cf. Kwiecinski, 1995: 96–122; Kopeć, 2013: 246). Therefore, in order to determine whether the time devoted to therapeutic activities during remedial classes was actually used in such a way as to support the development of a student with profound intellectual and multiple disability, it is not enough just to analyze the weekly or daily schedule of remedi-

¹³ These include the following types of activities: basal stimulation, snoezellen, sensory integration method, the M. & Ch. Knill method, the method of developing movement by Weronika Sherborne.

¹⁴ Lamers emphasizes that the more severe the level of intellectual disability, the less knowledge is transferred to the benefit of care and therapy (2000).

al classes. It is because the institutional dimension should be compared with the individual dimension (i.e. analysis of the time of classes from the perspective of a student with profound intellectual and multiple disability), and this (the individual dimension) will be an indicator of the quality of time spent at school. Hence, the information that, for example, sensory stimulation classes¹⁵ last 45 minutes means that this is the time of sensory stimulation dedicated to the entire remedial group. In the individual dimension, i.e. from the perspective of a student with profound intellectual and multiple disability, “these classes will not last 45 minutes, as suggested by the schedule, but only as much time as the teacher devotes to a given student; the time must be divided into all participants of remedial classes, i.e. a maximum of four”¹⁶ (see „Journal of Laws” 2013, § 9.2). Therefore, it will be only about 11,3 minutes, not 45 minutes for a person with profound intellectual and multiple disability (Kopec, 2013: 246).

For therapeutic activities implemented during remedial classes, two aspects are particularly important, i.e. taking into account the real needs of a student with profound intellectual and multiple disability as well as knowledge of the teacher. Personally, I very much resonate with Yoga Berrara’s motto: “if you don’t know where you are going, you have to be very careful because you may not get there” (2015: 163). The lack of a clear, defined goal of the classes and the competent teacher facilitate the phenomenon of “educational void”. One of the subjects draws attention to the importance of knowledge and the pitiful consequences of teacher’s ignorance. “They lack ‘professional knowledge’ that would validate their actions, they should know why they provide a certain educational offer to a given child. Sometimes it is scary that teachers cannot answer these simple questions. They use methods because they know them or know a bit about them, but they don’t know whether it is really good for a given child [P23]” (Kopec, 2013: 288–289).

The signs of the phenomenon of “educational void” in the area of knowledge transfer

As I have already mentioned, a description of the phenomenon of pretence in the educational reality of a person with profound intellectual and multiple disability was not the purpose of my research project. I have accidentally discovered the ex-

¹⁵ The name of the classes comes from the weekly schedule analyzed during the research project.

¹⁶ A relationship was found between the legal acts established on the level of macrosystem and the phenomena observed on the level of microsystem. It is legitimate to formulate a thesis that legal acts facilitate the phenomenon of “educational void” on the level of microsystem.

istence of this phenomenon when describing the educational reality of a disabled person. The analysis of the research material inclines me to admit that in the area of transferring knowledge during remedial classes the term “educational void” is the most adequate and accurate expression. It can be characterized as the complete lack of introducing educational content during remedial classes (cf. Lamers, 2000; Baraniewicz, 2019). Referring to the Weiß educational triad (cit. Zentel, 2015), we can conclude that during remedial classes the areas of therapy and care are filled with content (and usually just these two areas!). The phenomenon of “educational void” confronts special educators with the lack of educational content in the work with a person with deep intellectual and multiple disability. At the same time, this situation implies important questions about education in the strict sense offered to a disabled PERSON; the form of which should have the educational content to be useful from this PERSON’s perspective. The existence of the phenomenon of “educational void” proves discrimination of a person with profound intellectual and multiple disability in the Polish education system¹⁷.

Final considerations

The question arises where to seek determinants of the phenomenon of “educational void” during remedial classes. In my opinion, two main categories can be distinguished: institutional and personal (Kopeć, 2013: 287). Institutional factors responsible for the phenomenon of “educational void” can be considered on two levels: macro- and microsystem. On the level of macrosystem, these include the Regulation of the Minister of National Education on the principles of organizing remedial classes for children and adolescents with profound disability of 23rd April 2013 („Journal of Laws”, item 529). On the level of microsystem, there is a weekly schedule of remedial classes in a school and/or educational institution. It should contain details of all activities¹⁸ offered during the day to students with profound intellectual and multiple disabilities. Personal factors responsible for the phenomenon of “educational void” are related to people working with participants of remedial classes. In terms of content, structure and organization, the form of

¹⁷ The concept of two German special educators Wolfgang Lamers and Norbert Heinen – education with ForMat (2000) turns out to be helpful in filling the “educational void”.

¹⁸ A daily schedule should also include the time necessary for students to reach the classroom; the exact time of care and rest.

remedial classes will depend on the teacher's responsiveness, mentalizing skills and knowledge (Kopec, 2013: 287–288)¹⁹.

The complete elimination of the phenomenon of pretence from education of people with profound intellectual disability is an illusion – as it will always be connected with the processes that occur on the level of chronosystem, to a greater or lesser extent entangled in the political system of the state on the level of macrosystem. However, this does not exempt teachers working with students with profound intellectual disabilities from the obligation to constantly demystify the phenomenon of pretence. It is a task for every special educator – practitioner and theoretician, to prevent and identify the phenomenon of pretence in education. On the level of macrosystem, it is care for clarity and precision of legal acts, as well as for using non-stigmatizing language. The acts should put emphasis on the need to equally include the subject of care, therapy and education in remedial classes. On the level of microsystem, the actions primarily include:

- creating a very detailed schedule (weekly, daily) for students with profound intellectual and multiple disabilities taking into account their actual needs and resources, including care, therapy and education;
- working in a relationship and paying attention to protective, stable relationships with the involvement of chief institutions and family support in order to ensure safety and protection (Greenspan, Wieder, 2014: 261);
- identifying by a special educator the areas favouring the phenomenon of pretence in accordance with the statement: “There will be change in the world and let it begin with you” (Powell, Cooper, Hoffman, Marvin, 2015: 260).

Bibliography

- Baraniewicz M. (2019), *Standards of care, education and therapy of people with profound intellectual and multiple disabilities*. Paper presented at the Conference on the subjectivity of people with profound intellectual and multiple disabilities, Poznan, 29th November.
- Bauersfeld S. (2015), *Educational content and profound disability – the process of planning classes*, in: *Baseline education. Teaching and therapy of children with profound disabilities*, ed. A. Fröhlich, Sopot, pp. 43–61.
- Bourdieu P. (2006), *Pascal meditations*, Warsaw.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The ecology of human development*, Harvard.

¹⁹ Of course, a student with profound intellectual and multiple disability will also have an impact on the course of remedial classes, but it is a special educator always fully responsible for their course.

- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (1998), *The ecology of developmental processes*, in: *Handbook of child psychology*, vol. 1: *Theoretical models of human development*, ed. R.M. Lerner, New York, pp. 993–1028.
- Charmaz K. (2009), *The grounded theory. A practical guide to qualitative analysis*, trans. B. Komorowska, Warsaw.
- DSM-5 (2016), *Diagnostic criteria from DSM-5. Desk Reference*, Wrocław.
- Dudzikowa M. (2004), *The myth about school as a place of comprehensive development of a student. Entnopedagogical essays*, Krakow.
- Dudzikowa M. (2013), *Pretend activities in education as an urgent problem*. Introduction to the book in: *Perpetrators and/or victims of pretend activities in school education*, ed. K. Knasiecka-Falbierska, Krakow.
- Durkheim E. (2006), *Suicide. A study in sociology*, Warsaw.
- Fairclough N., Wodak R. (2006), *Critical discourse analysis*, trans. A. Ostolski, in: *Contemporary sociological theories*, vol. 2, eds. A. Jasinska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziolkowski, Warsaw, pp. 1047–1061.
- Fröhlich A. (1998), *Stimulation from scratch*, trans. Z. Bialek, L. Czarkowska, A. Firkowska-Mankiewicz, Warsaw.
- Fröhlich A. (ed.) (2015), *Baseline education. Teaching and therapy of children with profound disability*, Sopot.
- Greenspan I.S., Wieder S. (2014), *Reach a child with autism. How to help children establish relationships, communicate and think. Floor time method*, trans. D. Braithwaite, Krakow.
- Heinen N., Lamers W. (2006), *Bildung mit ForMat. Impulse für enie veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung*, in: *Basale Stimulation. Kritisch-konstruktiv*, eds. L. Desiree, W. Lamers, N. Heinen, Düsseldorf, pp. 141–205.
- Klemperer V. (1992), *Philologist's notebook*, trans. M. Stroinska, Toronto.
- Kopec D. (2013), *The (non)educational reality of a person with profound intellectual disability. Collective instrumental case study*, Poznan.
- Krause A., Zyta A., Nosarzewska S. (2010), *Normalization of the social environment of people with intellectual disability*, Torun.
- Kubinowski D. (2010), *Qualitative pedagogical research. Philosophy. Methodology. Evaluation*, Lublin.
- Kwiecinski Z. (1995), *Work at school as an illusion*, in: *Sociopathology of education*, ed. Z. Kwiecinski, Olecko, pp. 96–122.
- Lamers W. (2000), *Goethe und Matisse für Menschen mit einer schwerer Behinderung*, in: *Geistigbehindertepädagogik als Begegnung*, eds. N. Heinen, W. Lamers, Düsseldorf, pp. 177–208.
- Parys K. (2014), *The phenomenon of pretence in the education system of students with disabilities – an attempt to identify and propose solutions*, „Interdisciplinary Contexts of Special Education”, no. 4, pp. 29–56.
- Powel B., Cooper G., Hoffman K., Marvin B. (2015), *The circle of confidence. Attachment strengthening intervention in early parent-child relationships*, trans. R. Andruszko, Krakow.
- Rubacha K. (2008), *Methodology of education research*, Warsaw.
- Schalock R.L., Borhwick-Duffy S.A., Luckasson R. et al. (2010), *Intellectual Disability. Definition, Classification and Systems of Supports*. The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification, 11th Edition. AAIDD, Washington.
- Stake R.E. (2009), *Qualitative case study*, trans. M. Salkowska, in: *Qualitative research methodology*, vol. 1, eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warsaw, pp. 623–655.

Yin R.K. (2015), *Case study in research. Design and methods*, Krakow.

Zakrzewska-Manetrys M. (2010), *The mentally handicapped. Beyond humanity*, Warsaw.

Zentel P. (2015), *Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung in der Inklusion*.

Paper presented at the scientific seminar: *Person with profound intellectual disability in the education system*, 2nd December, Poznan.

Legal acts

„Journal of Laws” 1997, no. 14, item 76, Regulation of the Minister of National Education of 30th January 1997 on the principles of organizing remedial classes for children and adolescents with profound intellectual disabilities.

„Journal of Laws” 2012, item 1169, Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

„Journal of Laws” 2013, item 529, Regulation of the Minister of National Education of 23rd April 2013 on the conditions and manner of organizing remedial classes for children and adolescents with profound intellectual disabilities.



Kinga Kuszak*, Katarzyna Sadowska**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Język polski jako element tożsamości (na przykładzie wypowiedzi Polaków i Rosjan z obwodu kaliningradzkiego)

KEYWORDS

language, Polish language,
language as an element of
identity, Poles in Kaliningrad

ABSTRACT

Kinga Kuszak, Katarzyna Sadowska, *Język polski jako element tożsamości (na przykładzie wypowiedzi Polaków i Rosjan z obwodu kaliningradzkiego)* [Polish language as an element of identity (on the example of statements by Poles and Russians from Kaliningrad Oblast)]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 115–127, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.5.1.

The article discusses the issue of Polish language as an element of identity of Poles and Russians living in Kaliningrad. The authors, during a visit to the University of Immanuel Kant, had the opportunity to do interviews with Poles and Russians living in Kaliningrad, for whom Polish is an important element of identity. The authors divided the respondents into two groups for whom Polish is an element of inherited identity and for whom Polish is an element of identity acquired in the education process. These analyzes precede reflections on the specifics and history of Kaliningrad and the kaliningrad district.

Wprowadzenie

Obwód kaliningradzki jest najdalej na zachód wysuniętym regionem Federacji Rosyjskiej. Jego specyfiką jest oddzielenie od reszty kraju granicami innych

* ORCID: 0000-0002-2430-7803.

** ORCID: 0000-0002-1255-0902.

państw i wodami Morza Bałtyckiego. Od wschodu i północy obwód graniczy z Republiką Litewską, zaś od południa z Rzeczpospolitą Polską. Natomiast od zachodu znajduje się wybrzeże Morza Bałtyckiego. Obwód kaliningradzki to miejsce, gdzie Wschód spotyka się z Zachodem, a mieszkańcy mówią: „Już nie Rosja, a jeszcze nie Europa”. Mają poczucie odrębności od reszty Federacji Rosyjskiej (Palmowski, 2019b: 356). Od reszty kraju obwód kaliningradzki dzieli ponad 600 km. Największym miastem tego obwodu jest Kaliningrad – miasto położone przy ujściu Pregoly do Morza Bałtyckiego. Koncentruje 46% ludności i 60% potencjału przemysłowego Federacji Rosyjskiej (Palmowski, 2019a: 109). Według danych z 2015 roku miasto liczyło 453,5 tys. mieszkańców. Aktualnie stanowi znaczące centrum administracyjne, przemysłowe, handlowe, naukowe oraz kulturalne regionu, a także największe centrum militarne. Pełni również funkcję ważnego ośrodka naukowego i akademickiego. Funkcjonują w nim 34 instytucje naukowe, w tym 6 szkół wyższych. Do najważniejszych należą: Rosyjski Państwowy Uniwersytet im. Immanuela Kanta, Państwowy Kaliningradzki Uniwersytet Techniczny, Bałtycka Akademia Państwowa, Instytut Prawniczy, Kaliningradzka Szkoła Wojenno-Morska, Kaliningradzki Instytut Pogranicza (Palmowski, 2019a: 111). Z kolei nieopodal położone miasta, jak Swietłogorsk, Zielonogradsk, Jantar, Pionersk, to nadbałtyckie miejsca rekreacyjne, wypoczynkowe i turystyczne. Obwód kaliningradzki w porównaniu z pozostałą częścią Rosji wyróżnia się silnie rozwiniętym sektorem małych przedsiębiorstw. Jak podaje Tadeusz Palmowski, jest ich dwukrotnie więcej niż w całej Rosji. Jest to efekt przywilejów, jakie przysługiwały regionowi od 2006 roku, które zezwalały na bezcłowy wwóz towarów na terytorium regionu, co niewątpliwie przyczyniło się do rozwoju handlu. T. Palmowski dodaje, że rozwój gospodarczy obwodu kaliningradzkiego jest efektem ożywionych kontaktów gospodarczych mieszkańców z sąsiadami (2019b: 356). Duże znaczenie dla rozwoju obwodu mają współpraca transgraniczna z Polską (odległość Kaliningradu od granicy Polski wynosi 35 km) i możliwość realizacji wspólnych projektów współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej. Wśród dotychczasowych projektów, w których strona polska i kaliningradzka występowały w rolach beneficjentów, znalazły się te związane z budową oczyszczalni ścieków, budową dróg, ze współpracą w obszarze medycyny, kultury, sportu itp. (Palmowski, 2019b: 364). Jak zauważa T. Palmowski, „kontakty transgraniczne zainicjowały przełamywanie wzajemnych barier i uprzedzeń, tworzą stosunkowo nowe, formalne i nieformalne kontakty międzyludzkie pomiędzy społecznościami lokalnymi” (2019b: 364).

Kaliningrad – miasto wielu zmian, miasto wielu kultur. Zarys zagadnienia

Kaliningrad jest miejscem, w którym wyraźnie widać wpływy niemieckie, rosyjskie i polskie. Jest regionem interesującym, o wyjątkowo skomplikowanej historii, pełnej zawirowań i zwrotów. To tygiel ludzi i kultur, które przez wieki się przeplatały i wzajemnie na siebie oddziaływały. To miasto, które od wieków w różnym stopniu powiązane jest z Polską.

Do czasów średniowiecza obszar dzisiejszego obwodu kaliningradzkiego „zamieszkiwali bałtyccy Prusowie, których następnie podbili Krzyżacy. W wyniku germanizacji oraz osadnictwa niemieckiego tereny te stały się obszarem zamieszkanym głównie przez ludność niemiecką. Niemniej jednak element polski odgrywał znaczącą rolę przez wiele stuleci, a język polski był obecny (wiele instytucji miejskich zatrudniało polskich tłumaczy, na Uniwersytecie Albertina był lektorat z języka polskiego, wydawano polskie książki i czasopisma)”¹. W latach 1253–1257 zakon kawalerów mieczowych na zgliszczach osady pruskiej założył miasto (na cześć króla Czech Ottokara II z Bohemii) i odtąd Kaliningrad stanowił diecezję sambijską, która wchodziła w skład państwa krzyżackiego². Już w XV wieku Królewiec został włączony do Polski dzięki Kazimierzowi IV Jagiellończykowi. Województwo polskie ze stolicą w Królewcu przestało istnieć, gdy miasto zostało odbite przez wojska krzyżackie. W 1525 roku zostało stolicą Prus Książęcych zależnych od króla polskiego jako lenno. Królewiec wchodzący w skład Prus Książęcych stał się ich gospodarczą i intelektualną stolicą. Już w tym czasie stanowił swoisty „konglomerat różnych narodowości i wyznań”. Prusy były otwarte na wszelkie nowinki idące z Zachodu – z Niemiec, Polski, Holandii, Włoch. W roku 1757 Prusy Książęce znalazły się pod władaniem elektorów Brandenburskich, a cesarzowa Elżbieta Romanowa włączyła Królewiec do Cesarstwa Rosyjskiego. W rękach Rosjan pozostawał do 1763 roku. Po niemal kolejnych stu latach w 1871 roku Królewiec i cały obszar Prus Wschodnich włączono do Cesarstwa Niemieckiego proklamowanego w wersalskim pałacu. Pierwszym władcą nowo powstałego państwa był król pruski Wilhelm I³. W XX wieku, po zakończeniu II wojny światowej decyzją wielkich mocarstw podjętą podczas konferencji w Teheranie i potwierdzoną w Poczdamie Prusy Wschodnie zostały podzielone na dwie części: polską, obejmującą południową

¹ Zob. <https://kaliningrad.msz.gov.pl/pl> [dostęp: 03.05.2019].

² Zob. <https://instytutintl.pl/pl/aktualnosci/item/403-historia-kaliningradu> [dostęp: 28.04.2019].

³ Zob. <http://encyklopedia.warmia.mazury.pl> [dostęp: 27.04.2019].

część dawnych Prus Wschodnich, i północną część rosyjską, która przybrała po wojnie nazwę obwodu kaliningradzkiego. Tym samym w 1945 roku Armia Czerwona zajęła Prusy Wschodnie. Już rok później Królewiec otrzymał nową nazwę – Kaliningrad – którą nadano miastu na cześć bolszewickiego komisarza Michaiła Kalinina (Siegień, 2016: 13). „Wkrótce po ustaleniu granic nowo powstałego obwodu kaliningradzkiego Stalin zdecydował, że stanie się on zamkniętym zmilitaryzowanym terytorium, gdzie będzie stacjonować radziecka Flota Bałtycka. W wyniku tej decyzji przez ok. 40 lat od końca wojny do Gorbaczowskiej pierestrojki Kaliningrad był niedostępny dla obcokrajowców, zwłaszcza z Zachodu” (Siegień, 2016: 13). Jednakże ze względu na silne zmilitaryzowanie dostęp do obwodu ograniczono także dla sowieckich obywateli. W wyniku tej sytuacji „powojenne losy miasta, które dla niemieckiej kultury stanowiło ważny symbol (w Königsbergu przeciw Fryderyk I Pruski koronował się na króla Prus), przez dziesięciolecia pozostawały niezbadane. Izolacja pobudzała ciekawość i rozpaliała wyobraźnię” (Siegień, 2016: 13). Można zatem stwierdzić, że do końca lat 80. obwód kaliningradzki (zarówno dla większości obywateli sowieckich, jak i dla pozostałej części Europy) stanowił swoiste tabu, był „najbardziej na zachód wysuniętą i silnie zmilitaryzowaną częścią RFSRR, oddzieloną od niej terytoriami republik wchodzących w skład jednego państwa federacyjnego” (Siegień, 2016: 13). Dopiero rozpad ZSRR odkrył przed światem zamknięty dotąd region. „Ostateczne wydzielenie obwodu ukształtowało się 8 grudnia 1991 r., gdy przestał istnieć ZSRR” (Siegień, 2016: 365). Jak zaznacza Andrzej Sakson, po upadku ZSRR „trudności polityczne związane z kształtowaniem się nowego państwa rosyjskiego i pogłębiający się kryzys w Rosji zrodziły liczne projekty dalszej przebudowy geopolitycznej obwodu kaliningradzkiego” (Sakson, 2011: 161). Wśród podawanych w prasie rosyjskiej propozycji dominowały te, które koncentrowały się na zwiększeniu samodzielności gospodarczej obwodu, przyznaniu regionowi autonomii, proponowano także przesiedlenie do obwodu „Niemców rosyjskich i przekształcenie go w Bałtycką Republikę Niemiecką w składzie Rosji” (Sakson, 2016: 161). Pojawiły się także realne plany dotyczące rozwoju obwodu kaliningradzkiego, które opracowali „miejscowi naukowcy razem z moskiewskimi i petersburskimi ekspertami” (Sakson, 2016: 162). Koncepcje te dotyczyły rozwoju obwodu jako regionu współpracy Federacji Rosyjskiej z Unią Europejską oraz wzmocnienia pozycji enklawy w gospodarce Rosji. U progu XXI wieku miało miejsce duże zainteresowanie gospodarczo-ekonomiczne obwodem kaliningradzkim. Region ten stał się m.in. specjalną strefą ekonomiczną, był także beneficjentem programu Federacji Rosyjskiej pt. „Rozwój obwodu kaliningradzkiego do 2010 r.” oraz przyjętej w 2011 roku strategii rozwoju regionu na 25 lat (Sakson, 2016: 162). Skomplikowane dzieje miasta, szczególnie te najnowsze, które

obejmowały całą Europę na przestrzeni XX i XXI wieku, odzwierciedlają się w historiach rodzin, w indywidualnych biografiach jednostek. Pragniemy zatem spojrzeć na wybrane elementy ludzkich biografii przez pryzmat ich tożsamości kulturowej i językowej. W dalszych rozważaniach podejmiemy próbę spojrzenia na język jako element tożsamości kulturowej człowieka, a następnie, przez pryzmat wypowiedzi Polaków i Rosjan mieszkających w Kaliningradzie, spróbujemy opisać język polski jako element tożsamości odziedziczonej po poprzednich pokoleniach i nabytej w trakcie edukacji.

Język jako element tożsamości kulturowej człowieka

Nicolas Coupland pisze, że „język jest prawdopodobnie najmniej rozumianym przez ludzi wymiarem życia społecznego” (2001). Ludzie komunikują się z innymi za pomocą języka, lecz często nie rozumieją znaczeń, które za jego pomocą wyrażają lub które przekazują im inni ludzie. Zdaniem Edwarda Sapira „istotą rzeczy jest fakt, że *prawdziwy świat* jest w dużej mierze zbudowany nieświadomie na językowych nawykach grupy [...], widzimy, słyszymy, poznajemy w taki a nie inny sposób, gdyż przyzwyczajenia językowe naszej społeczności wysuwają pewien określony wzór interpretacji” (Zarzycki, 2014: 239). Przyjmując, że język jest elementem tożsamości jednostki, zakładamy, że tożsamość jest przez jednostkę konstruowana, jest podmiotowa, zaś język, którym się ona posługuje, uznaje za własny, choć niekoniecznie poddaje go refleksji w celu wyjaśnienia jego specyfiki. Z całą pewnością można jednak powiedzieć, że spotkanie jednostki z kulturą odbywa się za pośrednictwem języka, zaś „język nie istnieje w oderwaniu od kultury, tj. od społecznie dziedziczonego zbioru praktyk i wierzeń, które determinują materię naszego życia” (Sapir, 2010: 219). Jak podaje Dan I. Slobin, „treść mowy przekazuje normy, wartości i zgromadzoną wiedzę oraz obyczaje społeczności” (2007: 358). W ten sposób język staje się elementem poczucia tożsamości jednostki, ale zarazem jej poczucia wspólnotowości. Dzięki opanowaniu narzędzi językowych człowiek wchodzi do określonej wspólnoty. Dziecko, zanurzając się w określonym języku, uczy się mówić jak użytkownik tego języka: hiszpańskiego, angielskiego, polskiego, rosyjskiego, uczy się jednocześnie tego, jak „opowiadać, prowadzić wywód, stawiać żądanie” (Slobin, 2007: 365). Po prostu zaczyna się posługiwać określonym językiem w naturalny sposób, uznaje go za użyteczne narzędzie komunikacji z innymi ludźmi, którzy tworzą określoną wspólnotę. Oprócz ogólnych prawidłowości związanych z opanowywaniem języka prowadzącego do osiągnięcia statutu dojrzałego użytkownika języka można dostrzec specyfikę prowadzącą do

uzyskania przez jednostkę statusu użytkownika określonego języka. Paul Ricoeur dodaje, że kluczową rolę w kształtowaniu poczucia własnej tożsamości jednostki i grupy odgrywa właśnie język i narracja językowa. Nie bez przyczyny językoznawcy, psycholodzy, socjolodzy, antropolodzy używają pojęcia „speech community” – mówiąca społeczność, którą charakteryzuje się poprzez wspólny język i praktyki z nim związane dające się zaobserwować podczas różnych codziennych, prywatnych i profesjonalnych, sytuacji (Rampton, 2000: 101). Uczeń Sapira Benjamin Lee Whorf dodaje, że język, którym się posługujemy, wpływa na nasz sposób myślenia o świecie. Z tego założenia wynika, że „mówiąca społeczność” w podobny sposób myśli o otaczającym ją świecie. Dowodzą tego badania z udziałem przedstawicieli plemienia Piraha – niewielkiej rdzennej społeczności zamieszkującej Brazylię. Naukowcy odkryli, że w języku tego plemienia nie ma pewnych kategorii słów, szczególnie liczebników, co wpływa na myślenie i funkcjonowanie tych osób, które nie posługują się liczebnikami, ale przecież potrafią liczyć. Aby sprawnie funkcjonować, korzystają z trzech określeń: „jeden”, „dwa” i „dużo”. Zdaniem Daniela L. Everetta jest to dowód na to, że w plemienu Piraha brak liczebników wynika z kulturowego tabu zakazującego zbędnych uogólnień wykraczających poza „tu i teraz” (Everett, 2018: 345–349). Wspomniany autor pisze dalej: „Ludzie często reagują z niedowierzaniem: Chcesz powiedzieć, że matka w plemienu Piraha nie wie, ile ma dzieci? Zgadza się – żadna kobieta z tego plemienia nie potrafiłaby powiedzieć, czy ma jedno, troje czy sześcioro dzieci. Z pewnością jednak bez trudu wymieni imiona ich wszystkich i będzie dokładnie wiedziała, gdzie znajduje się każde z ich, czy jest bezpieczne, zdrowe i tak dalej” (Everett, 2018: 350). Reprezentantom kultury Zachodu trudno to zrozumieć, tym bardziej że od najmłodszych lat wpaja im się, że matematyka jest podstawą funkcjonowania jednostki w nowoczesnym świecie. Trudno zatem nie zgodzić się z tezą Edwarda Sapira, że „formy każdego języka ustalają określone poczucie ustosunkowania lub postawę wobec wszelkich możliwych treści wyrażania, a za ich pośrednictwem – wobec wszelkich możliwych treści doświadczenia, oczywiście w stopniu, w jakim doświadczenie może być wyrażane językowo” (Slobin 2007: 361). Warto zatem zaznaczyć, że również różnice między językami zachodniego kręgu kulturowego determinują doświadczenia jednostek, a tym samym kształtują ich poczucie tożsamości. Jak bowiem zaznacza Dan I. Slobin, „każdy język wymaga automatycznego i systematycznego wykorzystania przez użytkownika zestawu rozróżnień semantycznych, które nie są bezpośrednio dane w codziennej percepcji i w działaniu czy wymuszone wymogami życia praktycznego” (2007: 362). Wspomniany autor pisze dalej, że człowiek uczy się za pomocą narzędzi językowych, które „są jedynymi środkami *wskazania* odpowiednich kategorii zdarzeń” (2007: 362), a te narzędzia są

różne w różnych językach. Kultura bowiem różnicuje ludzi, nawet jeżeli zadania, aktywności, role, które podejmują, są (czy wydają się) uniwersalne. Te rozważania stanowią punkt wyjścia do podjęcia wątków związanych z poczuciem tożsamości wspólnotowej mieszkańców obwodu kaliningradzkiego – regionu, w którym historyczne przemiany społeczne, kulturowe, ekonomiczne itp. determinowały losy jednostek i całych grup społecznych pierwotnie wywodzących się z różnych kręgów językowych oraz kulturowych. Przedmiotem naszych zainteresowań będzie język polski jako element tożsamości odziedziczonej i wybranej.

Język polski jako element tożsamości odziedziczonej na przykładzie mieszkańców Kaliningradu

Współcześni Polacy mieszkający w obwodzie kaliningradzkim stanowią grupę liczącą 3,9 tys. osób (Żęgota, 2002). Krzysztof Żęgota zwraca uwagę na to, że liczba Polaków jest z całą pewnością większa od tej ujętej w statystykach, ponieważ część mniejszości etnicznych w każdym kraju przyznaje się do narodowości reprezentowanej przez większość, a więc nie przyznaje się do narodowości odziedziczonej po przodkach. Drugą z przyczyn jest fakt, że „w czasach Związku Radzieckiego głoszono indyferentyzm narodowy jako oficjalną ideologię państwową, zastępując poczucie przynależności narodowej wzorem *sowieckiego czelowieka*, stanowiącą swego rodzaju wygodny substytut jednoznacznych deklaracji narodowościowych” (Żęgota, 2002: 268). Teoria ta, jak dodaje Swietłana Czerwononaja, „wyrażała realne procesy silnej integracji, w wyniku której formułowano się wielkie skupisko ludzi pozbawionych pamięci historycznej i niemających głębokich związków ze źródłami, korzeniami, tradycjami własnej kultury narodowej, z religią swoich ojców” (1997: 121). Przynależność do Związku Radzieckiego była silniejsza od przynależności narodowej. K. Żęgota zwraca uwagę na to, że by określić liczbę Polaków mieszkających aktualnie w obwodzie kaliningradzkim, należy przeanalizować proces przesiedlania do obwodu ludności z innych obszarów Związku Radzieckiego (2002: 268). Największa grupa Polaków to przesiedleńcy z Kazachstanu, z Syberii, Mołdawii, Białorusi i Kirgistanu. Te fakty odnajdujemy również w wynikach naszych badań. Badania zostały przeprowadzone metodą jakościową, a gromadzenie danych miało formę pogłębionych wywiadów indywidualnych. Materiał badawczy pozyskano podczas pobytu związanego z obchodami Dnia Języka Polskiego zorganizowanymi przez Wydział Humanistyczny Bałtyckiego Uniwersytetu Federalnego im. Immanuela Kanta w dniach 23.03–30.03.2019. Indywidualne gromadzenie materiału pozwoliło pozyskać wiedzę na temat doświadczeń rodzin-

nych i osobistych uczestniczek, subiektywnych interpretacji tych doświadczeń i zdarzeń, w których uczestniczyły ich rodziny i one same. Osoby uczestniczące w badaniu, opisując swoje rodzinne historie, zwracały uwagę na trudne i skomplikowane losy rodziców i dziadków w następujący sposób: „Babcia przyjechała z Litwy do Kaliningradu w 1957 roku. Przyjechała z Wilna w poszukiwaniu pracy i lepszych warunków do życia po wojnie”; „Ojciec miał pracę wojskową, w czasach Związku Radzieckiego moja rodzina przyjechała z Białorusi”; „Moja rodzina przyjechała z miejscowości Wilejka – miasto na Białorusi, w obwodzie mińskim”; „Pochodzimy z byłych terenów Rzeczypospolitej Polskiej – obecnie jest to teren Białorusi”; „Przyjechaliśmy z Kazachstanu, chcieliśmy być jak najbliżej Polski”; „W 1962 roku moja rodzina przyjechała z Wilna”. Zgromadzone przez nas wypowiedzi odzwierciedlają zjawisko przemieszczania się ludności polskiego pochodzenia z głębi Związku Radzieckiego w kierunku granicy z Polską. Ta część Polaków to również, jak podają statystyki, najliczniejsza grupa posiadaczy Karty Polaka (Górny, Kindler, 2008: 226). Współcześni Polacy mieszkający w obwodzie kaliningradzkim są niejednokrotnie potomkami represjonowanych przed laty mieszkańców naszego kraju, pozbawionych korzeni, tożsamości i języka. Zatem niełatwe pokoleniowe doświadczenia determinują to, w jaki sposób współcześni Polacy mieszkający w Kaliningradzie werbalizują swoją tożsamość. Część z nich określa siebie jako Polki i Polaków, np. „Jestem Polką, w mojej rodzinie podtrzymuję polskie tradycje”. Inni mówią tak (dwie respondentki); „Jestem Rosjanką oraz Polką”; „Reprezentuję połączenie kultury polskiej i rosyjskiej”. Jeszcze inni definiują swoją tożsamość w następujący sposób: „Jestem człowiekiem świata”. Józef Byczkowski, dokonując analizy sytuacji językowej Polaków na terenie ZSSR, dostrzega, że w 1959 roku językiem polskim posługiwało się 45,2% ogółu Polaków, w 1970 roku język polski jako język ojczysty wskazało 32,5% Polaków, a w 1979 tylko 29,1% (1990: 137–138). Ta sytuacja historyczna może być uzasadnieniem dla uzyskanych przez nas odpowiedzi na temat tożsamości narodowej części osób badanych. Pytani przez nas mieszkańcy obwodu kaliningradzkiego o to, w jakim języku komunikują się z najbliższymi, odpowiedzieli: „Rosyjskim”; „Rosyjskim, rzadko polskim”; „Niestety po rosyjsku, ale chcemy się uczyć polskiego”; „Po polsku i po rosyjsku”. Tak sytuację opisuje jedna z naszych rozmówczyń: „Polonia kaliningradzka to przede wszystkim osoby, które nauczyły się (lepiej lub gorzej) polskiego już jako osoby dorosłe. Mimo poczucia wspólnoty z Polską, polskimi tradycjami itp. język polski dla nich jest językiem obcym. Chcą jednak, żeby ich dzieci nauczyły się polskiego”. Politykę edukacyjną Federacji Rosyjskiej kształtują wcześniejsze doświadczenia asymilacyjne wobec ludności przesiedlanej, stąd, jak podkreślają nasze rozmówczynie, „w Kaliningradzie nie ma polskich szkół. Są

szkoły (mało), w których uczniowie mogą wybrać język polski jako np. drugi lub nawet trzeci język obcy po angielskim i/albo niemieckim. Najczęściej to są dzieci, które nie mają polskiego pochodzenia. Po prostu rodzice uważają, że warto uczyć się języka sąsiadów”. W rezultacie najmłodsze pokolenie nie mówi po polsku lub mówi bardzo słabo, niemal wyłącznie w gronie najbliższych.

Polacy mieszkający na terytorium obwodu kaliningradzkiego korzystają jednak z prawa do utrzymywania tożsamości narodowej oraz kulturowej i zrzeszają się w niezależnych organizacjach polonijnych. W chwili obecnej istnieje ich dziesięć, a wśród nich trzy największe. Są to:

- Autonomia Polaków w Kaliningradzie „Polonia”,
- Stowarzyszenie „Dom Polski” im. Fryderyka Chopina w Czerniachowsku,
- Wspólnota Kultury Polskiej im. Jana Kochanowskiego w Oziersku.

Ponadto w regionie funkcjonują następujące wspólnoty i stowarzyszenia:

- Wspólnota Kultury Polskiej w Bałtijuksu,
- Stowarzyszenie Inicjatyw Polonijnych w Kaliningradzie,
- Wspólnota Kultury Polskiej w Gusiewie,
- Polesska Rejonowa Organizacja Społeczna „Stowarzyszenie Kultury Polskiej *Królowa Jadwiga*”,
- Wspólnota Kultury Polskiej w Znamiensku,
- stowarzyszenie polonijne Związek Młodzieży „Polonez”,
- stowarzyszenie polonijne Królewiczanie.

Dwa spośród nich (Autonomia Polaków w Kaliningradzie „Polonia”, „Dom Polski” w Czerniachowsku) mają uprawnienia do wystawiania zaświadczeń potwierdzających aktywne zaangażowanie w działalność na rzecz utrzymania języka i kultury polskiej. Mają też uprawnienia do wystawiania Karty Polaka.

Ważnymi instytucjami podtrzymującymi kulturę i język polski w obwodzie kaliningradzkim są parafie katolickie, których w rejonie jest około 20, w tym dwie funkcjonują w samym Kaliningradzie. Poprzez typowo polskie obrzędy sprzyjają utrzymaniu poczucia tożsamości narodowej i przynależności do kraju, na co wskazują wypowiedzi: „Tak jak w Polsce dzielimy się jajkiem, święcimy koszyczek”; „Na Boże Narodzenie śpiewamy kolędy, dzielimy się opłatkiem, na Wielkanoc robimy palmy i pisanki”; „Malowanie jajek, wielkanocne ciasto”; „Opłatek, spotkania wigilijne, śpiewanie polskich kolęd”; „Na wigilię mamy dwanaście dań, tak jak w Polsce”; „Staramy się chodzić co tydzień do kościoła i jeździć na pielgrzymki”.

Interesującą inicjatywę związaną z utrzymywaniem języka i kultury polskiej opisuje jedna z uczestniczek naszych wywiadów: „Ostatnio pojawił się pomysł, który jest co prawda w tej chwili w stanie kielkującym, założenia klubu, do którego mogłyby przychodzić matki z dziećmi i tam bawić się razem i rozmawiać po pol-

sku. Te matki to absolwentki naszej polonistyki, które chciałyby, żeby ktoś nauczył ich dzieci polskiego. Ponieważ nie ma takich zajęć w naszym mieście, to zastanawiają się nad tym, żeby zorganizować takie spotkania we własnym zakresie”. To przykład troski o to, by język, tradycję, kulturę i poczucie tożsamości narodowej przekazywać najmłodszemu pokoleniu Polaków.

Język polski jako element tożsamości wybranej – na przykładzie mieszkańców Kaliningradu

Obwód kaliningradzki to region, w którym ze względu na bliskość z Polską zaobserwować można duże zainteresowanie naszym krajem, językiem i kulturą. Na Uniwersytecie Federalnym im. Immanuela Kanta na Wydziale Humanistycznym studenci mają możliwość studiowania języka polskiego. Z tej możliwości korzystają. Motywy tej decyzji są różne. „Ucząc się w szkole, byłam zafascynowana językiem angielskim. Chciałam zostać nauczycielką angielskiego. Ale niestety nie dostałam się na anglistykę z różnych przyczyn i wtedy poradzono mi zwrócić uwagę na nową specjalność – polonistykę. Nie wiedziałam, że w ogóle istnieje. Zgodziłam się i nie żałowałam ani przez chwilę” – mówi jedna z absolwentek Wydziału (W 1). Inna dodaje: „Moja przygoda z językiem polskim zaczęła się bardzo dawno, kiedy miałam 10 lat. Pierwszy raz z mamą pojechałyśmy do Polski na wycieczkę, potem kupiłyśmy podręcznik do języka polskiego i stał on na półce, póki w mojej szkole nie pojawiły się dodatkowe zajęcia z języka polskiego. W dziewiątej klasie zaczęło tam chodzić 25 osób, a w jedenastej było nas czworo. Dowiedziałam się, że mamy wydział polonistyki na uniwersytecie i zdecydowałam: czemu nie? Nie miałam ani korzeni polskich, ani znajomych tam, a jednak miałam zamiłowanie do tej kultury, łatwo mi było uczyć się polskich słówek na pamięć” (W 2).

Studia polonistyczne były (są) okazją do poznawania nie tylko języka, ale także kultury polskiej: „W latach 2004–2009 byłam pilną studentką polonistyki. To chyba były najlepsze lata mojego życia. Ciągłe podróżyliśmy po Polsce, szkoły letnie, praktyki, konkursy recytatorskie w konsulacie, artykuły dla gazety polonijnej... Właśnie o tym mój hymn. Dużo wszystkiego można opowiedzieć...” (W 2). Inna z naszych rozmówczyń tak opisuje swoją decyzję związaną z wyborem polonistyki: „Pod koniec liceum postanowiłam, że chciałabym pójść na studia filologiczne, jednak na początku myślałam o filologii rosyjskiej. Postanowiłam porozmawiać o tym ze starszą koleżanką, która wtedy właśnie kończyła rusycystykę na naszym Uniwersytecie Kanta (który wówczas jeszcze wcale się tak nie nazywał). Ona powiedziała mi, że na Wydziale Filologii Słowiańskiej pojawił się kierunek poloni-

styka i poradziła mi spróbować swoich sił na tym właśnie kierunku. W ten oto sposób wybrałam swoją drogę życiową” (W 8). Absolwentki polonistyki podzieliły się z nami swoimi odkryciami związanymi z językiem polskim. Jedna z nich opowiedziała o spotkaniu z literaturą poznańskiej pisarki Małgorzaty Musierowicz: „Na pierwszym roku studiów pojechałam wraz z rodzicami do Gdańska, żeby odwiedzić ich polskich przyjaciół z lat młodości, z którymi się nie widzieli ponad 15 lat. Wtedy mogłam już mówić po polsku (w miarę szybko, choć z błędami). Pani Renata, przyjaciółka moich rodziców, zaproponowała mi zabrać do domu 3 książki nieznannej mi wtedy Małgorzaty Musierowicz i oddać przy kolejnym spotkaniu. Z wyglądu nieszczerze mnie zainteresowały (chyba przez te trochę dziecinne obrazki na okładkach), ale podziękowałam i wzięłam je. Później sięgnęłam po jedną z nich – pamiętam, że była to *Noelka* – i zaczęłam czytać. «Noelka była mocna i zdrowa jak orzech». Piszę to pierwsze zdanie z pamięci. Czytałam i nie mogłam się oderwać. Połknęłam te 3 książki w tempie ekspresowym, a potem to już zaczęłam zbierać swoją biblioteczkę *Jeżycjady*. Teraz mam wszystkie książki pani Musierowicz. Niektóre z nich znam prawie na pamięć. Zawsze towarzyszyły mi w trudniejszych chwilach mojego życia. No i jestem pewna, że ta właśnie pasja pomogła mi w nauce języka polskiego, natomiast bogactwo języka, którym posługuje się autorka, pomogło mi kilkakrotnie zwyciężyć w konkursie «Polskie dyktando»” (W 8). To przykład tego, w jaki sposób kręgi społeczne, w których funkcjonują jednostki, determinują ich zainteresowania, w tym również zainteresowania językowe, a tym samym przyczyniają się do wrastania w określoną kulturę.

Wypowiedzi kolejnych uczestniczek naszego badania wskazują, że poznawanie i zgłębianie języka polskiego wiąże się z osobistą satysfakcją, niesie też wymierne korzyści dla rozwoju zawodowego: „Wiele osób chce się uczyć języka polskiego, ponieważ często wyjeżdżają na zakupy do Polski, mogą rozwijać kontakty biznesowe z Polską” (W 3). Te wypowiedzi pozwalają zrozumieć zainteresowanie polonistyką jako kierunkiem studiów. Zalety związane z posługiwaniem się językiem polskim wymienia też kolejna uczestniczka naszego wywiadu, wskazując, że „w Kaliningradzie zainteresowanie językiem polskim podwyższa się z powodu naszego sąsiedzkiego położenia” (W 4). Podczas rozmów badani zwracali uwagę na duże zainteresowanie kulturą polską szczególnie w szkołach (W 5) oraz kultywowanie polskich tradycji, np. bożonarodzeniowych: „Śpiewamy kolędy po polsku” (W 6); „Stawiamy szopkę, słuchamy kolęd i współczesnych piosenek w języku polskim, czytamy fragmenty Biblii po polsku” (W 7).

Nasze rozmówczynie dzieliły się z nami swoją autentyczną pasją, jaką jest język polski, a także praca z nim związana: „Po studiach poszłam uczyć polskiego i od tej pory tym się zajmuję na co dzień. Moja praca jest też moją pasją” (W 8).

Absolwentki polonistyki czują się spełnione, z perspektywami rozwoju zawodowego: „Żadnego razu nie żałowałam, że związałam swoje życie z językiem polskim. Zawsze praca mnie szuka, a nie ja jej. Już od 10 lat uczę polskiego. Pracuję w szkole językowej Ekspert w Kaliningradzie. Teraz jestem na urlopie macierzyńskim, synek ma 14 miesięcy, ale już pracuję po troszeczku” (W 1). Praca jest dla wielu z nich istotnym elementem stylu życia. Wskazywały, że zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu prywatnym pragną rozbudzić zainteresowanie językiem polskim. Co ciekawe, jedna z naszych rozmówczyń wychowuje swoje dziecko, komunikując się z nim wyłącznie w języku polskim: „Zaczęłam uczyć polskiego moje dziecko, bo chciałam przekazać swoją wiedzę i miłość do języka i kraju. W związku z położeniem Kaliningradu dość często (w każdym razie znacznie częściej niż gdziekolwiek) wyjeżdżamy do Polski, więc znajomość języka na pewno nie zaszkodzi. Prócz tego, kiedy studiowałam nauczanie polskiego jako obcego na Uniwersytecie Jagiellońskim, dużo słyszałam i czytałam o dzieciach dwujęzycznych i bardzo mnie to zainteresowało. Był to pewnego rodzaju eksperyment, czy to naprawdę działa tak, jak o tym piszą. W Rosji matki mogą przebywać na urlopie macierzyńskim 3 lata. Jest to dość długi okres, aby, nie używając języka, stracić nawyki. Dlatego też zaczęłam rozmawiać z córką, aby nie zapomnieć języka i podtrzymać go na przyzwoitym poziomie. Czytamy książki, które kupuję w Polsce, oglądamy bajki po polsku i słuchamy piosenek i audiobooków” (W 2). To zatem przykład na to, w jaki sposób mieszkańcy Kaliningradu wybierają dla siebie i swoich dzieci język, który staje się częścią ich tożsamości i kultury.

Zakończenie

Nielatwe i skomplikowane osobiste historie współczesnych Polaków i Rosjan mieszkających w obwodzie kaliningradzkim (i ich przodków) z całą pewnością wymagają pogłębionych poszukiwań i dalszych analiz. Niniejsze opracowanie stanowi jedynie szkic do dalszych prac badawczych. Naszym zamierzeniem było zwrócenie uwagi na to, że jednostki poprzez doświadczenia wcześniejszych pokoleń (w formie przekazów ustnych i pozostawionych dokumentów), ale także własne – najbardziej aktualne – określają swoje poczucie przynależności do grupy językowej. Definiują język polski jako ten, który determinuje indywidualną tożsamość. Biorąc pod uwagę historyczną specyfikę obwodu kaliningradzkiego – swoistego tygla kultur, języków, przesuwaných granic i przemieszczanych grup narodowościowych oraz aktualnej bliskości przygranicznej – określenie Ludwiga Wittgensteina, że „granice mojego języka są granicami mojego świata”, nabiera innego znaczenia.

Bibliografia

- Achremczyk S. (2005), *Olsztyńskie badania dziejów Królewca i Kaliningradu po 1945 roku*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie”, nr 3.
- Byczkowski J. (1990), *Polonia w Europie*, Opole.
- Coupland N. (2001), *Introduction: Sociolinguistic Theory and Social Theory*, w: *Sociolinguistics and Social Theory*, eds. N. Coupland, S. Sragi, Ch.N. Candlin, London.
- Czerwonnaja S. (1997), *Wieloetniczny kompleks współczesnej kultury rosyjskiej: dialog czy konfrontacja religii, narodów, państw*, w: *Dylematy tożsamości europejskich pod koniec drugiego tysiąclecia*, red. J. Mucha, W. Olszewski, Toruń.
- Everett D.L. (2018), *Język. Narzędzie kultury*, Kraków.
- Górny A., Kindler M. (2008), *Cudzoziemcy w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, w: *25 wykładów o migracjach*, red. M. Lesińska, M. Okólski, Warszawa.
- Palmowski T. (2019a), *Nowe modele współpracy Gdańska i Kaliningradu*, <https://depot.ceon.pl> [dostęp: 11.04.2019].
- Palmowski T. (2019b), *Obwód kaliningradzki i jego współczesne dylematy*, www.journals.pan.pl [dostęp: 11.04.2019].
- Rampton B. (2000), *Continuity and Change in Views of Society in Applied Linguistics*, „Urban Language & Literacies”.
- Sakson A. (2011), *Geostrategiczne aspekty „problemu kaliningradzkiego”*, „Przegląd Strategiczny”, nr 2.
- Sapir E. (2010), *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*, Kraków.
- Sidorkiewicz R. (2019), *Dziedzictwo historyczne współczesnego Kaliningradu*, <http://akant.org/archiwum/219-swiat-inflant/swiat-inflant-2018/swiat-inflant-2018-nr-1/6558-roman-sidorkiewicz-dziedzictwo-historyczne-wspolczesnego-kaliningradu-1> [dostęp: 22.04.2019].
- Siegień P. (2016), *Königsberg i Kaliningrad – między pamięcią, utratą i zapomnieniem*, „Problemy Rozwoju Miast”, r. XIII, z. II.
- Sikorski J., Jasiński J. (2014), *Mikołaj Kopernik, Immanuel Kant. Dwie najwybitniejsze postacie nauki na ziemiach niegdyś pruskich*, Olsztyn.
- Slobin D.I. (2007), *Od użytkownika języka dziecięcego do użytkownika języka ojczystego*, w: *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, red. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk.
- Zarzycki Ł. (2014), *O językowej tożsamości człowieka w kontekście dyskursu religijnego*, „Studia Językoznawcze”, nr 5.
- Żęgota K. (2002), *Liczebność diaspory polskiej w obwodzie kaliningradzkim Federacji Rosyjskiej. Zarys problematyki*, „Środkoeuropejskie Studia Polityczne”, nr 1 (12).

Netografia

- <http://encyklopedia.warmia.mazury.pl/index.php/Kr%C3%B3lewec> [dostęp: 27.04.2019]
- <https://instytutintl.pl/pl/aktualnosci/item/403-historia-kaliningradu> [dostęp: 28.04.2019]
- https://kaliningrad.msz.gov.pl/pl/informacje_konsularne/opieka_konsularna/polak_w_ok/polak_w_ok [dostęp: 03.05.2019]



Kinga Kuszak*, Katarzyna Sadowska**

Adam Mickiewicz University in Poznań

Polish language as an element of identity (on the example of statements by Poles and Russians from Kaliningrad Oblast)

KEYWORDS

language, Polish language,
language as an element of
identity, Poles in Kaliningrad

ABSTRACT

Kinga Kuszak, Katarzyna Sadowska, *Polish language as an element of identity (on the example of statements by Poles and Russians from Kaliningrad Oblast)*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 129–141, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.5.2.

The article discusses the issue of Polish language as an element of identity of Poles and Russians living in Kaliningrad. The authors, during a visit to the University of Immanuel Kant, had the opportunity to do interviews with Poles and Russians living in Kaliningrad, for whom Polish is an important element of identity. The authors divided the respondents into two groups for whom Polish is an element of inherited identity and for whom Polish is an element of identity acquired in the education process. These analyzes precede reflections on the specifics and history of Kaliningrad and the kaliningrad district.

Introduction

Kaliningrad Oblast is the westernmost region of the Russian Federation. Its characteristic feature is that it is separated from the rest of the country by the

* ORCID: 0000-0002-2430-7803.

** ORCID: 0000-0002-1255-0902.

borders of other countries and the Baltic Sea. To the east and north, the region borders on Lithuania, and to the south – on Poland. The Baltic Sea coast makes its west border. Kaliningrad Oblast is a place where the East meets the West, and where the inhabitants say ‘this is no longer Russia but not quite Europe yet’. They feel distinct from the rest of the Russian Federation (Palmowski, 2019b: 356). Kaliningrad Oblast is more than 600 km away from the rest of the country. The region’s largest city is Kaliningrad – located at the Pregol River’s estuary with the Baltic Sea. It concentrates 46% of the population and 60% of the industrial potential of the Russian Federation (Palmowski, 2019a: 109). As of 2015, the city had 453 500 inhabitants. Today, it is an important administrative, industrial, commercial, scientific and cultural centre of the region and the largest military centre. It is also an important scientific and academic centre. It is home to 34 scientific institutions, including six universities. The major ones are: The Immanuel Kant State University, Kaliningrad State Technical University, Baltic Fishing Fleet State Academy, Law Institute, Nakhimov Naval School, Kaliningrad Border Guard Institute (Palmowski, 2019a: 111). The nearby towns such as Svetlogorsk, Zelenogradsk, Jantar and Pionersky are Baltic Sea leisure, recreation and tourist destinations. Kaliningrad Oblast, in comparison with the rest of Russia, is characterized by a highly developed small business sector. According to Tadeusz Palmowski, there are twice as many small businesses in the region as in the whole of Russia. This is the result of privileges that the region has enjoyed since 2006, allowing goods duty-free imports into the region. This has undoubtedly contributed to the region’s trade growth. On the other hand, argues T. Palmowski, the economic growth of Kaliningrad Oblast is the result of lively economic cooperation between the region’s inhabitants and the neighbouring countries (Palmowski, 2019b: 356). What greatly supports the region’s growth is cross-border cooperation with Poland, the distance between Kaliningrad and the Polish border being 35 km, and the opportunities to implement joint projects co-financed from the EU funds. The projects with Polish and Kaliningrad beneficiaries have so far been related, among others, to the delivery of sewage treatment plants, road construction, and cooperation in the domains of medicine, culture and sports etc. (Palmowski, 2019b: 364). As T. Palmowski points out, “cross-border contacts have helped the communities overcome mutual barriers and prejudices and develop relatively new, formal and informal personal relationships” (Palmowski, 2019b: 364).

Kaliningrad – the city of numerous changes and cultures. An outline of the research problem

Kaliningrad is a place with clear German, Russian and Polish influences. It is an interesting region with an extremely complicated history full of turmoil and turning points. It is a melting pot of people and cultures that have intertwined and interacted with each other for centuries. However, the city has been connected with Poland to varying degrees for centuries.

Until the Middle Ages, the area of today's Kaliningrad Oblast had been "inhabited by the Baltic Prussians, who were then conquered by the Teutonic Knights. As a result of Germanisation and German colonization, this territory came to be inhabited mainly by the German population. Nevertheless, the Polish element would play a significant role for many centuries, and the Polish language was present there (many municipal institutions employed Polish translators, the Polish language was taught at the University of Königsberg, and Polish books and magazines were published)"¹. In 1253–1257, the Order of Sword Knights founded a town on the ruins of the Prussian settlement (in honour of the Czech king Ottokar II of Bohemia). Ever since, Kaliningrad was a Sambian diocese, part of the Teutonic state². In the 15th century, Königsberg was incorporated into Poland thanks to Casimir IV Jagiellon. The Polish region with a capital in Königsberg ceased to exist when the city was captured by the Teutonic Knights. In 1525, it became the capital of the Duchy of Prussia, dependent on the Polish king as a fief. Part of the Duchy of Prussia, Königsberg became its economic and intellectual capital. By that time, it had already become a kind of 'conglomerate of different nationalities and religions'. Prussia was open to all kinds of novelty coming from the West – Germany, Poland, the Netherlands and Italy. In 1757, the Duchy of Prussia came under the rule of the electors of Brandenburg, and the Empress Elisabeth of Russia incorporated Königsberg into the Russian Empire. It remained in the hands of the Russians until 1763. Nearly one hundred years later, in 1871, Königsberg and the whole of East Prussia were incorporated into the German Empire, the latter proclaimed in the Versailles Palace. The first ruler of the newly formed state was the Prussian king William I³. In the 20th century, after the Second World War, pursuant to a decision made during the conference in Tehran and then confirmed in Potsdam, the great

¹ <https://kaliningrad.msz.gov.pl/pl> [access: 03.05.2019]

² <https://instytutintl.pl/pl/aktualnosci/item/403-historia-kaliningradu> [access: 28.04.2019]

³ <http://encyklopedia.warmia.mazury.pl> [access: 27.04.2019]

powers chose to divide East Prussia into two parts: the Polish section, covering the southern section of the former East Prussia, and the northern Russian section, following the war renamed Kaliningrad Oblast. Thus, in 1945 the Red Army came to occupy East Prussia. A year later, Königsberg was renamed Kaliningrad – in honour of the Bolshevik commissioner Mikhail Kalinin (Siegień, 2016: 13). “Shortly after the borders of newly established Kaliningrad Oblast had been established, Stalin decided that it would be a closed, militarised territory with the Soviet Baltic Fleet stationed in it. As a result of the decision, for about 40 years, from the end of the war to Gorbachev’s perestroika, Kaliningrad was closed to foreigners, especially from the West” (Siegień, 2016: 13). In addition, due to its heavy militarisation, the access to Kaliningrad Oblast was restricted for Soviet citizens, too. As a result of this situation, “the post-war fate of the city, an important symbol for the German culture (after all, Frederick I of Prussia crowned himself as the king of Prussia in Königsberg), remained unexplored for decades. Isolation fueled curiosity and ignited imagination” (Siegień, 2016: 13). It is then justifiable to say that until the end of the 1980s Kaliningrad Oblast had been a kind of taboo (both for the majority of Soviet citizens and for the rest of Europe), as it was “the westernmost and most heavily militarised part of the Russian Soviet Federative Socialist Republic, separated from the latter by the republics within the single federal state” (Siegień, 2016: 13). It was not until the dissolution of the USSR that the previously closed region was opened to the world. “Kaliningrad Oblast was ultimately sectioned off on 8 December 1991, when the USSR ceased to exist” (Siegień, 2016: 365). As Andrzej Sakson points out, after the collapse of the USSR, “political difficulties related to the formation of the new Russian state and the growing crisis in Russia have given rise to numerous projects aimed at further geopolitical restructuring of Kaliningrad Oblast” (Sakson, 2011: 161). The most prevalent proposals voiced in the Russian press at the time called for increasing the economic independence of Kaliningrad Oblast, granting autonomy to it; some also proposed to resettle “Russian Germans and transform the region into the German Baltic Republic as part of Russia” (Sakson, 2016: 161). We also observed realistic plans for the development of Kaliningrad Oblast from both “local scientists and Moscow and St. Petersburg experts” (Sakson, 2016: 162). These concepts aimed to develop the Oblast as a region of cooperation between the Russian Federation and the European Union and to strengthen the position of the enclave in the Russian economy. Early in the 21st century, we saw a great deal of economic interest in Kaliningrad Oblast. The region became, among other things, the Special Economic Zone, and was also a beneficiary of the Russian Federation’s programme – “Development of Kaliningrad Oblast until 2010” and the region’s development strategy for 25 years, adopted

back in 2011 (Sakson, 2016: 162). The complex history of the city, especially its most recent installment, which spans whole Europe across the 20th and 21st centuries, is reflected in families' histories, in individual biographies. Therefore, we would like to explore some aspects of human biographies from the perspective of their cultural and linguistic identities. Further herein, we will seek to look at language as an element of human cultural identity, and then, through the prism of statements by Poles and Russians living in Kaliningrad, we will try to describe the Polish language as an element of an identity inherited from previous generations or acquired during education.

Language as an aspect of individual cultural identity

Nicolas Coupland writes that "language is probably the least understood dimension of social life" (2001). People communicate with others through language, but they often misunderstand the meanings that they convey or that are communicated to them by others. According to Edward Sapir, "*real world* is largely built unconsciously upon language habits of a group [...]. We can see, hear and learn in a given way because language habits of our community provide certain ways of interpretation to us" (Zarzycki, 2014: 239). When we assume that language is an element of an individual's identity, we assume that identity is constructed by that individual, is subjective, and that a person considers the language they use to be their own, even though they do not necessarily commit to investigating its nature. We can certainly argue that an individual's encounter with culture occurs through language, and that "language cannot exist in isolation from culture, i.e. from the socially inherited set of practices and beliefs that determine the substance of our lives" (Sapir, 2010: 219). As argued by Dan I. Slobin, "the content of speech conveys norms, values, and the acquired knowledge and mores of a given community" (Slobin, 2007: 358). Consequently, language becomes part of an individual's sense of identity as well as their sense of affiliation with a community. By acquiring language tools, one enters a particular community. Immersing itself in a particular language, a child learns to speak as a user of that language, be it Spanish, English, Polish or Russian, and at the same time learns how to "tell a story, make an argument, or a demand" (Slobin, 2007: 365). A child simply comes to use a particular language naturally and thinks of it as a useful tool to communicate with other people who make a particular community. Besides some overall patterns governing the acquisition of a language to the point of becoming a mature language user, we can also talk about the specific nature of one's gaining the status of a user of a particular

language. Paul Ricoeur claims that language and the language narrative play a crucial role in shaping the sense of individual and group identities. It is no accident that linguists, psychologists, sociologists and anthropologists use the term 'speech community' – a community characterized by a common language and practices associated with it that can be observed in various everyday situations: private and professional ones (Rampton, 2000: 101). Sapir's student Benjamin Lee Whorf adds that the language that we use influences the way we think about the world. What follows from this assumption is that the 'speech community' thinks in a similar way about the world around it. This has been demonstrated with a study involving representatives of the Pyraha tribe, a small indigenous community in Brazil. The scientists found out that some categories of words in the Pyraha language were missing, especially numbers; this affects the way members of this tribe think and function as they do not use numbers, even though they can count. Three terms are used: 'one', 'two' and 'many', allowing effective functioning of the tribe members. According to Daniel L. Everett, this proves that the shortage of numbers in the Pyraha tribe is due to a cultural taboo that prohibits unnecessary generalizations beyond the 'here and now' (Everett, 2018: 345–349). The author goes on to write: "people often react with disbelief: Are you saying that a mother in the Pyraha tribe does not know how many children she has? It is so – no woman from this tribe can say whether she has one, three or six children. But she will easily name each of them and know exactly where each of them is, whether they are safe, healthy and so on" (Everett, 2018: 350). It is difficult for those of the Western culture to understand this, all the more so as they are taught from an early age that mathematics is the basic tool in the modern world. It thus would be hard not to agree with Edward Sapir's argument that "the forms of each language set a particular relation or attitude towards all content of expression possible, and via those – towards possible content of experience, obviously insofar as experience can be expressed through language" (Slobin, 2007: 361). It is therefore worth pointing out that differences between languages of the Western culture also determine individuals' experiences and thus shape their sense of identity. After all, as Dan I. Slobin points out, "every language requires the user to automatically and consistently use a set of semantic distinctions that are not directly given in everyday perception and praxis nor imposed by the requirements of practical life" (Slobin, 2007: 362). The said author goes on to say that individuals learn new things by means of language tools, which "are the only means to 'point to' relevant event categories" (Slobin, 2007: 362), and these tools are different in different languages. For culture differentiates people, even if tasks, activities and roles they pursue are, or appear to be, universal. These reflections are a starting point to address the themes related to the sense of com-

munal identity in the inhabitants of Kaliningrad Oblast – a region where historical social, cultural, economic and other transformations have determined the fate of individuals and entire social groups originally from different language and cultural backgrounds. In this article, we are going to focus on the Polish language as an element of an inherited and chosen identity.

The Polish language as an element of inherited identity on the example of Kaliningrad inhabitants

Today, Poles living in Kaliningrad Oblast make up a group of 3900 people (Żęgota, 2002). Krzysztof Żęgota points out that the number of Poles is certainly greater than the one provided in the statistics, as some ethnic minorities in every country acknowledge the nationality represented by the majority – they do not acknowledge the nationality inherited from their ancestors. The second reason is that “during the Soviet times, national indifference was proclaimed as an official state ideology, replacing the sense of national belonging with that of the *Soviet man*, a kind of convenient substitute for unambiguous declarations of nationality” (Żęgota, 2002: 268). That theory, according to Swietłana Czerwonnaja, “expressed real processes of strong integration, whereby a large community was being formed, one deprived of historical memory and having no deep connections with their sources, roots, traditions of their own national cultures, or the religion of their fathers” (Czerwonnaja, 1997: 121). The affiliation with the Soviet Union was stronger than the sense of national belonging. K. Żęgota points to the fact that in order to determine the number of Poles currently living in Kaliningrad Oblast, it is necessary to analyze the process of resettlement to Oblast from other areas of the Soviet Union (Żęgota, 2002: 268). The largest group of Poles are the ones displaced from Kazakhstan, Siberia, Moldova, Belarus and Kyrgyzstan. These facts have also been confirmed by the results of our research. This research used the qualitative method, and the data was collected through in-depth individual interviews. The research material was gathered during a trip related to the Polish Language Days organized by the Faculty of Humanities of the Immanuel Kant Baltic Federal University on 23–30 March 2019. The personal mode of collecting research material allowed the researchers to gain insight into respondents’ family and personal experiences, their subjective interpretations of these experiences and the events in which their families and themselves have participated. While telling their family stories, the participants drew attention to the difficult and complicated fate of their parents and grandparents as follows: “my grandmother came to Kaliningrad from Lithuania in 1957.

She came from Vilnius in search of work and better living conditions after the war”, “my father had a military job, my family came from Belarus during Soviet times”, “my family came from the village of Vileyka – the region of Minsk, Belarus”, “we came from the former territory of the Republic of Poland – it is now Belarus”, “we came from Kazakhstan, we wanted to be as close to Poland as possible”, “in 1962, my family came from Vilnius”. The statements we have gathered reflect the migration of the people of Polish origin from the more distant parts of the Soviet Union towards the border with Poland. Those Poles are also, according to the statistics, the most numerous group of Karta Polaka holders (Górny, Kindler, 2008: 226). Many of today’s Poles living in Kaliningrad Oblast are descendants of the inhabitants of Poland who had suffered repressions many years ago – they were deprived of their roots, identity and language. Therefore, the difficult generational experience determines the way today’s Poles living in Kaliningrad articulate their identity. Some of them define themselves as Polish men and women, for example, e.g.: “I am Polish, I cultivate Polish traditions in my family”. Others speak the way two of our respondents did: “I am Russian and Polish”, “I represent a mix of Polish and Russian cultures. Others define their identity as follows: *I am a man of the world*”, one of our respondents said. While analysing the linguistic situation of Poles in the USSR, Józef Byczkowski noticed that in 1959 the Polish language was spoken by 45,2% of all Poles, in 1970 the Polish as a mother tongue was indicated by 32,5% of Poles, and in 1979 – only by 29,1% (Byczkowski, 1990: 137–138). This historical situation may inform the answers we have received about the national identity of some of the respondents. The inhabitants of Kaliningrad Oblast, asked about the language they use to communicate with their close relatives and friends, provided the following responses: ‘Russian’, ‘Russian, rarely Polish’, ‘unfortunately in Russian but we want to learn Polish’, ‘in Polish and in Russian’. The following situation has been described by one of our respondents: “The Polish community in Kaliningrad are mainly people who have learned Polish as adults. Despite their sense of affiliation with Poland, Polish traditions, etc., the Polish language is a foreign language to them. However, they want their children to learn Polish, too”. The educational policy of the Russian Federation has been informed by previous assimilation experiences with respect to the displaced population. Hence, as our respondents stress: “there are no Polish schools in Kaliningrad. There are (few) schools where students can choose Polish as their second or even third foreign language after English and/or German. These are mostly children who do not have Polish origin. It’s just that their parents think it’s worth learning their neighbours’ language”. As a result, the youngest generation does not speak Polish or speaks the language poorly, almost solely with their closest relatives and friends.

However, Poles living in the territory of Kaliningrad Oblast exercise their right to maintain their national and cultural identity and belong to independent Polish organizations. Presently, there are ten of them, the three largest being:

- Autonomia Polaków w Kaliningradzie „Polonia”;
- Stowarzyszenie „Dom Polski” im. Fryderyka Chopina in Chernyakhovsk;
- Wspólnota Kultury Polskiej im. Jana Kochanowskiego in Ozyorsk;

In addition, the region is home to the following communities and associations:

- Wspólnota Kultury Polskiej in Baltiysk;
- Stowarzyszenie Inicjatyw Polonijnych in Kaliningrad;
- Wspólnota Kultury Polskiej in Gusev;
- Polesska Rejonowa Organizacja Społeczna „Stowarzyszenie Kultury Polskiej *Królowa Jadwiga*”;
- Wspólnota Kultury Polskiej in Znamensk;
- stowarzyszenie polonijne Związek Młodzieży „Polonez”;
- stowarzyszenie polonijne Królewiczanie.

Two of them (Autonomia Polaków w Kaliningradzie „Polonia”, „Dom Polski” in Chernyakhovsk) are licensed to issue the certificates attesting one’s active contribution to fostering Polish language and culture. They are also entitled to issue the so-called Karta Polaka cards.

In addition, important institutions maintaining the Polish culture and language in Kaliningrad Oblast are Catholic parishes, of which there are about 20 in the region, two of which in Kaliningrad itself. Through typical Polish rituals, they help maintain their sense of national identity and affiliation with the country, as demonstrated by their statements: “just like in Poland, we eat eggs, we consecrate baskets”, “for Christmas, we sing Christmas carols, we share wafers; and for Easter, we make palms and Easter eggs”, “painting eggs, the Easter cake”, “wafer, Christmas Eve meetings, singing Polish carols”, “for Christmas Eve, we have twelve dishes, just like in Poland”. “We try to go to church every week and attend pilgrimages”.

An interesting initiative aiming to keep up the Polish language and culture was described by one of our respondents: “Recently, an idea has emerged to set up a club where mothers with children could come and play together and speak Polish, although it is yet to be developed. These mothers are graduates of our Polish studies and would like someone to teach Polish to their kids. As there are no such activities in our city, they consider organizing such meetings on their own”. It is an example of the commitment to passing the language, tradition, culture and the sense of national identity on to the youngest generation of Poles.

The Polish language as an element of chosen identity on the example of Kaliningrad inhabitants

Kaliningrad Oblast is a region where great interest in our country, language and culture can be seen due to the proximity to Poland. At the Faculty of Humanities of the Immanuel Kant Baltic Federal University, students have the opportunity to study Polish. They do use this opportunity. They do that for various reasons. “When I was studying at school, I was fascinated by the English language. I wanted to become an English teacher. But unfortunately I could not enroll in the English programme for various reasons, and then I was advised to consider a new faculty – the Polish studies. I did not know that it existed in the first place. I agreed and did not regret it even for a second” (W 1), said one of the graduates of the Faculty. Another one adds: “My adventure with Polish started a very long time ago, when I was 10 years old. My mother and I went on a trip to Poland for the first time ever, then we bought a Polish language textbook and it stayed put on the shelf until additional Polish classes were introduced at my school. In the ninth grade, 25 people started going there, and then in the eleventh grade there were four of us. I found out that we had a Polish language department at the university and I said *why not?* I had neither Polish roots nor friends in Poland, and yet I had a passion for that culture, it was easy for me to learn Polish words by heart” (W 2).

The Polish studies were an opportunity to learn not only the language but also Polish culture: “From 2004 to 2009, I was a diligent student of Polish philology. Those were probably the best years of my life. We kept travelling around Poland, summer schools, internships, recitation competitions at the consulate, articles for the Polish newspaper... This is what my anthem is about. I can talk about it for hours on end...” (W 2). Another of our respondents describes her decision to choose Polish philology as follows: “At the end of high school, I decided that I would like to study philology, but at first I was thinking about Russian philology. I decided to talk about it with an older friend, who was about to graduate in Russian studies at the local Kant University (which was not yet named so at the time). She told me that the Polish studies programme was established as part of the Faculty of Slavic Philology and she advised me to try my hand at that. This is how I have chosen my path in life” (W 8). The graduates of Polish studies have shared their findings related to the Polish language with us. One of the respondents talked about how she learned about the Poznań writer Małgorzata Musierowicz: “During my first year at the university, I went with my parents to Gdańsk to visit their Polish friends, who they had not seen for over 15 years. At that time, I could already speak Polish (quite fluently, although with mistakes). Mrs. Renata, a friend of my

parents, offered me to take home three books by Małgorzata Musierowicz, whom I did not know at the time, and return them at the next meeting. I did not find their covers interesting (probably because of the slightly childish cover images), but I thanked her and took the books home. I later used one of them, it was *Noelka*, and I started reading it. *Noelka była mocna i zdrowa jak orzech* (*Noelka was as strong and healthy as a nut*). I am writing this first sentence from memory. I could not stop reading that book. I read these three books in no time, and then I started collecting the *Jeźycjada* series. Now I have all of the books by Mrs Musierowicz. I know some of them almost by heart. They have always accompanied me in the difficult moments of my life. And I am sure that this passion helped me learn Polish, and the richness of the language spoken by the author helped me win Polish writing competitions several times” (W 8). This demonstrates how social circles determine one’s interests – including language interests – and contribute to their affiliation with a particular culture.

The respondents’ statements show that learning and exploring the Polish language is associated with personal satisfaction and brings measurable opportunities for professional development: “Many people want to learn Polish because they often go shopping in Poland and can develop business contacts with Poland” (W 3). These statements help us understand why Polish language studies are a popular field of study. The advantages associated with the use of the Polish language are also mentioned by another respondent, who said that: “In Kaliningrad, the interest in the Polish language is on the rise as we are neighbours” (W 4). During the interviews, the respondents pointed to the fact that great interest in Polish culture is observed especially in schools (W 5) and the cultivation of Polish customs, e.g. the Christmas ones: “We sing carols in Polish” (W 6), “We set up a crib, listen to Christmas carols and contemporary songs in Polish, read passages of the Bible in Polish” (W 7).

Our respondents revealed their authentic passion for the Polish language and the work associated with it: “After graduation, I took up teaching Polish and have since done it daily. My work is also my passion” (W 8). Do the Polish philology graduates feel happy with their prospects for professional development? “I have never ever regretted that I tied my life with the Polish language. It is the job that keeps looking for me, not the other way around. I have taught Polish for 10 years. I work at the Expert language school in Kaliningrad. Now I am on maternity leave, my son is 14 months old, but I have been working a little bit lately” (W 1). For many of them, career is an important part of their lifestyles. They have pointed out that they wanted to promote the Polish language both at work and in their private lives. Interestingly, one of our respondents is talking to her child only in Polish:

“I started teaching Polish to my child because I wanted to pass on my knowledge of and love for the language and country. Thanks to the location of Kaliningrad, we leave for Poland quite often (anyway, much more often than elsewhere), so it might be useful to speak Polish. In addition, when I was studying Teaching Polish as a Foreign Language at the Jagiellonian University, I heard and read a lot about bilingual children and I was very interested in that. It was a kind of experiment to see if it works the way it is presented in books. In Russia, mothers can spend three years on maternity leave. It is quite a long time, and the language can get a bit rusty if you do not use it. That is why I started talking to my daughter, so as not to forget the language and keep it at a decent level. We read books I buy in Poland, we watch cartoons in Polish and listen to songs and audiobooks” (W 2). This is an example of how the people of Kaliningrad choose for themselves and their children a language that becomes part of their identity and their culture.

Conclusion

The difficult and complicated biographies of contemporary Poles and Russians living in Kaliningrad Oblast (and their ancestors) certainly require further in-depth research and analysis. This study is only a sketch for further research work. Our goal was to highlight the fact that individuals define their sense of belonging to a language group through the experiences of previous generations (covered in oral stories and written documents), but also their own experiences – the most recent ones. They define the Polish language as the one that determines their individual identity. Given the historical specificity of Kaliningrad Oblast, a kind of melting pot of cultures, languages, shifting borders and displaced national groups and the current proximity to the border, Ludwig Wittgenstein’s conceptualization – “the borders of my language are the borders of my world” – takes on a different meaning.

Bibliography

- Achremczyk S. (2005), *Olsztyńskie badania dziejów Królewca i Kaliningradu po 1945 roku*, „Komunikaty Mazursko-Warmińskie”, no. 3.
- Byczkowski J. (1990), *Polonia w Europie*, Opole.
- Coupland N. (2001), *Introduction: Sociolinguistic Theory and Social Theory*, in: *Sociolinguistics and Social Theory*, eds. N. Coupland. S. Srangi, Ch.N. Candlin, London.

- Czerwonnaja S. (1997), *Wieloetniczny kompleks współczesnej kultury rosyjskiej: dialog czy konfrontacja religii, narodów, państw*, in: *Dylematy tożsamości europejskich pod koniec drugiego tysiąclecia*, eds. J. Mucha, W. Olszewski, Toruń.
- Everett D.L. (2018), *Język. Narzędzie kultury*, Kraków.
- Górny A., Kindler M. (2008), *Cudzoziemcy w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, in: *25 wykładów o migracjach*, eds. M. Lesińska, M. Okólski, Warszawa.
- Palmowski T. (2019a), *Nowe modele współpracy Gdańska i Kaliningradu*, <https://depot.ceon.pl> [access: 11.04.2019].
- Palmowski T. (2019b), *Obwód kaliningradzki i jego współczesne dylematy*, www.journals.pan.pl [access: 11.04.2019].
- Rampton B. (2000), *Continuity and Change in Views of Society in Applied Linguistics*, „Urban Language & Literacies”.
- Sakson A. (2011), *Geostrategiczne aspekty „problemu kaliningradzkiego”*, „Przegląd Strategiczny”, no. 2.
- Sapir E. (2010), *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*, Kraków.
- Sidorkiewicz R. (2019), *Dziedzictwo historyczne współczesnego Kaliningradu*, <http://akant.org/archiwum/219-swiat-inflant/swiat-inflant-2018/swiat-inflant-2018-nr-1/6558-roman-sidorkiewicz-dziedzictwo-historyczne-wspolczesnego-kaliningradu-1> [access: 22.04.2019].
- Siegień P. (2016), *Königsberg i Kaliningrad – między pamięcią, utratą i zapomnieniem*, „Problemy Rozwoju Miast”, r. XIII, z. II.
- Sikorski J., Jasiński J. (2014), *Mikołaj Kopernik, Immanuel Kant. Dwie najwybitniejsze postacie nauki na ziemiach niegdyś pruskich*, Olsztyn.
- Slobin D.I. (2007), *Od użytkownika języka dziecięcego do użytkownika języka ojczystego*, in: *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, eds. B. Bokus, G.W. Shugar, Gdańsk.
- Zarzycki Ł. (2014), *O językowej tożsamości człowieka w kontekście dyskursu religijnego*, „Studia Językoznawcze”, no. 5.
- Żęgota K. (2002), *Liczebność diaspory polskiej w obwodzie kaliningradzkim Federacji Rosyjskiej. Zarys problematyki*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne”, no. 1 (12).

Netography

- <http://encyklopedia.warmia.mazury.pl/index.php/Kr%C3%B3lewiec> [access: 27.04.2019]
- <https://instytutintl.pl/pl/aktualnosci/item/403-historia-kaliningradu> [access: 28.04.2019]
- https://kaliningrad.msz.gov.pl/pl/informacje_konsularne/opieka_konsularna/polak_w_ok/polak_w_ok [access: 03.05.2019]



Małgorzata Orłowska*

Akademia WSB
w Dąbrowie Górniczej

Krystyna M. Bleszyńska**

Pedagogium WSNS
w Warszawie

Edukacja a kompetencje cyfrowe seniora

KEYWORDS

elder adults, active aging, digital exclusion, education

ABSTRACT

Małgorzata Orłowska, Krystyna M. Bleszyńska, *Edukacja a kompetencje cyfrowe seniora* [Education and digital competencies of elder adults]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 143–164, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.6.1.

The next decade was announced by WHO as the Decade of Healthy Aging. This is the answer to the social issue of highly developed countries, which is the aging of the society. In this context, there is the problem of active participation of seniors in social life, and especially the prevention of their social marginalization. Hence, projects that counteract exclusion and support active aging processes largely refer to modern technologies. Searching for answers to these questions and dilemmas, this text adopts an interdisciplinary approach, situating undertaken analyzes in the context of theories of aging, motivation as well as learning and using new technologies. The conclusions of the research undertaken – theoretical and empirical studies – undermine the hypothesis of digital exclusion of seniors perceived as the age group category. In the light of this research, it seems that education is the factor that influences the development of digital divide and digital inequalities within the community.

Wprowadzenie

Jednym z największych wyzwań współczesności są procesy starzenia się. W przeszłości były one powiązane z naturalną sukcesją pokoleń, której elementami były

* ORCID: 0000-0002-6387-1124.

** ORCID: 0000-0003-3456-7542.

wycofywanie się ludzi starzejących się z aktywnego życia społecznego oraz procesy ich marginalizacji w ramach tzw. opieki rodzinnej. Sytuacja, o której mowa, uległa jednak radykalnym zmianom w dobie współczesnej wiązanej z tzw. drugim przejściem demograficznym charakteryzowanym zarówno w kategoriach procesów demograficznych (wydłużanie się okresu życia ludzkiego, spadek dzietności rodzin), jak też przeobrażeń wzorów życia społecznego i rodzinnego (aktywizacja zawodowa kobiet, spadek potencjału opiekuńczego rodzin, zanikanie rodzin wielopokoleniowych), procesów migracyjnych (rodziny odseparowane) czy wzrostu dobrobytu i aspiracji jednostek i zbiorowości społecznych. W konsekwencji powyższego zaczęła wzrastać liczba osób starzejących się o zróżnicowanej kondycji zdrowotnej i potrzebach osobistych.

Wzmiankowane procesy stały się jednym z zasadniczych wyzwań, z którymi muszą się zmierzyć współczesne rządy i społeczeństwa (DG ECFIN, 2018). Efektem przechodzenia na emeryturę pokolenia *baby boomers* na rynkach pracy stał się zagrażający wzrostowi gospodarczemu deficyt wykwalifikowanych pracowników. Rosnące obciążenia systemów ubezpieczeń społecznych stały się przedmiotem troski finansistów zarządzających budżetami państwowymi. Konieczność zapewnienia seniorom efektywnej opieki medycznej i pielęgnacyjnej nabrała charakteru priorytetu społecznego. Sama starość i procesy starzenia się zostały zaś upolitycznione w licznych dyskursach.

Odpowiadając na wyzwania epoki, WHO proklamowała lata 2020–2030 jako Dekadę Zdrowego Starzenia się, wskazując rządów i społeczeństwom konieczność i kierunki działań niezbędnych dla poprawy jakości życia osób starych. Do najważniejszych zaliczone zostały podejmowane na różnym szczeblu działania mające na celu zapobieganie dyskryminacji, wykluczeniu społecznemu i marginalizacji osób starszych, zwiększenie ich obecności w życiu społecznym, zwiększenie ich podmiotowości, jak również poprawę oferowanej tej grupie wiekowej opieki i asortymentu usług. Istotnym elementem projektowanego systemu uczyniono przy tym nowe media (WHO 2019a, 2019b).

Realizacja wzmiankowanych celów wymaga zmiany paradygmatu opieki nad ludźmi starzejącymi się wyrażającej się ich reaktywizacją społeczną i zawodową, wzrostem podmiotowości i gotowości ponownego przyjęcia odpowiedzialności za własne życie, jak również bardziej intensywnym i systemowym wykorzystaniem możliwości stwarzanych przez nowe media i społeczeństwo sieci (jak komunikacja, zwiększenie bezpieczeństwa osobistego, korzystanie z dostępu do rozrywki i informacji, zakupy przez Internet, e-bankowość, e-urzędy czy teleopieka). Istotnym warunkiem realizacji owych rozwiązań jest jednak gotowość osób starszych do posługiwania się w życiu codziennym współczesnymi technologiami, zwłaszcza

cza Internetem, jak również posiadanie przez nich odpowiednich do tego rodzaju działań kompetencji. Realność rozwinięcia u seniorów wzmiankowanych predyspozycji niejednokrotnie bywa przy tym podawana w wątpliwość.

Przyczyn owych wątpliwości możemy upatrywać zarówno w ukształtowanych w przeszłości społecznych obrazach starości¹, jak też w różnorodności strategii przyjmowanych przez seniorów celem radzenia sobie z procesami starzenia się. Nie bez znaczenia jest hipotetyczne założenie wykluczenia cyfrowego ludzi starych wynikające zarówno z ekstrapolacji historycznego zjawiska społecznej marginalizacji seniorów na relacje władzy i siły w cyberprzestrzeni (Błęszyńska, 2018), jak też bardziej uzasadnionych empirycznie obaw wiążących się ze zdolnościami uczenia się ludzi starych rozpatrywanymi w kontekście zjawiska ludzkiej luki. W krajach postkomunistycznych, jak Polska, istotne znaczenie mogą mieć także gorsza niż w krajach Europy Zachodniej kondycja materialna społeczeństwa, jak również stosunkowo późniejszy kontakt jego przedstawicieli z IT (Orłowska, 2016).

Mając na względzie powyższe, ważne i konieczne wydaje się podjęcie analiz pozwalających na rozpoznanie stopnia, celów, form i uwarunkowań wykorzystywania nowych mediów (reprezentowanych tu przez Internet) przez pokolenie współczesnych seniorów. Potrzeba uniknięcia uogólnień ignorujących specyfikę kontekstów narodowych nakazuje przy tym skupić się na analizie sytuacji zachodzącej w jednym wybranym społeczeństwie, którym w przypadku niniejszego tekstu jest społeczeństwo polskie.

Ramy teoretyczne

Teoretyczne podstawy podjętych w niniejszym tekście analiz mają charakter interdyscyplinarny i odwołują się do koncepcji starzenia się, motywacji, ludzkiej luki, wykluczenia cyfrowego i domestykacji. Intencją podjętego wywodu jest wskazanie na nie zawsze dostrzegany potencjał rozwojowy osób w starszym wieku. Jego podstawową tezę stanowi twierdzenie, że starzejące się społeczeństwa dysponują ukrytym potencjałem rozwojowym. Wyzwolenie owego potencjału uzależnione jest przy tym nie tylko od odrzucenia paradygmatu polityki społecznie marginalizującej seniorów, lecz także bardziej intensywnego zagospodarowania możliwości stwarzanych przez nowe media w pracy z tą liczną grupą wiekową.

¹ W Polsce jest to np. stereotyp człowieka biednego, schorowanego, niedołęznego, wymagającego opieki i wycofującego się ze swoich dotychczasowych aktywności i czynnego życia społecznego w obszar życia rodzinnego (Świdorska, Kapszewicz, 2015; Miszczak, 2006).

Starość i procesy starzenia się są naturalnymi prawidłowościami rozwojowymi. Pojęcia starości i człowieka starego nie są jednak jednoznaczne i w przeszłości niejednokrotnie ulegały redefinicji (Phillipson, 1982). Będąc kategoriami konstruowanymi społecznie, odwołują się one do dwóch wymiarów funkcjonowania człowieka: biologicznych zmian w organizmie oraz zmian usytuowania w strukturze społecznej. W chwili obecnej, zgodnie z ustaleniami WHO (2019a), przyjmujemy, że starość rozpoczyna się około 60 roku życia, czyli w okresie przechodzenia w tzw. wiek emerytalny. Wyróżnia się przy tym trzy zasadnicze fazy procesu starzenia się: fazę wieku starszego (60–75), fazę wieku starego (75–90) oraz fazę głębokiej starości (powyżej 90 roku życia). W okresie tym następują: spadek zdrowotnej i fizycznej kondycji człowieka, osłabienie jego zdolności adaptacyjnych i funkcji psychicznych (zwłaszcza poznawczych), zmiany relacji i pełnionych funkcji społecznych (w tym postępująca marginalizacja i osamotnienie), jak również będące konsekwencją powyższych zmiany w sposobie widzenia siebie i świata (spadek samooceny i poczucie bycia niepotrzebnym, utrata sensu życia). Procesy, o których mowa, mają jednak zróżnicowany przebieg i stopień nasilenia u poszczególnych osób. Dużą rolę w kształtowaniu ich dynamiki odgrywają, oprócz czynników genetycznych, formy podejmowanych przez seniora aktywności (zwłaszcza działań stymulujących kontakty społeczne), jego tendencja do utrzymywania lub ograniczania kontaktów społecznych, kapitał społeczny zamykający się lub wykraczający poza grupę rówieśników, jak również indywidualne zdolności adaptacyjne.

Interakcje zachodzące między wymiarami będącymi przedmiotem wzmiankowanych analiz decydują o przyjętej przez seniora strategii radzenia sobie z doświadczeniem starości. Kierując się wynikami badań Neugarten (1996), możemy wyodrębnić dwie podstawowe strategie: 1) redefinicję własnej sytuacji w kategoriach nowych wyzwań i możliwości oraz podjęcie aktywnych form radzenia sobie ze starością bez wycofywania się z życia społecznego i ograniczania satysfakcji życiowej oraz 2) wycofanie się z uczestnictwa społecznego w zamknięty krąg życia rodzinnego lub samotność. Druga z wymienionych strategii w perspektywie czasowej zagraża przy tym poczuciu dobrostanu osób starszych, przyczyniając się do ich społecznej marginalizacji oraz szybszej degradacji fizycznej i psychicznej (Johnson, Mutchler, 2013).

Uwzględniając powyższe, współczesne programy zmierzające do rozwiązywania problemów starzejącego się społeczeństwa nawiązują do ONZ-owskiego postulatu „społeczeństwa dla wszystkich grup wiekowych” (*societies for all ages*) wskazującego na konieczność zmiany wzorów pracy z osobami starszymi wyrażającą się przejściem od paradygmatu opiekuńczego do paradygmatu aktywnego starzenia się (WHO, 2002: 34). Pojęciem aktywnego starzenia się określa się tu

proces optymalizowania działań stwarzających możliwość uzyskania przez starsze osoby jakości życia określonej przez triadę wartości: zdrowie, bezpieczeństwo i uczestnictwo społeczne (WHO, 2002: 12). Zbliżoną definicję przyjmują przy tym dla wcześniej stosowanego pojęcia starzenia się z sukcesem Rowe i Kahn (1977: 424), określając je jako wielowymiarowe, włączające osoby starsze działania skupione na prewencji chorób i niepełnosprawności, podtrzymywaniu funkcji fizycznych i poznawczych, jak również zaangażowania społecznego i produktywnych form aktywności.

Do podstawowych filarów „aktywnego starzenia się” zalicza się, oprócz jak najdłuższego utrzymywania dobrej kondycji fizycznej i zdolności do autonomii i samodzielności życiowej, także kategorię „uczestnictwa” obejmującą zróżnicowane formy aktywności społecznych seniorów (aktywność zawodowa, uczestnictwo w kulturze i konsumpcji, kontakty rodzinne i towarzyskie, uczestnictwo polityczne, pielęgnowanie zainteresowań, poszukiwanie informacji czy aktywności edukacyjne). Możliwości ich podejmowania przez seniorów o zróżnicowanej kondycji i warunkach życia (także osamotnionych, doświadczających ograniczeń funkcjonalnych, a nawet wymagających opieki wyspecjalizowanych ośrodków) stwarzają współczesne technologie, wśród których znaczące miejsce (obok technologii asystujących) zajmują technologie informatyczne. Przez długi czas technologie te, jak również wykorzystujące je nowe media, postrzegano jednak jako przynależne przede wszystkim młodym generacjom, dla których stanowiły naturalne środowisko wzrastania. Starsze pokolenia wiązano raczej z opisywaną przez Botkina (2014) „luką ludzką” określającą zjawisko narastającej dywergencji między szybkim rozwojem wiedzy i technologii a ludzkimi zdolnościami ich przyswajania w skali masowej. Przyjmowano przy tym, że procesy starzenia się będą istotnym czynnikiem pogłębiającym istniejące w społeczeństwie cyfrowe podziały i wykluczenie, co w dużym stopniu może utrudniać wykorzystywanie nowych mediów dla zaspokajania potrzeb osób starszych.

Pojęcie cyfrowego podziału (także: technologicznego podziału, luki cyfrowej czy luki technologicznej) odnoszone jest do różnic w dostępie oraz poziomie wykorzystywania digitalizacji i związanych z nią technologii przez różne grupy i zbiorowości społeczne (Compaine, 2001). Najogólniej określa ono „istniejące między poszczególnymi jednostkami, gospodarstwami, przedsiębiorstwami i obszarami geograficznymi zróżnicowanie dostępu do technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz możliwości posługiwania się tymi technologiami dla różnych celów” (OECD, 2001: 5). Wzmiankowana luka może zachodzić na różnych poziomach, a jej przyczyny wiążą się z oddziaływaniem czynników o zróżnicowanym charakterze. Tak więc można mówić o luce cyfrowej zachodzącej między po-

szczególnymi państwami i żyjącymi na ich terenie społeczeństwami, jak również cyfrowych podziałach i nierównościach pojawiających się w obrębie tego samego społeczeństwa.

Analizy cyfrowych podziałów obejmują na ogół trzy ich poziomy: dostępu do technologii, umiejętności jej użytkowania oraz korzyści uzyskiwanych przez użytkowników (Scheerder i in., 2017). Przyczyny sygnalizowanego zjawiska możemy zaś podzielić na dwie kategorie. Pierwszą z nich, przedstawioną przez Regnedda i Muschert (2013), konstytuują uwarunkowania zewnętrzne w stosunku do jednostki. Odzwierciedlają one nierówności ekonomiczne i społeczne zachodzące zarówno pomiędzy poszczególnymi krajami, jak też w obrębie tego samego społeczeństwa. Zaliczają się do nich zapóźnienia technologiczne danego kraju (Polska np. upowszechniła dostęp do Internetu dopiero po roku 2000), niski poziom rozwoju gospodarczego, niedorozwój infrastruktury niezbędnej do upowszechnienia IT, ogólnie niski poziom edukacji, uwarunkowania polityczne (np. autorytarne rządy ograniczające dostęp obywateli do Internetu) oraz czynniki kulturowe (społeczności amiszów np. nie akceptują nowoczesnych technologii). Do kategorii drugiej zaliczają się indywidualne cechy podmiotu podzielane z innymi osobami i ograniczające lub uniemożliwiające dostęp do nowoczesnych technologii (jak wiek, płeć, niepełnosprawność, niski dochód czy trudna sytuacja mieszkaniowa). Duże znaczenie mają cechy osobowościowe (jak poziom inteligencji i lęku), indywidualne motywacje, styl życia i ogólne wartości życiowe, jak również poziom kompetencji w posługiwaniu się IT (Correa, 2015; Scheerder i in., 2017). Poszczególni użytkownicy różnią się także stopniem i formami wykorzystywania Internetu (Silverstone i in., 1996).

Zgodnie z teorią domestyfikacji osoby starsze włączają IT w praktykę dnia codziennego, dostosowując sposób użytkowania do indywidualnych nawyków i stylu życia. Za Hynes i Rommes (2005) w procesie tym można wyodrębnić cztery podstawowe fazy: etap dostosowania (nabycie i początki użytkowania nowych mediów), etap uprzedmiotowienia (usytuowanie nabytego urządzenia w przestrzeni domowej oraz eksploracja jego możliwości), etap inkorporacji (włączenie Internetu w podejmowane aktywności i rutynę dnia codziennego oraz wiążące się z tym konsekwencje) oraz etap konwersji (relacje użytkowników Internetu ze światem zewnętrznym po nabyciu umiejętności użytkowania zakupionych urządzeń i włączeniu ich w codzienną rutynę). Osiągnięcie przez podmiot fazy konwersji jest przy tym wskaźnikiem sukcesu w procesie udomawiania Internetu, procesu tego jednak nie kończy, gdyż w miarę rozwoju sytuacji życiowej podmiotu będzie także przekształcał się sposób wykorzystywania wzmiankowanych urządzeń (Berker i in., 2006). Zjawisko cyfrowej nierówności może zaś wystąpić na każdym jego etapie.

Zdaniem van Dijka (2013) jest ono powiązane z bardziej ogólnym zjawiskiem społecznej marginalizacji wynikającym z systemu stratyfikacyjnego danej zbiorowości. Jak wskazują badania Scheerder i in. (2017), jego istotną determinantą jest poziom wykształcenia podmiotu. Osoby z wyższym wykształceniem częściej i bardziej kompetentnie wykorzystują nowe media niż osoby gorzej wykształcone. Częściej także włączają internetowe aktywności w rutynę dnia codziennego. Do pewnego stopnia jest to niewątpliwie powiązane ze sprawniejszym poruszaniem się w cyberprzestrzeni oraz dłuższym treningiem w uczeniu się. Szczególną rolę mogą jednak odgrywać czynniki motywacyjne (van Dijk, 2005).

Próby wyjaśnienia specyfiki i roli indywidualnych motywacji wiążących się z użytkowaniem IT podejmowano na gruncie teorii odwołujących się zarówno do perspektywy socjologicznej, jak i psychologicznej (jak Expectation-Confirmation Theory ECT, Social Cognitive Theory SCT, Theory of Reasoned Action TRA, Theory of Planned Behavior TPB, Innovation Diffusion Theory IDT), tworząc modele skupione na wybranych aspektach zachowań (jak Technology Adoption Model TAM, Motivational Model MM czy Model of Adoption of Technology in Households MATH). Stosunkowo najbardziej przydatna dla kompleksowego wyjaśnienia postaw osób w starszym wieku wobec stosowania technologii IT wydaje się ogólna teoria akceptacji i użytkowania technologii (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology) UTAUT2.

Jej autorzy proponują wielowymiarowy model zachowań uwzględniający złożoność czynników motywujących (lub demotyujących) podmiot do posługiwania się nowymi technologiami. Do grupy tej zaliczone zostają oddziaływania otoczenia społecznego, porównanie oczekiwanego nakładu kosztów i wysiłku z przewidywanymi efektami i korzyściami, ocena warunków towarzyszących rozważanemu działaniu, koszty i wartość ewentualnej inwestycji, hedonistyczne nastawienia podmiotu oraz nawyki ukształtowane w toku jego życia (Venkatesh i in., 2016). Przydatność UTAUT2 dla podjętych w niniejszym tekście analiz potwierdzają przy tym zarówno studia nad socjopsychologicznymi zmianami towarzyszącymi procesom starzenia się, jak też badania nad wykorzystywaniem różnych form aktywności internetowej przez seniorów (Niehaves i in., 2014).

Wraz z wiekiem zwiększa się mianowicie potrzeba osobistego komfortu i wygody. Jak wskazują badania nad relacjami między wiekiem a skłonnością do ryzykowania, zachodzące w miarę procesów starzenia się zmiany o charakterze neurobiologicznym ograniczają tendencje do podejmowania zachowań impulsywnych i ryzykownych, zwiększając ostrożność i motywację do namysłu uwzględniającego rachunek spodziewanych kosztów i zysków (Grubb i in., 2016; Tymula i in., 2013). W odniesieniu do cyfrowych form aktywności prawidłowość tę potwierdzają po-

stawy seniorów wobec internetowej bankowości postrzeganej przez wiele osób jako ryzykowna forma zarządzania posiadanymi środkami finansowymi. Niechęć do owej formy jest przy tym niezależna od poziomu kompetencji cyfrowych, gdyż nawet w grupie osób chętnie i bez trudności korzystających z Internetu większość formy tej unikała, preferując raczej kontakty bezpośrednie (Ainin i in., 2005; Hill i in., 2008; Asmi i in., 2012).

Bardziej pozytywne postawy przejawiają seniorzy wobec innych form aktywności cyfrowych. Badania Wyatt (2003), Bradbrook i Fisher (2004), Selwyn i in. (2003), Russell i in. (2002) dowodzą, że osoby starsze są bardzo zainteresowane użytkowaniem ICT dla potrzeb komunikowania się z rodziną i przyjaciółmi, wyszukiwania informacji, dokonywania zakupów, uczenia się czy uzyskiwania pomocy i pomagania innym. Ważnym czynnikiem pośredniczącym w podejmowaniu decyzji o korzystaniu z ICT przez osoby, które tego dotychczas nie czyniły, jest przy tym lokalny kontekst funkcjonowania podmiotu (Woolgar, 2002), zwłaszcza zaś oddziaływania otoczenia społecznego (Cushman i in., 2006).

Procesy starzenia się ogólnie zwiększają rolę warunków środowiskowych (ograniczających lub sprzyjających aktywności seniorów) i wpływ otoczenia społecznego, zwłaszcza najbliższej rodziny. Zgodnie z wyodrębnionymi przez Mead (1970) prawidłowościami kultur postfiguratywnych, do których zaliczamy kultury cywilizacji Zachodu, szczególną rolę odgrywają tu relacje międzypokoleniowe, w trakcie których wiedza i umiejętności przepływają od dzieci do rodziców i od wnuków do dziadków. Za ich pośrednictwem osoby starsze wkraczają w świat współczesnych technologii. Przewodnikiem współczesnych seniorów w świecie cyfrowym najczęściej są przedstawiciele pokolenia milenialsów, czyli osoby urodzone już w czasach upowszechnienia mediów cyfrowych (lata 80. XX wieku), sprawnie się nimi posługujące i niewykazujące technofobicznego lęku. Pobudzając zainteresowanie przedstawicieli *baby boomers* nowymi technologiami, najczęściej są też skutecznymi nauczycielami kształtującymi kompetencje posługiwania się nimi (Strauss i in., 1991; Roberts, 2010).

Rozwijanie kompetencji cyfrowych wymaga jednak pewnego przygotowania pozyskanego w toku wcześniejszych etapów edukacji. Jak wskazuje Klecun (2008), kompetencje te są hybrydą, na którą składają się liczne umiejętności, takie jak umiejętność czytania i pisania, obsługi komputera, poszukiwania informacji oraz umiejętność posługiwania się mediami. Umożliwiają one użytkownikowi IT czytanie ze zrozumieniem i poprawne wypowiedanie się w formie pisemnej, posługiwanie się sprzętem multimedialnym, skuteczne poszukiwanie informacji i jej wykorzystywanie, jak również zrozumienie zasad funkcjonowania mediów i krytyczny osąd pozyskiwanych za ich pośrednictwem informacji. Złożoność owej

hybrydy najlepiej wyraża przy tym przydany jej przez Thomas i in. (2007) termin *transliteracy* wskazujący na tworzące nową jakość interakcje poszczególnych, bardziej tradycyjnych składowych.

Deficyty kompetencji cyfrowych, podobnie jak ogólny brak wiedzy i mała dostępność fizyczna ICT, brak dostępu do technologii asystujących pozwalających korzystać z ICT osobom niepełnosprawnym (zwłaszcza słabowidzącym), niedostateczna motywacja, bieda, złe warunki życia i kondycja psychofizyczna, brak wsparcia społecznego czy demotywujący wpływ środowiska, mogą przyczynić się do cyfrowego wykluczenia podmiotu (Georgiu, 2004; Jedlińska, 2018). Pojęciem tym, za Suchman i Klecun (2006) czy McLean (2008), określamy sytuację, w której dana osoba jest pozbawiona dostępu, możliwości korzystania i/lub swobodnego decydowania o użytkowaniu (lub zaniechaniu użytkowania) technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Ograniczenie, o którym mowa, jest zaś ściśle powiązane ze zjawiskami marginalizacji i wykluczenia społecznego.

Specyfika funkcjonowania współczesnych społeczeństw w coraz większym stopniu zmusza członków poszczególnych zbiorowości do korzystania ze wzmiankowanych technologii. Niewielkie znaczenie przypisuje się przy tym indywidualnym potrzebom i preferencjom. Instytucjonalna i społeczna presja kreują normę obecności w cyberprzestrzeni². Osoby odrzucające owe zdobycze postępu cywilizacyjnego, mające do nich utrudniony dostęp lub dla różnych przyczyn gorzej radzące sobie z ich wymaganiami są stygmatyzowane i marginalizowane (Selwyn, 2003). Coraz częściej doświadczają wykluczenia społecznego manifestującego się ograniczeniem kontaktów społecznych, wyłączeniem z towarzyskiego kręgu³ czy pozbawieniem dostępu do określonych dóbr i usług. Niejednokrotnie pojawia się też spirala wykluczenia, kiedy czynniki działające na wstępie (jak bieda, niepełnosprawność, niski poziom wykształcenia, przynależność do grup zmarginalizowanych społecznie) stają się pierwotnym powodem braku dostępu do ICT. On zaś – poprzez ograniczenia możliwości korzystania z Internetu, zubożenie sieci wsparcia społecznego danej osoby oraz niski poziom jej kompetencji cyfrowych – generuje wykluczenie cyfrowe pogłębiające wykluczenie społeczne. Między wykluczeniem cyfrowym i społecznym pojawiają się zaś związki o charakterze sprzężenia zwrotnego.

² Presja, o której mowa, może mieć liczne skutki o charakterze negatywnym. Dla niektórych norma korzystania z ICT staje się źródłem obsesyjnej potrzeby ustawicznego zanurzenia w cyberprzestrzeni (zjawisko cyberzombies), dla innych jest źródłem społecznej udręki i zaburzeń emocjonalnych.

³ Zob. hasło: „Kogo nie ma na Facebooku, ten nie istnieje”.

Próba redukcji wzmiankowanego zjawiska jest rozwijanie kompetencji cyfrowych u osób doświadczających owej spirali, przede wszystkim u osób starszych. Działania takie postrzegane są na ogół jako niezbędne dla włączenia seniorów w społeczeństwo sieci. Jak jednak ostrzega McLean (2008), działania te, jeśli są podejmowane w sposób nieprzemyślany i oderwane od kontekstu indywidualnego, mogą mieć negatywne skutki, obciążając kosztami, wysiłkiem i odpowiedzialnością osoby starsze nie zawsze mogące takim obciążeniem podołać. Brak uwzględnienia specyfiki sytuacji życiowej, jak też indywidualnego zróżnicowania fizycznego i psychicznego funkcjonowania osób starszych może zatem skutkować nieadekwatnymi programami szkoleń i treningów, jak również programami społecznymi nietrafiającymi do potrzeb adresatów.

Mimo owych zastrzeżeń należy doceniać inkluzywny potencjał inicjatyw mających na celu niwelowanie cyfrowych nierówności doświadczanych przez ludzi starszych. Do szczególnie wartościowych zaliczają się tu proponowane przez WHO działania mające na celu wyłonienie i wspieranie instytucji liderów społeczności seniorów (WHO, 2002). Osoby te, działając przede wszystkim na szczeblu lokalnym, miałyby pełnić dwie funkcje. Jedną z nich, zewnętrzną, wiązałyby się z reprezentowaniem seniorów oraz doradzaniem agencjom rządowym i pozarządowym poprzez panele społeczne lub grupy fokusowe, funkcja druga – wewnątrzgrupowa – obejmowałaby działania doradcze, edukacyjne, wspierające i zachęcające adresowane do samych seniorów. Wyłonienie i wykształcenie spełniających owe funkcje liderów wymaga przy tym zarówno zmiany sposobu myślenia ludzi starszych, jak i odejścia od standardowych form i treści kształtowania kompetencji cyfrowych pojmowanych na ogół jako oderwany od kontekstu, stosunkowo prosty zestaw umiejętności technicznych przekazywanych na różnego rodzaju kursach adresowanych do osób w tzw. trzecim wieku. Pierwszym etapem procesu projektowania bardziej skutecznych form oddziaływań jest analiza form i uwarunkowań cyfrowych aktywności seniorów.

Metoda badawcza

Przedmiotem podjętych analiz była aktywność polskich seniorów w cyberprzestrzeni. Poszukiwano przy tym odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy zbiorowość polskich seniorów ogólnie cechuje zjawisko wykluczenia cyfrowego?
- Czy, a jeśli tak, to jakie znaczenie ma wiek i poziom wykształcenia dla postaw polskich seniorów wobec Internetu?

- Czy, a jeśli tak, to jakie znaczenie ma wiek i poziom wykształcenia seniorów dla form ich aktywności w cyberprzestrzeni?

Kierując się potrzebą uzyskania danych w pełni odzwierciedlających charakterystykę analizowanej zbiorowości, w badaniach odwołano się do analizy już istniejących danych (Babbie, 2015). Wzmiankowane dane pochodziły z badań prowadzonych przez cieszącą się dużą wiarygodnością instytucje. Najpoważniejszym źródłem pozyskania materiału badawczego były urzędy statystyczne oraz renomowane ośrodki badania opinii publicznej. Przedmiotem podjętych analiz uczyniono przy tym dane pochodzące z badań opublikowanych w latach 2015–2018.

Dane te, zaprezentowane w poszczególnych partiach następnego rozdziału, pochodzą z badań o wysokim stopniu rzetelności i porównywalności. Polskie urzędy statystyczne stosowały dla ich przeprowadzenia wielokrotnie zweryfikowaną metodologię badawczą, co umożliwia dokonywanie porównań między uzyskanymi danymi. Przywoływane badania były ponadto prowadzone na dużych (nierzadko kilkudziesięciotysięcznych) i reprezentatywnych próbach lub tzw. populacjach generalnych.

Kolejną grupę analizowanych materiałów statystycznych stanowi materiał badawczy dotyczący korzystania z Internetu zgromadzony przez instytucje badania opinii społecznych – w tym przypadku jest to Centrum Badania Opinii Społecznej. Ten rodzaj materiału badawczego odnosi się do mniejszych populacji i dotyczy tzw. prób reprezentatywnych. Zasada transparentnego państwa sprawia, że informacje gromadzone przez agencje rządowe bądź pochodzące z badań finansowanych przez te agencje są dostępne dla zainteresowanych nimi osób.

Reasumując, przyjmujemy, że zestawienie i analiza zebranych danych umożliwiają znalezienie odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Wyprowadzone na ich podstawie wnioski mogą zaś być użyteczne dla potrzeb konstruowania programów społecznej inkluzji seniorów.

Prezentacja i dyskusja dotycząca zgromadzonych danych

Ogólne dane dotyczące korzystania z Internetu przez osoby w wieku emerytalnym wydają się potwierdzać tezę cyfrowego wykluczenia seniorów. Jak wskazują dane CBOS, na przestrzeni ostatnich 15 lat liczba osób korzystających z Internetu szybko i sukcesywnie wzrastała (czterokrotny wzrost od 17% w 2012 roku do 67% w 2017). Badania przeprowadzone przez tę pracownię ujawniły, że w przedziale wiekowym 18–24 i 25–34 prawie wszyscy korzystają z Internetu (odpowiednio: 100% i 96%). Wraz z wiekiem odsetek ten powoli spada i wynosi dla grupy wie-

kowej 35–44: 87%, dla 45–54 już 70%, a dla osób w wieku 55–64 lata i powyżej 65 tylko (odpowiednio) 47% i 23% (CBOS, 2017: 2). W porównaniach z grupami młodszymi wiekowo internauci powyżej 65 roku życia stanowili jednak mniej niż 1/4 swojej grupy wiekowej. Cyfrowe wykluczenie seniorów postrzeganych *en masse* potwierdzają także dane polskiego Głównego Urzędu Statystycznego. Badania przeprowadzone na populacji generalnej wskazują, że 63,6% badanych powyżej 65 roku życia nie korzystało nigdy z Internetu (GUS, 2018). Cyfrowy podział Polski zaczyna jednak zmieniać swoje linie demarkacyjne, jeśli oprócz wieku uwzględnimy także poziom wykształcenia (nie)użytkowników Internetu.

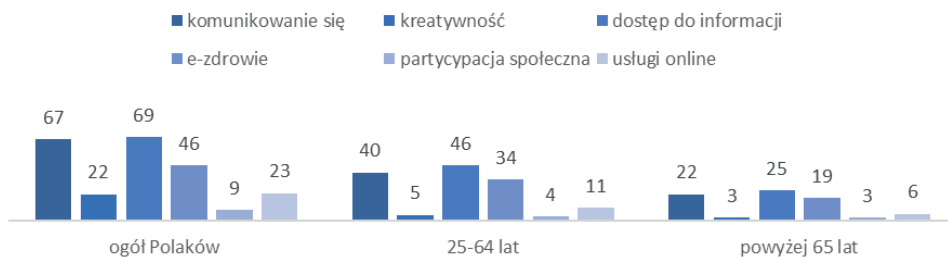
Korzystanie z Internetu a wiek i poziom wykształcenia

W świetle zebranego materiału statystycznego okazuje się, że wiek nie jest podstawowym czynnikiem determinującym korzystanie z Internetu. Większe znaczenie ma poziom wykształcenia podmiotu. Jak wskazują dane GUS zaprezentowane powyżej, stopień zaangażowania w internetowe aktywności osób o wyższym wykształceniu we wszystkich grupach wiekowych jest podobny i obejmuje powyżej 90% przedstawicieli we wszystkich grupach wiekowych objętych badaniami. Wiążące się z wiekiem nierówności cechują zaś przede wszystkim osoby o niższym poziomie wykształcenia. Jedynie w grupie najmłodszej (do 25 roku życia) wykształcenie nie różnicowało intensywności korzystania z Internetu. W wieku późniejszym (25–64 lata) osoby o niższym poziomie wykształcenia zaczynały odstawać od lepiej wykształconych, rzadziej już korzystając z Internetu (56,6% dla niskiego poziomu wykształcenia i 99,8% dla wysokiego poziomu). Powyżej 64 roku życia wykształcenie zaczynało zaś odgrywać istotną rolę podstawowego czynnika różnicującego stopień internetowych aktywności i wynosiło 13,5% dla osób z niskim wykształceniem oraz 92,1% dla osób z wysokim (GUS, 2018, tab. 10B).

Wiek a rodzaje aktywności w Internecie

Internet jest narzędziem umożliwiającym podejmowanie wielu zróżnicowanych form działania (jak poszukiwanie informacji, samokształcenie, rozrywka, zakupy, kontakty rodzinne i towarzyskie, ekspresja własna, partycypacja obywatelska, kontakty z urzędami czy poszukiwanie i uzyskiwanie wsparcia). Badania przeprowadzone na populacji generalnej dorosłych Polaków wskazują jednak, że nie wszyst-

kie spośród oferowanych możliwości są wykorzystywane w jednakowym stopniu. Wiek nie różnicuje preferencji dotyczących celów, dla których Polacy korzystają z możliwości oferowanych przez Internet (rys. 1).



Uwaga:

– zaokrąglono wg obowiązujących zasad.

Rys. 1. Dorośli Polacy wg wieku i celów korzystania z Internetu (w % w stosunku do całej próby)

Źródło: oprac. własne za GUS, 2018, tab. 12A.

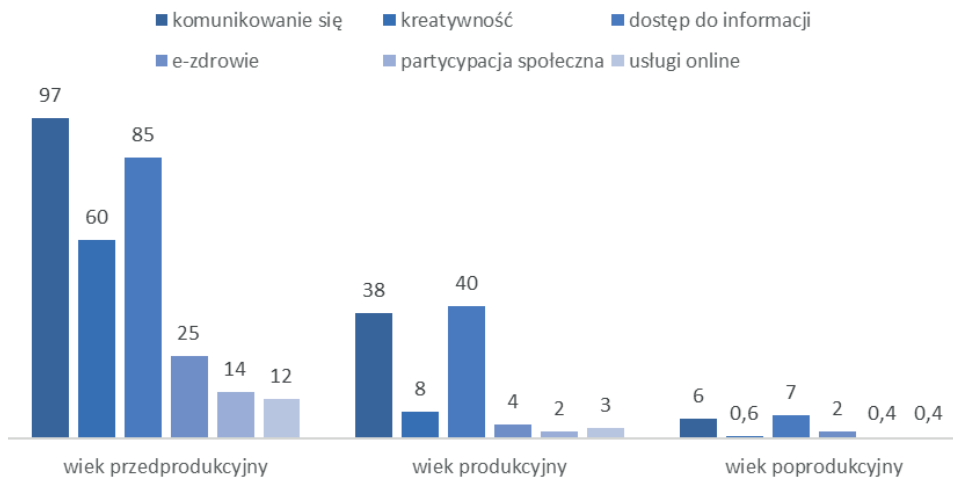
Jak wskazuje powyższy rysunek, osoby w starszym wieku istotnie rzadziej podejmują różne formy aktywności internetowych. Mimo że ogólny poziom wszystkich tych aktywności u osób w wieku emerytalnym jest prawie o połowę niższy niż u osób czynnych zawodowo, około 1/5 członków tej grupy korzysta jednak z możliwości oferowanych przez ICT. Czynnikiem wieku nie różnicuje przy tym rodzaju preferencji dotyczących poszczególnych form wzmiankowanej aktywności. Najważniejszymi celami wskazywanymi przez wszystkich użytkowników Internetu były: dostęp do informacji, komunikowanie się i korzystanie z usługi określane mianem e-zdrowie. Pozostałe formy (jak kreatywność, uczestnictwo w sprawach społecznych czy usługi online) cechowały się mniejszym zainteresowaniem we wszystkich grupach wiekowych. Znaczący wpływ czynnika wieku występował jedynie w odniesieniu do wskazań dotyczących działań umożliwiających realizację potrzeby kreatywności. Zainteresowanie tego rodzaju możliwościami ogólnie deklarowała ponad 1/5 wszystkich badanych, podczas gdy w grupie 25–64 lata działania takie eksponowała mniej niż 1/20 respondentów, w grupie 65+ zaś mniej niż 1/30 badanych. Zróżnicowania, o którym mowa, nie da się przy tym wytłumaczyć niższym poziomem cyfrowych kompetencji seniorów, gdyż w odniesieniu do innych form aktywności w cyberprzestrzeni różnice takie się nie pojawiają. Uzasadnione wydaje się natomiast przypuszczenie, że różnice te wynikają z odmiennych stylów ekspresji i form zaspokajania potrzeby kreatywności, które w porównywanych grupach wiekowych kształtowały się w odmiennych warunkach socjalizacyjnych.

Czynnik wieku ma większe znaczenie dla dynamiki zmian dotyczących analizowanych preferencji wraz ze wzrostem wieku badanych. Na uwagę zasługuje przede wszystkim ogólnie duży spadek stopnia zainteresowania najbardziej popularnymi formami aktywności internetowych po ukończeniu 55 lat. Wzmiankowane różnice pogłębiają się przy tym w kolejnym przedziale wiekowym obejmującym osoby, które ukończyły 65 rok życia (pozyskiwanie informacji: spadek zainteresowania o 23,1% w grupie 25–64 lata i dalsze 20,6% w grupie 65+; komunikacja: spadek zainteresowania o 27,2% w grupie 55–64 lata i dalsze 40,6% w grupie 65+; usługi typu e-zdrowie: spadek zainteresowania o 10,8% w grupie 55–64 lata i dalsze 15,2% w grupie 65+). Najbardziej wskazywanymi jako atrakcyjne i interesujące są przy tym formy wiążące się z kreatywnością, uczestnictwem społecznym oraz korzystaniem z usług online (jak e-banking czy e-biuro), a zatem usługi mogące w znacznym stopniu wspomagać zachowanie sprawności intelektualnej oraz bardziej efektywne funkcjonowanie seniorów w życiu codziennym.

Zjawisko to można wyjaśnić, odwołując się do kilku czynników. Jednym z nich są zmiany psychologiczne towarzyszące procesom starzenia się (jak ograniczające kreatywność kosztowne struktury poznawcze czy redukujące stres życia stopniowe wycofywanie się z mniej istotnych form aktywności). Istotne znaczenie może mieć sygnalizowana wcześniej nieufność do bezosobowych form usług online (zwłaszcza internetowych płatności). Zasadne jest także stwierdzenie, że ze względu na warunki socjalizacji osoby starsze inaczej niż młodsza generacja zarządzają swoimi relacjami społecznymi, preferując bardziej bezpośrednie formy kontaktów interpersonalnych. Jeśli jednak spojrzymy na cele korzystania z Internetu poprzez pryzmat poziomu wykształcenia, zobaczymy odmienny obraz (rys. 2).

Osoby o niskim poziomie wykształcenia cechuje sukcesywny i ogólnie wysoki poziom wycofania się z internetowych aktywności w miarę upływu wieku. Jedynie w młodości (wiek przedprodukcyjny – do 25 roku życia) przejawiają one bardziej intensywną aktywność wiążącą się z procesami komunikowania się, poszukiwania informacji i zachowaniami kreatywnymi. Pozostałe zachowania cechuje niski poziom aktywności nawet wśród ludzi bardzo młodych. Prawie we wszystkich obszarach (także tych najsilniej preferowanych w młodości) wraz z zaprzestaniem aktywności zawodowej daje się zauważyć znaczący spadek zainteresowania aktywnością internetową, szczególnie dramatyczny w odniesieniu do funkcji komunikacyjnych. Zbiorowość, o której mowa, we wszystkich kategoriach wiekowych wyróżnia się także najniższym zainteresowaniem usługami online.

Inaczej prezentuje się aktywność w Internecie Polaków o wyższym poziomie wykształcenia (rys. 3).

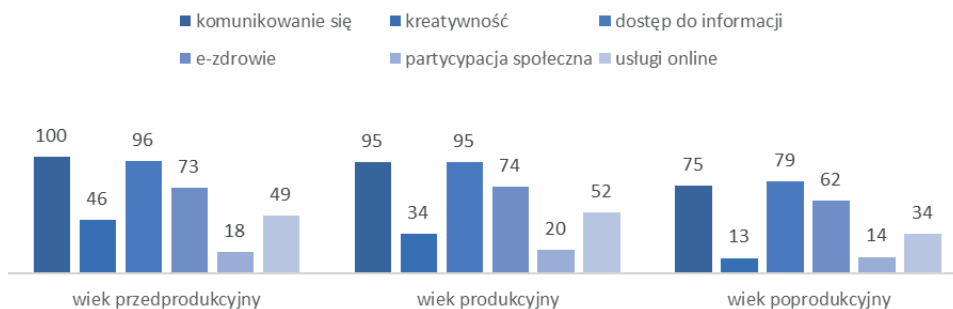


Uwaga:

- wskaźniki zaokrąglono wg obowiązujących zasad,
- wiek przedprodukcyjny to 18–24 lata; wiek produkcyjny to 25–54 lata; wiek poprodukcyjny to powyżej 55 lat.

Rys. 2. Dorośli Polacy o niskim poziomie wykształcenia wg wieku/poziomu aktywności zawodowej i celów korzystania z Internetu (w %)

Źródło: oprac. własne za GUS, 2018, tab. 15B.



Uwaga:

- wskaźniki zaokrąglono wg obowiązujących zasad.
- wiek przedprodukcyjny to 18–24 lata; wiek produkcyjny to 25–54 lata; wiek poprodukcyjny to powyżej 55 lat.

Rys. 3. Dorośli Polacy o wysokim poziomie wykształcenia wg wieku/poziomu aktywności zawodowej i celów korzystania z Internetu (w %)

Źródło: oprac. własne za GUS, 2018, tab. 15B.

Internautów o wyższym poziomie wykształcenia ogólnie cechuje większa intensywność i zróżnicowanie podejmowanych w Internecie form aktywności. Osoby lepiej wykształcone w większym stopniu niż respondenci o niższym wykształ-

ceniu wykorzystują przy tym Internet dla celów wiążących się z troską o zdrowie oraz częściej korzystają z usług i serwisów online.

Wyjątek stanowią formy wiążące się z partycypacją społeczną, których popularność jest ogólnie niska we wszystkich grupach badanych – bez względu na ich wiek i wykształcenie.

Próbując wyjaśnić zarysowane powyżej prawidłowości, możemy przypuszczać, że wynikają one przede wszystkim z ogólnie wyższych kompetencji i większej sprawności intelektualnej lepiej wykształconych internautów (na powiązania wykształcenia ze wzmiankowanymi kompetencjami zwrócono uwagę w charakterystyce teoretycznych ram niniejszego opracowania), odmiennego stylu życia cechującego obie dyskutowane grupy (niższe wykształcenie sprzyja ograniczaniu aktywności do życia rodzinnego i zawodowego), jak również większej troski osób lepiej wykształconych o zdrowie własne i rodziny.

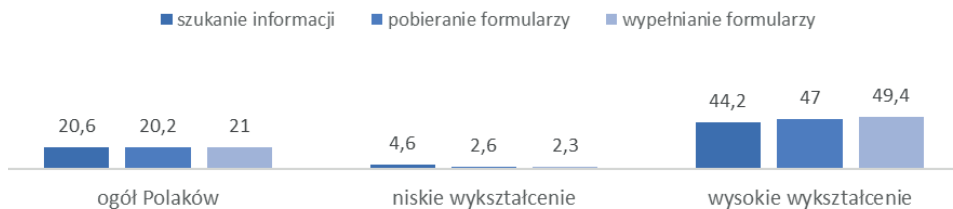
Bariery korzystania z Internetu przez seniorów w Polsce

Jak wskazują zaprezentowane powyżej dane, cyfrowe nierówności mogą być uwarunkowane wieloma czynnikami, wśród których, obok poziomu zamożności, duże znaczenie mają wiek i poziom wykształcenia internautów. Jak jednak wskazują prace Correa (2015) czy Scheerder i in. (2017), istotne są także czynniki wiążące się z motywacją oraz poczuciem własnych kompetencji. Tezy te potwierdzają badania Głównego Urzędu Statystycznego przeprowadzone na próbie generalnej osób dorosłych dotyczące stopnia i form wykorzystywania Internetu w kontaktach z urzędami (rys. 2 i 3).

Ogólne rzecz biorąc, Polacy niezbyt chętnie kontaktują się z urzędami za pośrednictwem form zautomatyzowanych, preferują kontakt z człowiekiem. Usługa ta postrzegana jest jako rodzaj bariery utrudniającej dostęp do urzędników. W roku 2018 prawie 60% (56,9%) dorosłych mieszkańców Polski nie wysłała elektronicznych formularzy, 31,4% respondentów wskazywało, że nie miało takiej potrzeby, z czego tylko 5,3% badanych przyznało się do braku umiejętności w tym zakresie, a 13% stwierdziło ponadto, że wymagane przez urząd formularze wypełnił za nich ktoś inny. Wskaźniki te były jedynie nieznacznie lepsze w grupie osób wykształconych (GUS, 2018, tab. 19B).

Wykorzystywanie form zapośredniczonych internetowo jest przy tym traktowane jako jeden ze wskaźników kompetencji cyfrowych. Poczucie ich posiadania motywuje do podejmowania tego rodzaju zachowań. Jak wskazują zaprezentowane poniżej dane (rys. 4), poczucie posiadania owych kompetencji nie jest jednak po-

wszechne, co znajduje wyraz w niewielkim stopniu wykorzystania Internetu jako medium pośredniczącego w kontaktach z urzędami (głównie jako źródła informacji czy ułatwienia w uzyskaniu i złożeniu wymaganych przez urząd formularzy).

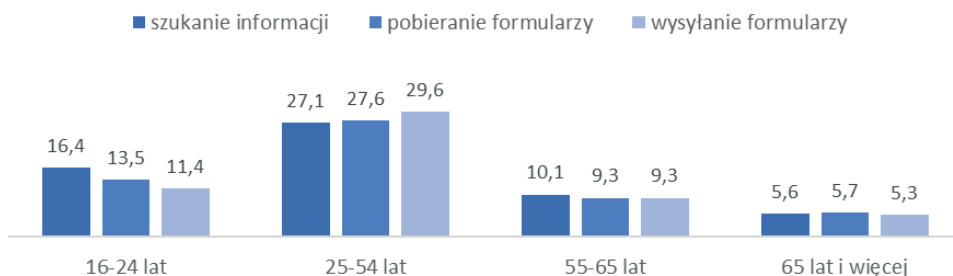


Rys. 4. Dorośli Polacy wg poziom wykształcenia i deklarowanych przyczyn korzystania z Internetu w kontaktach z administracją publiczną (w %)

Źródło: oprac. własne za GUS, 2018, tab. 18B.

Ogólna analiza danych prezentowanych powyżej wskazuje, że kontakty urzędowe za pośrednictwem Internetu są formą wykorzystywaną jedynie przez 1/5 badanych Polaków. Obraz radykalnie się zmienia, jeśli uwzględnimy poziom wykształcenia respondentów. Osoby o niższym poziomie wykształcenia charakteryzuje tu cyfrowa absencja (niewielka zwyżka stopnia wykorzystania Internetu dotyczy jedynie poszukiwania informacji dotyczących m.in. adresu, telefonu czy godzin pracy danego urzędu), podczas gdy osoby o wyższym poziomie wykształcenia demonstrują większy stopień zanurzenia w Internecie, czego wyrazem jest dwukrotnie częstsze niż przeciętne dla całej zbiorowości i dziesięciokrotnie częstsze niż w grupie osób gorzej wykształconych wykorzystywanie jego możliwości zarówno uzyskiwania informacji, jak też wypełniania i składania formularzy online.

Ten pozytywny wpływ wykształcenia słabnie jednak wraz ze wzrastającym wiekiem badanych (rys. 5).



Rys. 5. Dorośli Polacy wg wieku i przyczyn korzystania z Internetu w kontaktach z administracją publiczną (w %)

Źródło: oprac. własne za GUS, 2018, tab. 18B.

Stosunkowo najwyższy poziom zaangażowania w załatwianie spraw urzędowych za pośrednictwem Internetu cechuje osoby w pełni aktywności zawodowej (25–54 lata). One też są głównymi odbiorcami usług wiążących się z pozyskiwaniem informacji oraz pobieraniem i składaniem formularzy online. Nierówności cyfrowe narastają jednak z wiekiem badanych. W grupie młodych emerytów (55–64 lata) forma ta jest rzadziej wybierana (blisko trzykrotny spadek popularności). Seniorów powyżej 65 roku życia można natomiast opisywać w kategoriach cyfrowego wykluczenia.

Podsumowanie

Reasumując, możemy stwierdzić, że podjęte analizy pozwoliły wyprowadzić następujące odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Społeczeństwo polskie ogólnie charakteryzuje się cyfrowym podziałem, w którym linie demarkacyjne przebiegają według wektorów wieku i wykształcenia. Podział wiążący się z wiekiem zachodzi na poziomie 65 roku życia, która to granica rozdziela osoby aktywnie wykorzystujące możliwości ICT (do 65 r.ż.) od osób aktywności tego rodzaju nieposiadających (65+). Zmienną pośredniczącą, która ma znaczenie dla kształtowania się poziomu aktywności cyfrowych, jest poziom wykształcenia. Osoby o wyższym poziomie wykształcenia, także w grupie seniorów, częściej i w większym zakresie korzystają z możliwości ICT. Osoby gorzej wykształcone, także w wieku produkcyjnym, korzystają z owych możliwości rzadziej. Wcześniej też je ograniczają lub porzucają, doświadczając w wieku emerytalnym cyfrowego wykluczenia.

Analizując sytuację samych seniorów, należy stwierdzić, że istniejące dane zaprzeczają tezie cyfrowego wykluczenia całej kohorty wiekowej, która jest wewnętrznie zróżnicowana pod względem kompetencji, form i stopnia wykorzystywania Internetu. Zamiast o cyfrowym wykluczeniu możemy mówić raczej o występującym w jej obrębie cyfrowym podziale, w którym decydującą rolę odgrywa poziom wykształcenia. Osoby starsze zarządzają przy tym swoimi aktywnościami internetowymi w podobny sposób jak osoby młodsze. Decydującą rolę odgrywają przy tym indywidualne potrzeby, zainteresowania i poczucie kompetencji.

Zgromadzone dane podważają stereotyp seniorów postrzeganych jako osoby nieodnajdujące się bądź niepotrafiące funkcjonować w świecie cyfrowym. Populacja ta jest bardzo zróżnicowana zarówno pod względem swych możliwości, jak też kompetencji i potrzeb wykorzystywania Internetu. Ponad 1/3 polskich emerytów mniej lub bardziej intensywnie korzysta z Internetu. Czynnikiem wieku odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu form oraz intensywności korzystania z Internetu.

Okresem granicznym jest jednak nie czas przechodzenia na emeryturę, lecz czas przejścia od wczesnej dorosłości do fazy progresywnej ekspansji cechującej się początkami stabilizacji życiowej, osłabieniem więzi z grupą rówieśniczą oraz wzrostem zaangażowania podmiotu w role społeczne wiążące się z życiem zawodowym i rodzinnym (ok. 30–35 r.ż.). Zachodzące w tym okresie zmiany w stylu życia i sposobie funkcjonowania podmiotów przyczyniają się bowiem do radykalnego ograniczenia czasu spędzanego w cyberprzestrzeni. Nie bez znaczenia jest również historyczna specyfika warunków socjalizacji współczesnych seniorów chroniąca przed negatywnymi skutkami mediatyzacji często określanymi jako „mediotyzm”, takimi jak np.: powierzchowność podejmowanych aktywności, wąski i ubogi zakres zainteresowań czy mała selektywność i brak krytycyzmu wobec pozyskiwanych informacji (Morbiter, 2016).

Podjęte analizy wskazują ponadto, że czynnikiem zasadniczo różnicującym stopień wykorzystania Internetu jest nie wiek, a poziom wykształcenia. Jedynie w grupie najmłodszych Polaków (16–24 lata) czynnik ten nie był istotny. We wszystkich starszych grupach osoby lepiej wykształcone częściej korzystały z Internetu, odsetki internautów nie były przy tym w owych grupach znacząco zróżnicowane.

Zależne od wykształcenia internautów, a nie od wieku okazały się także cele realizowane za pośrednictwem Internetu. Do podstawowych zaliczono przede wszystkim poszukiwanie informacji, komunikowanie się oraz usługi o charakterze zdrowotnym. Niższy poziom wykształcenia respondentów współwystępował jednak z malejącym wraz z wiekiem zainteresowaniem poszukiwaniami informacji oraz procesami komunikowania się, które to zjawisko nie występowało w grupie osób o wyższym wykształceniu.

Czynnik wieku nie różnicował również stopnia zaangażowania badanych osób w internetowo zapośredniczone formy działalności społecznej i politycznej. We wszystkich grupach wiekowych odsetek osób zaangażowanych był bardzo niski.

Reasumując, należy stwierdzić, że wbrew popularnym poglądom grupa seniorów nie jest zagrożona wykluczeniem informacyjnym. Ich sposób podejścia do Internetu cechuje się jednak większym dystansem i utylitaryzmem. Część z nich w mniejszym lub większym stopniu doświadcza także niedostatków posiadanych kompetencji.

Rekomendacje praktyczne

Przekładając owe stwierdzenia na język zaleceń praktycznych, należy stwierdzić, że wskazane jest zwiększenie oferty i dostępności kursów kształtujących lub podno-

szących kompetencje cyfrowe seniorów oraz podejmowanie akcji zachęcających tę grupę do zwiększania aktywności zapośredniczonych cyfrowo. W projektowanych działaniach należy jednak przyjąć następujące założenia:

- w Polsce nie ma obowiązku korzystania z Internetu, a próby narzucania go są sprzeczne z prawem;
- nadmierne zaangażowanie w działania w cyberprzestrzeni stanowi patologię społeczną (nowe uzależnienia) i zagrożenie zdrowotne;
- zwiększenie zaangażowania w aktywności internetowe ludzi w wieku emerytalnym może przyczynić się do zwiększenia ich izolacji społecznej oraz pogorszenia ich kondycji zdrowotnej; wymaga zatem programów stymulujących ich bezpośrednie kontakty społeczne i aktywność fizyczną;
- funkcjonowanie ludzi starszych w internetowych matriksach i bankach informacyjnych może zagrażać adekwatności ich funkcjonowania w przestrzeni realnej;
- osoby starsze cechują się odmienną sytuacją zdrowotną, ekonomiczną, rodzinną i społeczną, odmiennymi stylami życia, potrzebami i sposobami działania; bezzasadne, a nawet szkodliwe byłyby zatem próby generalizowania ich oglądu oraz jednakowego traktowania.

Bibliografia

- Ainin S., Lim C.H., Wee A. (2005), *Prospects and challenges of e-banking in Malaysia*, „The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries”, 22, 1, pp. 1–11.
- Asmi F., Ishaya T. (2012), *Understanding the behavior of the elderly towards Internet Banking in the UK. SOTICS 2012: The Second International Conference on Social Eco-Informatics*, pp. 100–106.
- Babbie E. (2015), *The Practice of Social Research*, Boston.
- Berker T., Hartmann M., Punie Y. i in. (2006), *Domestication of Media and Technology*, London.
- Błeszyńska K. (2018), *Wolność i władza w sieci*, w: *Potencjały relacji sił w cyfrowym społeczeństwie wiedzy*, red. L. Zacher, Warszawa, s. 55–73.
- Botkin J.W. (2014), *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap: The Report to the Club of Rome*, Oxford.
- Bradbrook G., Fisher J. (2004), *Digital Equality: Reviewing Digital Inclusion Activity and Mapping the Way Forwards*, *Citizens online*, http://www.citizensonline.org.uk/site/media/documents/939_DigitalEquality1.pdf [dostęp: 14.03.2018].
- CBOS (2017), *Korzystanie z Internetu*, Warszawa.
- Compaine B.M. (2001), *The digital divide: Facing a crisis or creating a myth?*, Cambridge.
- Correa T. (2015), *The power of youth: how the bottom-up technology transmission from children to parents is related to digital (in)equality*, „International Journal of Communication”, 9 (1), pp. 1163–1186.

- Cushman M., Klecun E. (2006), *How (can) non-users engage with technology: bringing in the digitally excluded*, w: *Social Inclusion: Societal and Organizational Implications for Information Systems*, eds. E. Trauth, D. Howcroft, T. Butler, B. Fitzgerald, J.D. Gross, Boston, pp. 347–364.
- DG ECFIN (The Directorate-General for Economic and Financial Affairs) (2018), *The 2018 Ageing Report: Underlying Assumptions and Projection Methodologies*, Brussel.
- van Dijk J. (2005), *The deepening divide: Inequality in the information society*, London.
- van Dijk J. (2013), *A theory of the digital divide*, w: *The Digital Divide. The Internet and social inequalities in international perspective*, eds. M. Regnedda, G.W. Muschert, New York, pp. 29–53.
- Georgiou G. (2004), *General IT Literacy: A Research Report of a Survey of the British Population on Computer Usage*, The British Computer Society.
- Grubb M.A., Tymula A., Gilaie-Dotan S., Glimcher P., Levy I. (2016), *Neuroanatomy accounts for age-related changes in risk preferences*, „Nature Communications”, 7, <https://doi.org/10.1038/ncomms13822> [dostęp: 09.09.2019].
- GUS (2018), *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w gospodarstwach domowych w 2018 roku*, cz. 2, http://www.ict_gospodarstwa_domowe_2017_cz_2 [dostęp: 05.12.2019].
- Hill R., Beynon-Davies P., Williams M.D. (2008), *Older people and internet engagement. Acknowledging social moderators of internet adoption, access and use*, „Information Technology & People”, 21, 3, pp. 244–266.
- Hynes D., Rommes E. (2005), *Fitting the Internet into our lives: internet courses for disadvantaged users*, w: *Domestication of Media and Technologies*, eds. T. Berker, M. Hartmann, Y. Punie, Maidenhead, pp. 123–144.
- Jedlińska R. (2018), *Wykluczenie cyfrowe w Polsce na tle Unii Europejskiej*, „Ekonomiczne Problemy Usług”, 2 (131), s. 225–236.
- Johnson K.J., Mutchler J.E. (2013), *The Emergence of a Positive Gerontology: From Disengagement to Social Involvement*, „The Gerontologist”, vol. 54, no. 1, pp. 93–100.
- Klecun E. (2008), *Bringing lost sheep into the fold: questioning the discourse of the digital divide*, „Information Technology & People”, vol. 21, no. 3, pp. 267–282.
- McLean R. (2008), *Pixel chix and digi guys: exploring the experiences of the digital citizen*, „International Journal of Technology and Human Interaction”, vol. 42, no. 2, pp. 1–21.
- Mead M. (1970), *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*, New York.
- Miszczak M. (2006), *Stereotypowy obraz człowieka starszego w Polsce*, w: *Starość i starzenie się jako doświadczenie jednostek i zbiorowości ludzkich*, red. J. Kowalewski, P. Szukalski, Łódź, s. 305–311.
- Morbitzer J. (2016), *Współczesna przestrzeń obecności człowieka – między realnością a wirtualnością*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 13, s. 59–68.
- Neugarten B.L., Havighurst R.J., Tobin S.T. (1996), *Disengagement, Personality, and Life Satisfaction in Later Years*, w: *The Meanings of Age. Selected papers of B.L. Neugarten*, ed. D.A. Neugarten, Chicago, pp. 281–288.
- Niehaves B., Plattfaut R. (2014), *Internet adoption by the elderly: employing IS technology acceptance theories for understanding the age-related digital divide*, „European Journal of Information Systems”, vol. 23, issue 6, pp. 708–726.
- OECD (2001), *Understanding digital divide*, Paris.
- Orłowska M. (2016), *Co czwarty Polak nie korzysta z Internetu – społeczny kontekst wykluczenia – wybrane problemy*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 7 (1), s. 118–123.
- Phillipson Ch. (1982), *Capitalism and the Construction of Old Age*, London.

- Regnedda M., Muschert G.W. (eds.) (2013), *The Digital Divide. The Internet and social inequalities in international perspective*, New York.
- Roberts R.M. (2010), *The Digital Generation and Web 2.0: E-Learning Concern or Media Myth?*, w: *Handbook of Research on Practices and Outcomes in E-Learning: Issues and Trends*, eds. H. Hao Yang, S. Chi-Yin Yuen, Hershey, pp. 93–113.
- Rowe J.W., Kahn R.L. (1997), *Successful ageing*, „The Gerontologist”, 37, pp. 433–440.
- Russel N., Stafford N. (2002), *Trends in ICT Access and USE*, „DFES Reports”, no. 35.
- Scheerder A., van Deursen A., van Dijk J. (2017), *Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second-and third-level digital divide*, „Telematics and Informatics”, 34 (8), pp. 1607–1624.
- Selwyn N. (2003), *Apart from Technology: Understanding People’s Non Use of Information and Communication Technologies in Every Day Life*, „Technology in Society”, 25, pp. 99–116.
- Selwyn N., Gorard S., Furlong J., Madden L. (2003), *Older Adults’ Use of Information and Communications Technology in Every Day Life*, „Aging and Society”, 23 (5), pp. 561–582.
- Silverstone R., Haddon L. (1996), *Design and the domestication of information and communication technologies: technical change and everyday life*, w: *Communication by Design*, eds. R. Silverstone, R. Mansell, Oxford, pp. 44–74.
- Strauss W., Howe N. (1991), *Generations: The History of America’s Future, 1584–2069*, William Morrow and Company.
- Świdarska M., Kapszewicz P. (2015), *Stereotypy dotyczące starzenia się i ludzi starych w opiniach studentów*, „Pedagogy of Family”, 5 (4), s. 185–199.
- Thomas S., Joseph C., Laccetti J., Mason B., Mills S., Perril S., Pullinger K. (2007), *Transliteracy: crossing divides*, „First Monday”, vol. 12, no. 12, <https://firstmonday.org/article/view/2060/1908> [dostęp: 09.09.2019].
- Tymula A., Rosenberg Belmaker L.A., Ruderman L., Glimcher P.W., Levy I. (2013), *Like cognitive function, decision making across the life span shows profound age-related changes*, w: *The Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, ed. M.S. Gazzaniga, pp. 17143–17148.
- Venkatesh V., Thong Xu J.Y.L. (2016), *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. A Synthesis and the Road Ahead*, „Journal of the Association for Information Systems”, vol. 17, issue 5, pp. 328–376.
- WHO (2002), *Active Ageing. A Policy Framework*, Geneva.
- WHO (2019a), *Decade of Healthy Aging*, https://www.who.int/docs/default-source/documents/decade-of-health-ageing/decade-ageing-proposal-en.pdf?sfvrsn=b0a7b5b1_12 [dostęp: 14.09.2019].
- WHO (2019b), *Decade of Healthy Ageing (2020–2030)*, <https://www.who.int/ageing/decade-of-healthy-ageing> [dostęp: 14.09.2019].
- Woolgar S. (2002), *Five rules of virtuality*, w: *Virtual Society? Technology, Cyberbole, Reality*, ed. S. Woolgar, Oxford, pp. 1–22.
- Wyatt S.G. (2003), *Evaluation of CMF Funded UK Online Centres*, London.



Małgorzata Orłowska*

WSB University
in Dąbrowa Górnicza

Krystyna M. Bleszyńska**

Pedagogium WSNS
in Warsaw

Education and digital competencies of elder adults

KEYWORDS

elder adults, active aging, digital exclusion, education

ABSTRACT

Małgorzata Orłowska, Krystyna M. Bleszyńska, *Education and digital competencies of elder adults*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 165–185, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.6.2.

The next decade was announced by WHO as the Decade of Healthy Aging. This is the answer to the social issue of highly developed countries, which is the aging of the society. In this context, there is the problem of active participation of seniors in social life, and especially the prevention of their social marginalization. Hence, projects that counteract exclusion and support active aging processes largely refer to modern technologies. Searching for answers to these questions and dilemmas, this text adopts an interdisciplinary approach, situating undertaken analyzes in the context of theories of aging, motivation as well as learning and using new technologies. The conclusions of the research undertaken – theoretical and empirical studies – undermine the hypothesis of digital exclusion of seniors perceived as the age group category. In the light of this research, it seems that education is the factor that influences the development of digital divide and digital inequalities within the community.

Introduction

One of the biggest contemporary challenges are the processes of ageing. In the past they were connected to the natural succession of generations, where ageing people would step back from socially active lifestyle, and undergo a process of

* ORCID: 0000-0002-6387-1124.

** ORCID: 0000-0003-3456-7542.

marginalising within the so-called family care. That situation drastically changed, following the so-called second demographic shift, characterised both in terms of demographic processes categories (lengthening of human life, decline in fertility rates), as well as evolution of social and family patterns (women's employment activation, decline of family care potential, fading of multi-generation families), migration processes (separated families), or increase in wealth, and individual and group aspirations. As a consequence, the number of ageing people, with varied health and personal needs, began to rise.

The aforementioned processes have become one of the substantial challenges, that contemporary governments and societies face (DG ECFIN, 2018). Baby boomers retiring have caused a deficit of qualified personnel on job markets, which poses a threat to economy growth. The increasing strain on systems of social security has become a subject of concern for financiers managing national budgets. The necessity to ensure the elderly have access to effective healthcare and wellness has become a social priority. Being old and ageing have become politicised in many discourses.

In response to the era's challenges, WHO proclaimed the years 2020–2030 the *Decade of Healthy Ageing*, pointing out to the governments and societies the need for, and courses of action, necessary for enhancing the quality of life of the elderly. One of the most important were deemed actions undertaken at various levels, aimed at preventing discrimination, social exclusion, and marginalising of the elderly, strengthening their presence in social life, their subjectivity, as well as enhancing care and range of services offered to this age group. New media have become an important element of this newly designed system (WHO, 2019a, 2019b).

Achieving above goals requires changing the paradigm of caring for ageing people, so they get reactivated into society and the job market, regain their subjectivity and retake responsibility for their own life. The change needs to entail more intensive and systemic use of the possibilities given by new media and digital society (like communication, increasing personal security, use of and access to entertainment and information, online shopping, e-banking, e-office or remote care). An important condition to carry out those solutions is the readiness of the elderly to use modern technologies, especially Internet, in everyday life, as well as having relevant competencies to do so. The reality of developing said predisposition amongst the elderly is often called into question.

The reasons for those doubts can be both pictures of old age shaped in the past¹, as well as the variety of strategies being adopted by the elderly to cope with

¹ In Poland i.a. it is a stereotype of a person that is poor, sickly, senile, requiring care and withdrawing from their usual activities and lifestyle to their households (Świdorska, Kapszewicz, 2015; Miszczak, 2006).

ageing. Not without significance is the hypothetical premise of digital exclusion of old people, stemming both from the extrapolation of the historical marginalisation of the elderly to power relations in the cyberspace (Błęszyńska, 2018), as well as empirically proven concerns regarding the elderly adults' ability to learn, considered in the context of human learning. In post-communist countries, such as Poland, of importance can also be worse (compared to Western Europe) material condition of society, but also its relatively late contact with IT (Orłowska, 2016).

Bearing in mind the above, it seems crucial and necessary to carry out an analysis that would enable identification of the degree, goals and conditions of the new media usage (esp. Internet) by the contemporary elderly. The need to avoid generalisation ignoring the specifics of national contexts, prescribes focusing the analysis on one particular society, in this case – the Polish one.

Theoretical framework

Theoretical basis for analysis in this text is interdisciplinary and references the idea of ageing, motivation, human gap, digital exclusion and domestication. The intent of this argument is to draw attention to the sometimes ignored developmental potential of the elderly. Its primary thesis is a notion that ageing societies have latent developmental potential. Unlocking this potential depends not only on rejecting the paradigm of the policy socially marginalising the elderly, but also on intensified employment of possibilities of new media into working with this age group.

Old age and ageing are natural patterns of development. The definitions of old age and the elderly however are not unambiguous and would get redefined in the past (Phillipson, 1982). As socially-constructed categories, they refer to two dimensions of human's functioning: biological changes in the organism, and changes to existing in the social structure. Currently, according to WHO (2019a), we recognise old age as starting around 60, so around the age of retiring. There are three stages of getting old: young old (60–75), middle old (75–90) and old old (above the age of 90 yo). In this period the humans' health and physical condition declines, their ability to adapt, as well as and mental (especially cognitive) capabilities, weaken, their relations and social roles (including marginalisation and isolation) change, but also the perception of self and the world changes (lowering of self-esteem, feeling of no longer being needed, loss of meaning of life). Those processes progress in a varied way and have a different degree of severity in particular persons. A big role in their dynamics play, apart from genetics, the activities the elderly undertake (especially those stimulating social contacts), their tendencies to

maintain or limit social interactions, social capital limited to, or exceeding peers, as well as individual adaptability.

Interactions between all those dimensions determine the strategy an elderly person adopts to cope with the experience of ageing. Following the results of Neugarten's research (1996), we can distinguish two basic strategies: 1) redefining own situation as new challenges and possibilities, and undertaking active forms of coping with ageing, without withdrawing from social life and limiting life satisfaction, and 2) withdrawing from participating in society into a closed circle of family life or solitude. The latter of these two, over time jeopardises the well-being of the elderly, adding to their social marginalisation and quicker physical and mental degradation (Johnson, Mutchler, 2013).

Considering the above, the contemporary programs aimed at solving problems of ageing society refer to UN's postulate of "society for all ages", which points to the necessity to change the patterns of working with the elderly, that is to be a shift from the paradigm of caring to the paradigm of active ageing (WHO, 2002: 34). Active ageing is defined here as the process of optimising actions enabling the elderly to achieve the quality of life characterised by the triad of values: health, safety, and social participation (WHO, 2002: 12). Rowe and Kahn (1977: 424) employ a similar definition for "successfully ageing", characterising it as multi-dimensional, including activities focused on illness prevention, sustaining physical and cognitive functions, as well as social engagement, and productive forms of activity.

Among essential pillars of "active ageing", apart from maintaining good physical condition and ability to be autonomous and self-reliant, is also the category of "participation", which includes varied forms of social activity by the elderly (professional activity, participation in culture and consumption, interactions with family and friends, political participation, cultivating interests, searching for information, or educational activities). The possibilities to undertake those by the elderly of varied living standards (including those living alone, experiencing functional limitations, or even requiring specialised care) are enabled by contemporary technologies, where one of the most significant ones (next to assisting technologies) is IT. For a long time, those technologies, as well as new media, have been perceived as belonging mostly to young generations, for whom they have always been a natural environment to thrive in. Older generations were associated with defined by Botkin (2014) the "human gap", that describes the phenomenon of increasing divergence between a rapid development of knowledge and technology, and human ability to assimilate and absorb them, on a mass scale. It was assumed that the ageing processes would be a significant factor exacerbating the digital divisions

and exclusion existing in the society, which could, to a great extent, hinder the use of new media to meet the needs of the elderly.

The idea of the “digital divide” (also: “technological divide”, “digital gap”, or “technological gap”) pertains to the differences in access and the level of use of digitization and related technologies by various social groups and communities (Compaine, 2001). Broadly speaking, it defines “the differentiation between individuals, homesteads, enterprises and geographic areas in access to information and communication technologies and the possibility of using these technologies for various purposes” (OECD, 2001: 5). The aforementioned gap may occur at many levels, and its causes are related to the influence of factors of a varied nature. Thus, we can speak of a digital gap between individual countries and the societies living in them, as well as digital divisions and inequalities within the same society.

Analyses of digital divisions generally cover three levels: access to technology, the ability to use it and the benefits obtained by its users (Scheerder et al., 2017). The causes of the phenomenon in question can be divided into two categories. The first of them, presented by Regnedd and Muschert (2013), is constituted by conditions external to the individual. They mirror economic and social inequalities, both between countries and within the same society. They include the technological backwardness of a given country (e.g. Poland widespread access to Internet only after the year 2000), low level of economic development, underdevelopment of infrastructure necessary to popularise IT, generally low level of education, political conditions (e.g. authoritarian governments limiting citizens’ access to Internet) and cultural factors (Amish communities, for example, do not accept modern technologies). The second category includes individual features of the entity shared with other people and restricting or preventing access to modern technologies (such as age, gender, disability, low income or difficult housing). Personality traits (such as the level of intelligence, and anxiety), individual motivations, lifestyle and general life values, as well as the level of competence in using IT are of great importance (Correa, 2015; Scheerder et al., 2017). Individual users also differ in the degree and forms of Internet use (Siverstone et al., 1996).

According to the Domestification Theory, the elderly include IT in everyday life, adapting their use to their individual habits and lifestyle. According to Hynes and Rommes (2005), this process can be divided into four basic phases: the adaptation stage (acquisition and beginnings of using new media), the objectification stage (placing the newly-acquired device in the home space and exploring its possibilities), the incorporation stage (including the Internet in the activities undertaken and the routine of everyday life, as well as the related consequences), and the conversion stage (relationships of Internet users with the outside world

after acquiring the ability to use the purchased devices and integrating them into the daily routine). Reaching the conversion stage by the subject is an indicator of success in the process of domestication of the Internet, but it does not end this process, because as the life situation of the subject develops, the way of using the said devices will also change (Berker et al., 2006). And the phenomenon of digital inequality can occur at any stage.

According to van Dijk (2013), it is related to the more general phenomenon of social marginalisation resulting from the stratification system of a given community. As indicated by the research of Scheerder et al. (2017), its significant determinant is the level of education of the subject. People with higher education use new media more often and more competently than people with lower education. They also include Internet activities more frequently in their daily routine. To some degree, it is undoubtedly related to more efficient navigating in cyberspace and longer training in learning. However, motivational factors may play a significant role (van Dijk, 2005).

Attempts to explain the specificity and role of individual motivations related to the use of IT were made on the basis of theories referring to both the sociological and psychological perspective (such as the Expectation-Confirmation Theory ECT, the Social Cognitive Theory SCT, the Theory of Reasoned Action TRA, the Theory of Planned Behaviour TPB, the Innovation Diffusion Theory IDT), creating models focused on selected aspects of behaviour (such as the Technology Adoption Model TAM, the Motivational Model MM, or Model of Adoption of Technology in Households MATH). The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology UTAUT2 seems to be the most useful for a comprehensive explanation of the attitudes of the elderly towards the use of IT technology.

Its authors propose a multidimensional model of behaviour, that takes into account the complexity of the factors motivating (or demotivating) the subject to use new technologies. This group includes the impacts of the social environment, comparison of the expected expenditure and effort, with the anticipated effects and benefits, assessment of the conditions accompanying the action under consideration, costs and value of possible investment, hedonistic attitudes of the subject and habits formed during their life (Venkatesh et al., 2016). The usefulness of UTAUT2 for the analyses undertaken in hereby text has been confirmed by both studies on socio-psychological changes accompanying ageing processes, as well as studies on the use of various forms of Internet activity by senior citizens (Niehaves et al., 2014).

With age, the need for personal comfort and convenience increases. As demonstrated by research on the relationship between age and the propensity to risk, the

neurobiological changes occurring with ageing limit the tendency to engage in impulsive and risky behaviours, boosting caution and reflexion, that takes into account the calculation of expected costs and benefits (Grubb et al., 2016; Tymula et al., 2013). Further to digital forms of activity, this regularity is confirmed by the attitudes of seniors towards online banking, perceived by many people as a risky form of managing their financial resources. The aversion to this form is also independent of the level of digital competences, because even in the group of people who eagerly and easily use the Internet, most people avoided this form, preferring direct contacts (Ainin et al., 2005; Hill et al., 2008; Asmi et al., 2012).

Senior citizens show more positive attitudes towards other forms of digital activities. Studies by Wyatt (2003), Bradbrook and Fisher (2004), Selwyn et al. (2003), Russell et al. (2002) show that the elderly are very interested in using ICT for communicating with family and friends, searching for information, shopping, learning or getting help and helping others. An important factor in making decisions about the use of ICT by people who have not yet done so, is the local context of the subject's functioning (Woolgar, 2002), especially the impact of the social environment (Cushman et al., 2006).

Ageing processes generally increase the role of environmental factors (limiting or favouring the activity of seniors) and the impact of the social environment, especially of the immediate family. In line with the regularities of post-figurative cultures distinguished by Mead (1970), which include the cultures of Western civilisation, intergenerational relations play a special role, where knowledge and skills flow from children to parents, and from grandchildren to grandparents. Through them, the elderly enter the world of modern technologies. The guide in the digital world for the contemporary elderly is usually representatives of the millennial generation, i.e. people born already in the times of popularisation of digital media (1980s), who use them efficiently and do not show technophobic fear. By stimulating Baby Boomers' interest in new technologies, they often are also the most effective teachers shaping the competencies of using them (Strauss et al., 1991; Roberts, 2010).

Developing digital competencies, however, requires some preparation acquired in the course of earlier stages of education. As Klecun (2008) points out, these competencies are a hybrid, which consists of numerous skills, such as literacy, computer skills, information searching and media literacy. They enable the IT user to comprehend read texts, and express themselves correctly in writing, use multimedia equipment, effectively search for and use information, as well as understand the principles of media functioning and critically judge the information obtained through them. The complexity of this hybrid is best expressed by Thomas

et al. (2007) in the term “transliteracy”, which indicates the new quality of interactions of individual, more traditional components.

Deficits of digital competencies, as well as general lack of knowledge and ICT’s low physical availability, lack of access to assistive technologies enabling the use of ICT by people with disabilities (especially visually impaired), insufficient motivation, poverty, poor living conditions and psychophysical condition, lack of social support or demotivating impact of the environment can contribute to the digital exclusion of the subject (Georgiu, 2004; Jedlińska, 2018). Further to Suchman and Klecun (2006), or McLean (2008), this concept describes a situation in which a person is deprived of access, use and/or free decision on the use (or abandonment) of information and communication technologies. The limitation in question is closely connected to the phenomena of marginalisation and social exclusion.

The specifics of the functioning of contemporary societies increasingly forces members of individual communities to use the aforementioned technologies. At the same time, little importance is attributed to individual needs and preferences. Institutional and social pressure create the norm of presence in cyberspace². People who reject these achievements of civilization progress, have difficult access to them or, for various reasons, cope with their requirements in a worse way, are being stigmatised and marginalised (Selwyn, 2003). More and more often they experience social exclusion manifested by limitation of social contacts, exclusion from social circles³ or deprivation of access to certain goods and services. The spiral of exclusion often appears, when the factors acting at the outset (such as poverty, disability, low level of education, belonging to socially marginalised groups) become the primary reason for the lack of access to ICT. As a consequence, by limiting the possibility of using the Internet, impoverishment of the social support network of a given person and the low level of their digital competences, a digital exclusion which deepens social exclusion is generated. There are also feedback links between digital and social exclusion.

An attempt to reduce the aforementioned phenomenon is the development of digital competencies in people experiencing this spiral, especially in the elderly. Such activities are generally seen as necessary for the inclusion of seniors into the digital society. However, as McLean (2008) warns, these actions, if taken carelessly

² The pressure in question can have a number of negative effects. For some, the norm of using ICT becomes a source of an obsessive need to constantly immerse in cyberspace (the phenomenon of cybezombies), for others it is a source of social anguish and emotional disturbances.

³ Vide: the infamous slogan “If you are not on Facebook, you do not exist”.

and detached from the individual context, may have negative effects, burdening senior citizens with costs, efforts and responsibility, that they are not always able to bear. Failure to take into account the specificity of the life situation, as well as the individual physical and mental differentiation of the functioning of older people, may therefore result in inadequate training and training programs, as well as social programs that do not meet the needs of the recipients.

Despite these caveats, the inclusive potential of initiatives aiming at reducing digital inequalities experienced by the elderly, should be appreciated. Particularly valuable are the activities proposed by WHO focusing on selecting and supporting institutions of leaders within senior communities (WHO, 2002). These people, acting primarily at the local level, would fulfill two functions. One, external, would involve representing seniors and advising government and non-governmental agencies through community panels or focus groups. The second function – intra-group – would include advisory, educational, supportive and encouraging activities addressed to seniors themselves. The selection and education of leaders who fulfill these functions requires at the same time a change in the way of thinking of older people and a departure from standard forms and content of shaping digital competencies generally understood as detached from the context, a relatively simple set of technical skills taught at various courses addressed to people in the so-called Third Age. The first stage of the process of designing more effective forms of interaction is the analysis of the forms and conditions of digital activity of seniors.

Research method

The subject of the analysis of Polish senior citizens in cyberspace, its scope and forms. They looked for answers to the following questions:

- Is the group of Polish seniors generally characterized by the phenomenon of digital exclusion?
- If, and if YES, what is the significance of age and education level for the attitudes of Polish seniors towards the Internet?
- If, and if YES, what is the significance of the age and education level of seniors for the forms of their activity in cyberspace?

Driven by the need to obtain data that fully reflect the characteristics of the analysed population, the research referred to the analysis of already existing data (Babbie, 2015). The said data came from research conducted by highly credible

institutions. The most important source of obtained research material were statistical offices and reputable public opinion research centres. The subject of the undertaken analyses were data from studies published in 2015–2018.

These data, presented in individual parts of the next chapter, come from studies with a high degree of reliability and comparability. Polish statistical offices used the research methodology, which was repeatedly verified, and which allows for comparisons between the obtained data. The cited studies were also conducted on large (often several dozen thousand) and representative samples or the so-called general populations.

Another group of analysed statistical materials is research material on the use of the Internet conducted by public opinion research institutions – in this case the Public Opinion Research Centre. This type of research material relates to smaller populations and concerns the so-called representative samples. The principle of a transparent state makes information collected by government agencies or from research financed by these agencies available to interested persons.

To sum up, we assume that the compilation and analysis of the collected data allows for finding answers to the discussed and research questions. The conclusions drawn on their basis may be useful for the purposes of constructing programs for the social inclusion of seniors.

Presentation and discussion of the collected data

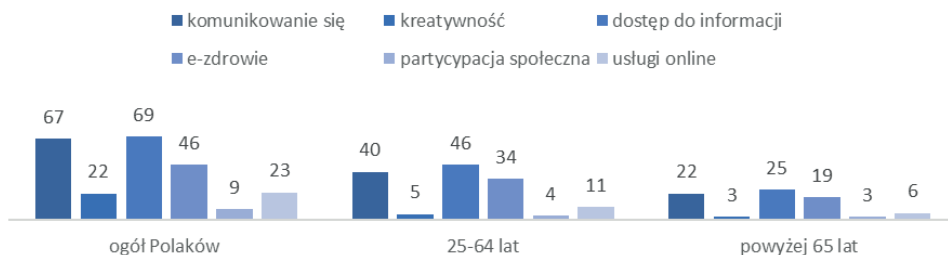
General data on Internet use by people of retirement age seem to confirm the thesis of digital exclusion of seniors. As indicated by CBOS data, over the past 15 years the number of people using the Internet has been growing rapidly and successively (from 17% in 2012 to 67% in 2017). The recorded increase was over four times. The research conducted by this studio revealed that in the age group of 18–24 and 25–34, almost everyone uses the Internet (100% and 96% respectively). With age, this percentage slowly decreases and amounts to 87% of the population for the age group of 35–44 years, 70% for 45–54 years, and only 47 and 23% (CBOS, 2017: 2). In comparisons with younger age groups, internet users over 65 yo constituted less than a quarter of their age group. The digital exclusion of seniors perceived en masse is also confirmed by the data of the Polish Central Statistical Office. Research conducted on the general population shows that 63.6% of respondents over 65 have never used the Internet (GUS, 2018). However, the digital division of Poland begins to change its demarcation lines if, in addition to age, we also take into account the level of education of Internet (non-)users.

Using the Internet, and age and level of education

In light of the collected statistical material, it turns out that age is not the main factor determining the use of the Internet. The level of education of the subject is of greater importance. As indicated by the data of the Central Statistical Office presented above, the degree of involvement in online activities of people with higher education in all age groups is similar and covers over 90% of representatives in all age groups included in the research. Inequalities related to age characterise mostly people with lower level of education. Only in the youngest group (up to 25 years of age), education did not differentiate the intensity of using the Internet. In later age (25–64 years), people with a lower level of education began to lag behind the better educated ones, using the Internet less frequently (56,6% for a low level of education and 99,8% for a high level). Over the age of 64, education began to play an important role as the basic factor differentiating the level of internet activity and amounted to 13,5% for people with low education and 92,1% for people with high education (GUS, 2018, tab. 10B).

Age and types of Internet activities

The Internet is a tool that enables many different forms of activity (such as searching for information, self-education, entertainment, shopping, family and social contacts, self-expression, civic participation, contacts with offices or seeking and obtaining support). Research conducted on the general population of adult Poles shows, however, that not all of the opportunities offered by them are used to the same extent. Age does not differentiate preferences regarding the purposes for which Poles use the opportunities offered by the Internet (Fig. 1).



Note:

– indicators rounded according to existing rules.

Fig. 1. Adult Poles according to age and purpose of Internet usage (% of the test sample)

Source: own elaboration based on GUS, 2018, tab. 12A.

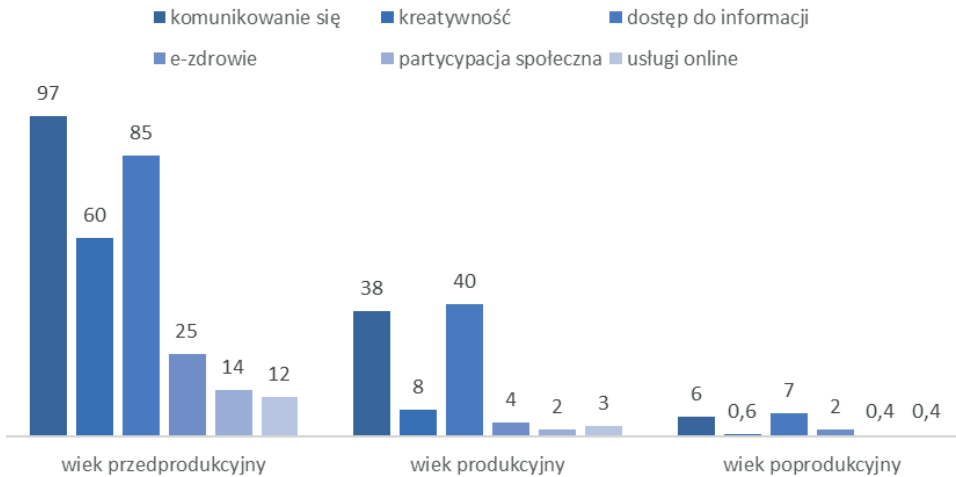
As the figure above shows, elderly people are significantly less likely to engage in various forms of Internet activity. Despite the fact that the general level of all these activities in people of retirement age is almost half lower than in professionally active people, about 1/5 of the members of this group use the opportunities offered by ICT. The age factor does not differentiate the type of preferences regarding individual forms of the mentioned activity. The most important goals indicated by all Internet users were: access to information, communication and using the service referred to as “e-health”. Other forms (such as creativity, participation in social affairs or online services) were less popular in all age groups. A significant influence of the age factor occurred only in relation to indications concerning activities enabling the fulfillment of the need for creativity. Interest in this type of possibilities was generally declared by more than 1/5 of all respondents, while in the 25–64 years old group such activities were displayed by less than 1/20 of the respondents, and in the 65+ group less than 1/30 of the respondents. The differences in question cannot be explained by the lower level of digital competencies of seniors, because such differences do not appear in relation to other forms of activity in cyberspace. However, it seems justifiable to suppose that these differences result from different styles of expression and forms of satisfying the need for creativity, which in the age groups compared, were shaped under different socialisation conditions.

The age factor is of greater importance for the dynamics of changes taking place in relation to the analysed preferences with the increase of the age of the respondents. First of all, noteworthy is the generally large drop in the level of interest in the most popular forms of Internet activity after the age of 55. The aforementioned differences deepen in the next age group covering people over 65 (obtaining information: a decrease in interest by 23,1% in the 25–64 age group and a further 20,6% in the 65+ group; communication: a decrease in interest in by 27,2% in the age group 55–64 and further 40,6% in the age group 65+; e-health services: decrease in interest by 10,8% in the age group 55–64 and further 15,2% in the group 65+). The least frequently indicated as attractive and interesting are forms related to creativity, social participation and the use of online services (such as e-banking or e-office). Thus, services that can significantly support the maintenance of intellectual fitness and more effective functioning of seniors in everyday life.

This phenomenon can be explained by referencing several factors. One of them is probably the psychological changes accompanying the ageing processes (such as ossification of cognitive structures, limiting creativity or reducing life stress, gradual withdrawal from less important forms of activity). The previously mentioned distrust towards impersonal forms of online services (especially online payments)

may play a significant role. It is also justified to say that due to the conditions of socialisation, older people manage their social relations differently than the younger generation, preferring more direct forms of interpersonal contacts.

However, if we look at the purposes of using the Internet through the prism of the level of education, we see a different picture (Fig. 2).



Note:

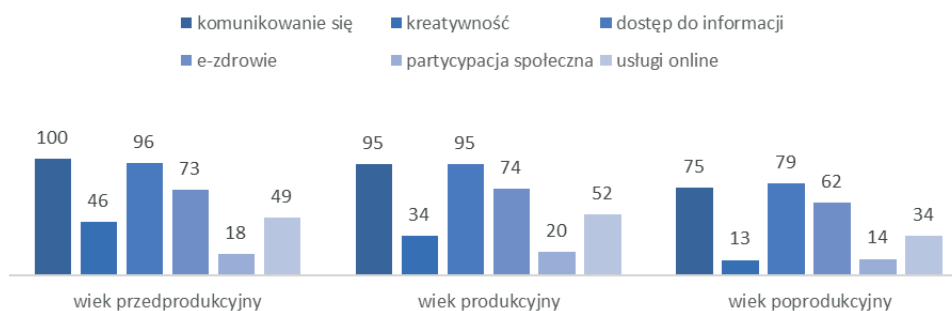
- indicators rounded according to existing rules,
- pre-working age is 18-24 years old; working age is 25-54 yo; post-working age is above 55 yo.

Fig. 2. Adult Poles with low level of education according to age/level of professional activity and purposes of Internet usage (in %)

Source: own elaboration based on GUS, 2018, tab. 15B.

People with a low level of education are characterized by a gradual and generally high level of withdrawal from online activities as they age. Only in adolescence (pre-working age – up to 25 years of age) do they show more intense activity related to the processes of communication, searching for information and creative behaviour. The remaining behaviours are characterized by a low level of activity, even amongst very young people. Nearly in all areas (including those most strongly preferred in youth), along with the cessation of professional activity, a significant decrease in interest in Internet activity can be noticed, especially dramatic in regard to communication functions. The group in question, in all age categories, is also distinguished by the lowest interest in online services.

The Internet activity of Poles with a higher level of education looks different (Fig. 3).



Note:

- indicators rounded according to existing rules,
- pre-working age is 18–24 years old; working age is 25–54 yo; post-working age is above 55 yo.

Fig. 3. Adult Poles with high level of education according to age/level of professional activity and purposes of Internet usage (in %)

Source: own elaboration based on GUS, 2018, tab. 15B.

Internet users with a higher level of education are generally characterised by greater intensity and diversity of online activities. Better educated people use the Internet to a greater extent than respondents with lower education for health-related purposes and use online services and websites more often.

The exceptions are forms related to social participation, the popularity of which is generally low in all groups of respondents, regardless of their age and education.

Trying to explain the regularities outlined above, we can assume that they result primarily from higher competencies and greater intellectual efficiency of better educated Internet users (the links between education and the aforementioned competencies were noted in the characteristics of the theoretical framework of this paper), and a different lifestyle characterising both discussed groups (lower education is conducive to limiting activity to family and professional life), as well as greater care of better educated people for their own and family health.

Barriers to using the Internet by seniors in Poland

As the data presented above show, digital inequalities may be conditioned by many factors, among which, in addition to the level of affluence, the age and level of education of Internet users play an important role. However, as indicated by the works of Correa (2015) or Scheerder et al. (2017), factors related to motivation and the sense of own competence may also play a significant role. These theses are confirmed by the research conducted by the Central Statistical Office on a general

sample of adults on the degree and forms of using the Internet in contacts with offices (Figures 2 and 3).

Generally speaking, Poles are reluctant to contact offices via automated forms, preferring contacts with living people. This service is perceived as a kind of barrier hindering access to officials. In 2018, almost 60% (56,9) of the adult population of Poland did not send electronic forms. 31,4% of the respondents indicated that they did not have such a need, of which only 5,3% admitted to having no skills in this area, and 13% of the respondents also stated that the forms required by the office were filled in by someone else for them. These indicators were only slightly better in the group of educated people (GUS, 2018, tab. 19B).

The use of internet-mediated forms is treated as one of the indicators of digital competencies, and the sense of having those motivates to undertake this type of behaviour. As the data presented below show (Fig. 4), the feeling of having these competencies is not common, which is reflected in the limited use of the Internet as an intermediary medium in contacts with offices (mainly as a source of information or facilitation in obtaining and submitting the forms required by the office).



Fig. 4. Adult Poles by education level and declared reasons for using the Internet in contacts with public administration (%)

Source: own elaboration based on GUS, 2018, tab. 18B.

A general analysis of the data presented above shows that official contacts via the Internet are not the form used only by 1/5 of the surveyed Poles. However, the picture changes radically if we take into account the level of education of the respondents. People with a lower level of education are characterised by digital absenteeism (a slight increase in the degree of Internet use concerns only the search for information regarding, among others, the address, telephone or working hours of a given office), while people with a higher level of education demonstrate a greater degree of Internet immersion, which the expression is twice as often than the average for the entire population and ten times more frequent than in the group of less educated people, using its ability to obtain information as well as fill in and submit online forms.

However, this positive impact of education weakens with the increasing age of the respondents (Fig. 5).

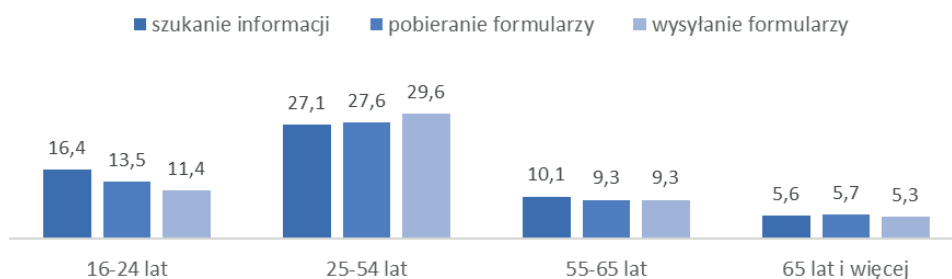


Fig. 5. Adult Poles by age and declared reasons for using the Internet in contacts with public administration (%)

Source: own elaboration based on GUS, 2018, tab. 18B.

The relatively highest level of involvement in dealing with official matters via the Internet is characteristic of people who are fully professionally active (25–54 years old). They, too, are the main recipients of services related to obtaining information as well as downloading and submitting online forms. However, digital inequalities increase along with the age of respondents. In the group of young retirees (55–64 years old), this form is chosen less frequently (almost threefold decrease in popularity). Seniors over 65 can be described in terms of digital exclusion.

Conclusion

Summing up, we can say that the undertaken analyses allowed us to come to the following answers to the research questions posed.

The Polish society is generally characterised by the phenomenon of digital division, in which the demarcation lines follow the vectors of age and education. The age-related division occurs at the age of 65, which separates people who actively use ICT (up to 65) from people who do not undertake this type of activity (65+). An intermediary variable that is significant for the level of digital activity is, however, the level of education. People with a higher level of education, also in the senior group, use ICT opportunities more often and to a greater extent. Less educated people, also in working age, use these opportunities less frequently. Earlier, they also limit or abandon them, experiencing digital exclusion in retirement age.

When analysing the situation of seniors themselves, it should be stated that the existing data contradict the thesis of digital exclusion of the entire age cohort, which is internally differentiated in terms of competencies, forms and degree of Internet use. Instead of digital exclusion, we can rather talk about a digital division within it, in which the level of education plays a decisive role. Older people manage their internet activities in a similar way to younger people. Individual needs, interests and a sense of competence play a decisive role here.

The collected data challenge the stereotype of seniors perceived as people who do not find themselves or are unable to function in the digital world. This population is very diverse, both in terms of their capabilities as well as competences and needs to use the Internet. Over one third of Polish pensioners use the Internet more or less intensively. The age factor plays a significant role in shaping the forms and intensity of Internet use. The limiting period, however, is not the time of retirement, but the time of transition from early adulthood to the phase of progressive expansion, characterised by the beginnings of life stabilisation, weakening of ties with the peer group and an increase in the subject's involvement in social roles related to professional and family life (approx. 35 years of age). The changes in lifestyle and the way entities function during this period contribute to a radical reduction in the time spent in cyberspace. The historical specificity of the conditions of socialisation of modern seniors is also important, as it protects against the negative effects of mediatisation, often referred to as "mediatism", such as: superficiality of undertaken activities, narrow and limited scope of interests or low selectivity and lack of criticism towards the information obtained (Morbitzer, 2016).

Moreover, the conducted analyses indicate that the factor that significantly differentiates the degree of Internet use is not age, but the level of education. Only in the group of the youngest Poles (16–24 years old) this factor did not play any role. In all older groups, better educated people used the Internet significantly more often, and the percentages of Internet users were not significantly differentiated in these groups.

The purposes of use of the Internet turned out to be independent of age, but dependent on the education of Internet users. The basic ones were, first of all, information search, communication and healthcare services. However, the lower level of education of the respondents coexisted with the decreasing interest in searching for information and in communication processes with age, which did not occur in the group of people with higher education.

The age factor did not differentiate the degree of involvement of the respondents in internet-mediated forms of social and political activity. In all age groups, the percentage of people involved was very low.

To sum up, it should be stated that, contrary to popular belief, the group of seniors is not at risk of information exclusion. However, their approach to the Internet is characterised by greater distance and utilitarianism than in the group of young adults. Some of them, to a greater or lesser extent, also experience deficiencies in their competencies.

Practical recommendations

Translating these statements into the language of practical recommendations, it should be stated that it is advisable to increase the offer and availability of courses that shape or increase digital competences of the elderly and to undertake actions encouraging this group to increase digitally mediated activity – this postulate applies especially to people with low levels of education;

However, the following assumptions should be made in the planned activities:

- in Poland, no one is obliged to use the Internet and any attempts to impose this type of service are against the law;
- excessive involvement in activities in cyberspace is a social pathology (new addictions) and a health risk;
- increasing the involvement of people in retirement age in Internet activities may contribute to increasing their social isolation and worsening their health condition; therefore requires programs to stimulate their direct social contacts and physical activity;
- the functioning of elderly people in online matrices and information bubbles may threaten the adequacy of their functioning in the real space;
- elderly people are characterised by varied health, economic, family and social situation, different lifestyles, needs and ways of acting; therefore, it would be unfounded and even harmful to try to generalize their view and treat them all the same.

Bibliography

- Ainin S., Lim C.H., Wee A. (2005), *Prospects and challenges of e-banking in Malaysia*, „The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries”, 22, 1, pp. 1–11.
- Asmi F., Ishaya T. (2012), *Understanding the behavior of the elderly towards Internet Banking in the UK. SOTICS 2012: The Second International Conference on Social Eco-Informatics*, pp. 100–106.
- Babbie E. (2015), *The Practice of Social Research*, Boston.

- Berker T., Hartmann M., Punie Y. et al. (2006), *Domestication of Media and Technology*, London.
- Błęczyńska K. (2018), *Wolność i władza w sieci*, in: *Potencjały relacji sił w cyfrowym społeczeństwie wiedzy*, ed. L. Zacher, Warszawa, pp. 55–73.
- Botkin J.W. (2014), *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap: The Report to the Club of Rome*, Oxford.
- Bradbrook G., Fisher J. (2004), *Digital Equality: Reviewing Digital Inclusion Activity and Mapping the Way Forwards*, *Citizens online*, http://www.citizenonline.org.uk/site/media/documents/939_DigitalEquality1.pdf [access: 14.03.2018].
- CBOS (2017), *Korzystanie z Internetu*, Warszawa.
- Compaine B.M. (2001), *The digital divide: Facing a crisis or creating a myth?*, Cambridge.
- Correa T. (2015), *The power of youth: how the bottom-up technology transmission from children to parents is related to digital (in)equality*, „International Journal of Communication”, 9 (1), pp. 1163–1186.
- Cushman M., Klecun E. (2006), *How (can) non-users engage with technology: bringing in the digitally excluded*, in: *Social Inclusion: Societal and Organizational Implications for Information Systems*, eds. E. Trauth, D. Howcroft, T. Butler, B. Fitzgerald, J.D. Gross, Boston, pp. 347–364.
- DG ECFIN (The Directorate-General for Economic and Financial Affairs) (2018), *The 2018 Ageing Report: Underlying Assumptions and Projection Methodologies*, Brussel.
- van Dijk J. (2005), *The deepening divide: Inequality in the information society*, London.
- van Dijk J. (2013), *A theory of the digital divide*, in: *The Digital Divide. The Internet and social inequalities in international perspective*, eds. M. Regnedda, G.W. Muschert, New York, pp. 29–53.
- Georgiou G. (2004), *General IT Literacy: A Research Report of a Survey of the British Population on Computer Usage*, The British Computer Society.
- Grubb M.A., Tymula A., Gilaie-Dotan S., Glimcher P., Levy I. (2016), *Neuroanatomy accounts for age-related changes in risk preferences*, „Nature Communications”, 7, <https://doi.org/10.1038/ncomms13822> [access: 09.09.2019].
- GUS (2018), *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w gospodarstwach domowych w 2018 roku*, vol. 2, http://www.ict_gospodarstwa_domowe_2017_cz_2 [access: 05.12.2019].
- Hill R., Beynon-Davies P., Williams M.D. (2008), *Older people and internet engagement. Acknowledging social moderators of internet adoption, access and use*, „Information Technology & People”, 21, 3, pp. 244–266.
- Hynes D., Rommes E. (2005), *Fitting the Internet into our lives: internet courses for disadvantaged users*, in: *Domestication of Media and Technologies*, eds. T. Berker, M. Hartmann, Y. Punie, Maidenhead, pp. 123–144.
- Jedlińska R. (2018), *Wykluczenie cyfrowe w Polsce na tle Unii Europejskiej*, „Ekonomiczne Problemy Usług”, 2 (131), pp. 225–236.
- Johnson K.J., Mutchler J.E. (2013), *The Emergence of a Positive Gerontology: From Disengagement to Social Involvement*, „The Gerontologist”, vol. 54, no. 1, pp. 93–100.
- Klecun E. (2008), *Bringing lost sheep into the fold: questioning the discourse of the digital divide*, „Information Technology & People”, vol. 21, no. 3, pp. 267–282.
- McLean R. (2008), *Pixel chix and digi guys: exploring the experiences of the digital citizen*, „International Journal of Technology and Human Interaction”, vol. 42, no. 2, pp. 1–21.
- Mead M. (1970), *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*, New York.

- Miszczak M. (2006), *Stereotypowy obraz człowieka starszego w Polsce*, in: *Starość i starzenie się jako doświadczenie jednostek i zbiorowości ludzkich*, eds. J. Kowalewski, P. Szukalski, Łódź, pp. 305–311.
- Morbitz J. (2016), *Współczesna przestrzeń obecności człowieka – między realnością a wirtualnością*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, 13, pp. 59–68.
- Neugarten B.L., Havighurst R.J., Tobin S.T. (1996), *Disengagement, Personality, and Life Satisfaction in Later Years*, in: *The Meanings of Age. Selected papers of B.L. Neugarten*, ed. D.A. Neugarten, Chicago, pp. 281–288.
- Niehaves B., Plattfaut R. (2014), *Internet adoption by the elderly: employing IS technology acceptance theories for understanding the age-related digital divide*, „European Journal of Information Systems”, vol. 23, issue 6, pp. 708–726.
- OECD (2001), *Understanding digital divide*, Paris.
- Orłowska M. (2016), *Co czwarty Polak nie korzysta z Internetu – społeczny kontekst wykluczenia – wybrane problemy*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 7 (1), pp. 118–123.
- Phillipson Ch. (1982), *Capitalism and the Construction of Old Age*, London.
- Regnedda M., Muschert G.W. (eds.) (2013), *The Digital Divide. The Internet and social inequalities in international perspective*, New York.
- Roberts R.M. (2010), *The Digital Generation and Web 2.0: E-Learning Concern or Media Myth?*, in: *Handbook of Research on Practices and Outcomes in E-Learning: Issues and Trends*, eds. H. Hao Yang, S. Chi-Yin Yuen, Hershey, pp. 93–113.
- Rowe J.W., Kahn R.L. (1997), *Successful ageing*, „The Gerontologist”, 37, pp. 433–440.
- Russel N., Stafford N. (2002), *Trends in ICT Access and USE*, „DFES Reports”, no. 35.
- Scheerder A., van Deursen A., van Dijk J. (2017), *Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second-and third-level digital divide*, „Telematics and Informatics”, 34 (8), pp. 1607–1624.
- Selwyn N. (2003), *Apart from Technology: Understanding People's Non Use of Information and Communication Technologies in Every Day Life*, „Technology in Society”, 25, pp. 99–116.
- Selwyn N., Gorard S., Furlong J., Madden L. (2003), *Older Adults' Use of Information and Communications Technology in Every Day Life*, „Aging and Society”, 23 (5), pp. 561–582.
- Silverstone R., Haddon L. (1996), *Design and the domestication of information and communication technologies: technical change and everyday life*, in: *Communication by Design*, eds. R. Silverstone, R. Mansell, Oxford, pp. 44–74.
- Strauss W., Howe N. (1991), *Generations: The History of America's Future, 1584–2069*, William Morrow and Company.
- Świdarska M., Kapszewicz P. (2015), *Stereotypy dotyczące starzenia się i ludzi starych w opiniach studentów*, „Pedagogy of Family”, 5 (4), pp. 185–199.
- Thomas S., Joseph C., Laccetti J., Mason B., Mills S., Perril S., Pullinger K. (2007), *Transliteracy: crossing divides*, „First Monday”, vol. 12, no. 12, <https://firstmonday.org/article/view/2060/1908> [access: 09.09.2019].
- Tymula A., Rosenberg Belmaker L.A., Ruderman L., Glimcher P.W., Levy I. (2013), *Like cognitive function, decision making across the life span shows profound age-related changes*, in: *The Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, ed. M.S. Gazzaniga, pp. 17143–17148.
- Venkatesh V., Thong Xu J.Y.L. (2016), *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. A Synthesis and the Road Ahead*, „Journal of the Association for Information Systems”, vol. 17, issue 5, pp. 328–376.

- WHO (2002), *Active Ageing. A Policy Framework*, Geneva.
- WHO (2019a), *Decade of Healthy Aging*, https://www.who.int/docs/default-source/documents/decade-of-health-ageing/decade-ageing-proposal-en.pdf?sfvrsn=b0a7b5b1_12 [access: 14.09.2019].
- WHO (2019b), *Decade of Healthy Ageing (2020–2030)*, <https://www.who.int/ageing/decade-of-healthy-ageing> [access: 14.09.2019].
- Woolgar S. (2002), *Five rules of virtuality*, in: *Virtual Society? Technology, Cyberbole, Reality*, ed. S. Woolgar, Oxford, pp. 1–22.
- Wyatt S.G. (2003), *Evaluation of CMF Funded UK Online Centres*, London.



Anasua Chatterjee*

Howrah, West-Bengal, India

Affiliated to University of Calcutta

‘Empowerment in Practice and Its Impact on Political Participation’: A Study Among Working Women of South Kolkata¹

KEYWORDS

women, empowerment, decision-making power, civil society, political participation, partisan preference

ABSTRACT

Anasua Chatterjee, *‘Empowerment in Practice and Its Impact on Political Participation’: A Study Among Working Women of South Kolkata*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 187–206, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.7.

The main purpose of the present study is to understand ‘empowerment’ as observed in theory and in actual practice in the society where women are still regarded as second-class citizens in spite of achieving success in their chosen fields. Her freedom in choice of decision-making within the family and civil society plays an important part in influencing her participation in politics and her voting behaviour. By political activism of the respondent we primarily mean her cognitive orientation (i.e. her knowledge about political parties, symbols, their stay in power and their judgements about political system), evaluative orientation on how political system works including her voting behaviour and partisan preference. Survey was carried by the researcher on 1000 women working in both the organised and unorganised sectors of the economy mainly among street vendors and domestic workers and bank employees and teachers in Kolkata. Results: Women working in both the sectors play dual role looking after their children, elders in the family, husbands and also contribute to the family expenditure but lack effective power in decision-making. They consult their husbands, elder members of the family or the community before casting their vote and are not guided by individual preference or choice.

* ORCID: 0000-0002-5608-5694.

Introduction

Women's role in economic development, in most countries of the world, cannot be undermined. Although women constitute almost half of the total population of the world, their social, economic and political status is lower than that of men and they are subjected to the tyranny and oppression of a particular order for centuries and de facto even today. They are customarily expected to confine themselves to household environs and play a passive role as daughters, daughters-in-law, wives and mothers. They are typically considered as weaker than men. This attitude has constrained their mobility and consequently lack of opportunities for the development of their personalities. Women belonging to the underprivileged and poorer sections, irrespective of their social strata or region, are by themselves, in no position to unravel their problems. They are subject to discrimination and exploitation and occupy a lower status in domestic, political and economic scenario. Gender equality is a phased phenomenon. It develops gradually, step wise and as a concerted effort where state intervention may assist in moving equality in high direction (Delharup, 2006). Democracy to be truly representative and inclusive, all citizens must have equal opportunities to participate within democratic processes.

The 20th Century probably has experienced the most trouble in defining the role of a person as male or female. Judith Butler has completely changed the direction of women's studies through her most influential book, *Gender Trouble* (1990). Early women's studies scholars tended to think the difference between men and women as being innate and immutable. The theories of the 1990s emphasised that the concept of gender was fluid over time and over social situations. The strategy of levelling the playing fields by bringing in laws, introducing the power of rights, and finding ways to move women out of what looked like disadvantaged positions seemed all right for several decades. But it was clearly not enough. There was deep, widespread, unimaginable, and invisible discrimination. The women's movement responded to this by making inequality visible but that did not take care of the ignorance and invisibility of women's value as citizens, workers, providers who are equal if not even richer in value than men. So the movement generated new knowledge to show the role of women in development – again with the expectation that revealing truth would lead to women's equality with men. But that strategy still disabled them because they had no voice in the determination of their lives and its road map. Thus, the notion of equal participation, of equal power, of leadership was worked into the notions of ways to redress inequality. Individuals within households had highly disparate locations in power, apart from other in place of

in characteristics such as occupations, health and education status etc. This disparity amongst individuals seemed to be more enlarged the lower one went down in the asset/income scale. The new research about women as workers entered the development discourse. They looked at such practices as listing women engaged in domestic work as unemployed, unequal wages, discrimination of women in the workplace, women's double burden of work for wages and work at home, and the absence of social security for women who perform unpaid labour at home. Professor Amartya Sen (1984) taking a much wider view of development talked of development as the process of expansion of entitlement – i.e. giving life sustenance and self-esteem – and capabilities: giving freedom. Development improves quality of life through the process of expansion, ensures freedom from hunger, exploitation, discrimination and oppression and also infuses a sense of self belief and provides the strength to stand up against violence. Nirmala Banerjee (1997) says that Amartya Sen's view (1990) that wage work increases the bargaining power of women in the household and hence the overall economy and hence is empowering is highly qualified. She is of the opinion that whether or not this wage work improves her position should be assessed in terms of how far it makes it possible for her to strike out on her own on the strength of that income. Hence her entry into the labour market and her expected income is insufficient for her to live singly. Also there are societal reactions if women wants to walk out of the family. In such cases wage work increases her workload as she is not able to bargain the housework with any other else. The gender and development approach thus recognises the relation between women and men as a power relation, and sees that such power stems from social construction of gender shaped by social institutions of family, community, market and state. It does not see women as passive victims but agents who are negotiating spaces within their multiple identities for empowerment. Thus Devaki Jain (2005) is of the opinion that the very beginning of women's quest was for 'equality' or for 'overpowering', if not effacing, 'inequality'.

Empowerment itself is an abstract multi-dimensional concept. Where, multidimensionality refers to the co-existence of various domains and layers like society, organization, family or individual, the concept of empowerment is mainly related to power, which means one is endowed with power where it is absent. Economic empowerment of women was connected with the social condition as it informs and influences the decision making process in the household. It is to note that power should be achieved in each and every domain because empowerment in one dimension does not signify empowerment in other dimensions; for example a female empowered in socio-cultural dimension (mobility freedom, lack of discrimination against daughter) does not mean that she will be empowered in

economic dimensions also (women's control over income, relative contribution to family support).

Oxaal and Baden (1997) use the empowerment indicators suggested by CIDA to measure it. CIDA classifies empowerment as *legal*, *political*, *economic* and *social empowerment*. Where *legal empowerment* refers to the legal assistance and access to information of poor/disadvantaged group (UNDP), *political empowerment* signifies the process of transferring various elements of power (resources, capabilities, and positions) to those who do not have it (UNFP). *Economic empowerment* means the capacity of a person to participate in, contribute to and benefit from growth processes in ways which recognise the value of her/his contributions, respect their dignity and make it possible to negotiate a fairer distribution of the benefits of growth (OECD, 2011) (Organisation de Cooperation et de Developement Economiques). Finally, *social empowerment* signifies the process of developing a sense of autonomy and self-confidence, acting individually and collectively to change the social relationships and to reform the institutions and discourses which tries to exclude poor people. Social-structural realities work in a way that they do not allow the agency to actualise in certain spheres. For example, women may collectively be empowered by invoking their disapproval of public consumption of alcohol or step in to resolve issues related to pension distribution and so on, but the same woman, despite their agency, may fail miserably to stop sex-selective abortions, inter-personal bargaining or abuse.

Raka Ray (2000) in her book *Fields of Protest* has discussed the engagement of women's movement in two cities of India, Bombay and Calcutta. She argues that it is the political field in which women's movements of every city were embedded that determined the nature of women's empowerment. Political field comprises of actors such as: state, political parties and women's organization which are connected with each other in both friendly and oppositional manner. Hence the women's question was differently articulated in Bombay and Calcutta. In Bombay, women's movement has primarily focused on 'violence against women' as the cause of concern. On the other hand, women's activists in Calcutta were concerned about employment and poverty eradication which has direct linkage with the state and economy. Ray (2000) argued that women's movement in Bombay was influenced by the second wave feminism of the West; hence has been able to question the patriarchal power structure within the institutions of family. In Calcutta, feminism has challenged the state and economy by questioning the sexual division of labour within the family. This empirical study shows us the difference in perspectives between women's movements which were located in specific socio-cultural, demographic and economic climates. For instance, women's groups in Calcutta are

politically affiliated organizations therefore their presence was felt in mainstream and oppositional politics. In Bombay, women's groups are autonomous in nature, they operated in the protest field. Thus, social change is defined and demarcated in relation to the time, space and political climate in which each women's movement is embedded.

Women's political behaviour and their activities in the political arena are severely conditioned by the considerations of gender and patriarchy. A preconceived notion of the nature and attributes of men and women operate in the society. Culture affects women's political behaviour by depriving them of the self-esteem necessary for political leadership. In a culture which values male more than the female, women may never acquire the confidence and the autonomy required to seek power and wield it effectively. This observation made by Jeene J. Kirkpatrick on American women can very aptly be applied in almost all the societies. The transition from the roles of a housewife and mother to the role of political decision-maker is not easy and not been frequently attempted. Political participation is a complex phenomenon liable to be influenced by different variables. It denotes a series of activities which have a bearing on the political process. To be more specific, these activities mainly are (1) voting at the polls, (2) supporting possible pressure groups by being a member of them, (3) personally communicating directly with legislators, (4) participating in political party activity and thus acquiring a claim on legislators, (5) engaging in habitual dissemination of political opinion through face-to-face communication with other citizens. However, it is to be noted that more people discuss politics than vote, and many more vote than join parties or work in campaigns (Woodward et. al., 1972: 133). Some other empirical studies also show that most people are just not especially politically oriented and political participation is not a "natural" concomitant of citizenship. As Eakin's (1972: 97) study, based on survey research, shows that only small percentages, probably fewer than 10 per cent in all democratic countries, belong to a political class.

Political Orientation is a complex phenomenon in the sense that its various forms vary from country to country, from era to era, from one type of people in a society to another. Researchers have shown that the generalizations derived from research in western countries may not hold equally true in India.(Goel, 1974: 98). It has been pointed out that to exercise political influence is a special kind of political involvement in which female citizens, no matter where they live, or what their level of education is, find it very hard to engage in. Women's roles are such in which political passivity is perceived as the norm. Women in political systems are heavily dominated by men (Christy, 1984). In this society, women are commonly

constrained by the norms, beliefs, customs and values of the society creating separate codes of conduct for women and men (Kabeer, 2000).

The working women in India continue to face stiff challenges and social resistance. A recent survey conducted by World Economic Forum 2012, choosing 60 of the 100 best employers in India as a sample revealed that only 10% of senior management post is held by women in two-thirds of the surveyed companies. In a survey conducted by industry chamber ASSOCHAM in 2010 found that majority of working women often do a tight rope walk balancing a rather hostile domestic environment and professional lives as husbands and in-laws are yet to adapt modern mindsets. Dashora (2013) observes that a section of Indian women the elite and the upper middle class have gained by the exposure of global market. More women are engaged in business enterprises, in international platforms like the Inter-Parliamentary union but sharing of responsibility at workplace or taking independent decisions is still a remote possibility. It has been advocated by Amartya Sen (1990) that independent earning opportunities do reduce the economic dependence of women on men but the bargaining power depends on the nature of work she is employed in. In many families women do not have a voice in anything while in several families the women may have a dominating role. The result is that empowerment of women in India is highly unbalanced and with huge gaps. Women in Kolkata have always participated in the vibrant political and cultural life of the city even as they do now. And they continue to make their mark in all spheres of economic activity. In Kolkata women are to be found in services and professions, as entrepreneurs and NGO activists, as industrial labour and home-based workers. If we look at the working women of Kolkata the percentage of women has declined and most of them belong to low income group. (West Bengal Human Development Report, 2004). Pradeep Chhibber (Department of Political Science, University of California Berkeley) seems to emphasise that if women are confined in home, they are less active in politics. However, a contradictory view is observed in the empirical study of slum dwellers by Anirban Mondal and Gitanjali Hajra (IJRC, 2012) that women's autonomy depends not only on economic empowerment and education but also on social organisation, kinship and marriage. Sometimes role of individual decision making decreases and family decisions take a major role (Mumtaz, 1982). Sarit K. Bhowmik (NASVI, 2011) in his article on women hawkers of some big Indian cities including Kolkata find that due to lack of space, harassment by the police etc, women have become politically apathetic. Again in some cities women hawkers being members of some secondary groups (like SEWA) get protection and hence become politically active.

The cultural norms operate both as a restriction on a woman's mobility as well as an impediment for her participation in the public sphere. Though specific customs vary from region to region, there are different standards of behaviour for men and women that carry over into the work environment. Restricting women's participation in these activities and community-based organisations has denied them opportunity of developing their skills required to function as representatives in the public sphere. In different walks of life, people have to make various choices, and all of them cannot be transformed into desired action. The poor, excluded ethnic or social groups and women are relatively more disempowered than others in the society. Hence, in this context it is essential to enquire whether there has been any change in their status, and if yes, how far this achieved change in status could uplift their position in the society. Also, it is necessary to identify the factors, either social, or economic or both, that influence the level of achievement of empowerment by women. The main aim of the present study is to attempt an understanding of the quality of life enjoyed by the working women of South Kolkata in select formal and informal sectors and how far they affect her political interest and participation. A total of 1000 women were chosen. From the organised sector bank employees and teachers and from the unorganised sector domestic workers and street vendors were chosen for survey.

Sample selection

In 1st Stage Unit, South Kolkata has been divided into seven parts (Cluster), such as, Gariahat, Jadavpur, Bhawanipur, Park Circus, Rasbehari, Tollygunge, Behala Emphasis has been placed to the permanent residents in all these areas. These clusters are selected at random by using South Kolkata Map.

Data Collection Tools:

Questionnaire:

Structured Questionnaire has been used to directly associate with the survey based on the objectives of this study.

As per the 2011 census report, only 26% of India's women work as compared to 53% of men. As regards religion-wise workforce participation, among Hindus there are 27% working women while it is 31% Christians and 33% for Buddhists. Women's participation is just 15% for Muslims and Sikhs and even lower at 12% among Jains. Women work participation is highest among tribal communities though mainly in the unorganised sector characterised by low income, harassment at the workplace and absence of job security. A quick look at the sample

distribution of the working women shows the reflection of the all India figure. The women belonging to the Hindu community comprise the majority 93.80% in organised and 93% among the unorganised sector (Table 1). The percentage of working women among other religion is very low. Only 4.80% of Muslim women work in the organised sector while about 7% are unorganised workers engaged in low-paid jobs. Among women belonging to the Christian community only 1% works in the organised sector.

Table 1

RELIGION				
Religion	Number		Percentage	
	ORG	UNORG	ORG	UNORG
Hindu	469	465	93.80%	93.00%
Islam	24	35	4.80%	7.00%
Christian	5	0	1.00%	0.00%
Other	2	0	0.40%	0.00%
Total	500	500	100.00%	100.00%

Source: surveyed data.

In terms of caste (Table 2) about 88.40% women in the organised sector and 79.60% in the unorganised sector belong to the general caste. A total of only 11.6% (8.40% of SCs, 0.20% STs and 1.80% OBCs and, others 1.20%) work in the salaried jobs compared to 20.4% (15.40% SCs, 0.80 STs and 3.40% OBCs and others 0.80%) in the unorganised sector. This figure reinstates the fact that not much has improved in terms of GDP as evident in the Human Development Report of West-Bengal 2004.

Table 2

CASTE				
Caste	Number		Percentage	
	ORG	UNORG	ORG	UNORG
Sc	42	77	8.40%	15.40%
ST	1	4	0.20%	0.80%
OBC	9	17	1.80%	3.40%
General	442	398	88.40%	79.60%
Other	6	4	1.20%	0.80%
Total	500	500	100.00%	100.00%

Source: surveyed data.

Section-II. Power of decision-making of woman in the family

Women today are in a much better position in terms of their opportunity to work. They control their own income and do contribute to the economic needs of the family when required. In case of organised sector about 96.04% bank employees and 91.46% teachers and contribute their own income to family expenditure. This is also true in the unorganised sector where 86.55% street vendors and 94.67% of domestic workers contribute to family income (Table 3).

Table 3. Percentage of Relation between Occupation and the respondents contribution to family expenditure

ORGANIZED SECTOR		UNORGANIZED SECTOR	
Type of Occupation	Women contribution to Family Expenditure (%)	Type of Occupation	Women contribution to Family Expenditure (%)
Bank Employees	96.04	Street Vendors	86.55
Teachers	91.46	Domestic workers	94.67

Source: surveyed data.

In the organised sector whereas only 34.85% are directly involved in taking decisions on their own income, investment and other areas. In the unorganised sector 44% actually have a hold on their own income. When it comes to making investments, they often leave it to their husbands to take decisions and invest on their behalf (29% of women in the organised sector depend on their husband as regards 36.60% women in the unorganised sector). It has also been observed that in matters of giving advice the women members of the family are not given due respect as chart 4 shows. Among the 1000 women interviewed only 4.80% (in the organised sector) and 4.20% (in the unorganised sector) provide advice in matters of investment and it was remarked by many that they had to struggle very hard to achieve this status. Thus, an elevation in the occupational paradigm does not necessarily improve her power of choice (Table 4).

An interesting result was observed when the researcher interviewed the female members of the respondent's families. It has been observed that being educated does not give women right to take decisions on their own. They have to struggle a lot in achieving this. They are not consulted at home regarding major or even minor decisions regarding education of their children, their private tuitions etc. 63.22% having higher secondary education, 39.53% graduates and 24.18% having

Table 4

DECISION-MAKING POWER OF WOMEN IN THE FAMILY			
OCCUPATION	Take decision on their own investment/expenditure	Depend on husband or family members in investment	Provide advice in matters of investment
UNORGANIZED	34.85%	36.60%	4.80%
ORGANIZED	44%	29%	4.20%

Source: surveyed data.

post graduate degree had to struggle with the male members of the family regarding decisions on family expenditure. In case of unorganised sector 34.02% having secondary education, 50% having higher secondary education, 10.49% graduates had to struggle a lot to achieve this right of bargaining or making their presence felt in the family. This has occurred even after these women have contributed a lot of their income to the family expenditure.

Table 5. Percentage of Relation between Education to Role in Decision making in the family and struggle with the male members of the family to achieve such rights

	ORGANIZED	UNORGANIZED
Educational Qualification Level	Women take Decision making in the family and to struggle with male members of the family (%)	Women take Decision making in the family and to struggle with male members of the family (%)
SECONDARY	N.A	34.02
HIGHER-SECONDARY	63.22	50
GRADUATE	39.53	10.49
POST-GRADUATE	24.18	N.A

Source: surveyed data.

Section-III. Political participation and partisan preference

As regards their cognitive orientation, a clear difference between the organised and the unorganised sector is revealed. At the outset the respondents (both organised and unorganised) were able to identify the symbols and names of the political parties that are presently in power in both at the centre and the states They are also able to recognise and name the persons at the helm of politics earlier and present. However it is seen that women working in the unorganised sectors could not identify the province from where the President was elected or even the name of earlier Prime Ministers (Table 6).

Table 6. Sample representation of the data collected

Question no	Description	Number		Percentage	
		ORG	UNORG	ORG	UNORG
Block – A-political socialisation and cognitive orientation(giving correct answer)					
1	Political Party in power of WB	475	380	95.00%	76.00%
2	Year of Political Party in power	448	335	89.60%	67.00%
3	Political Party in power of Centre	449	281	89.80%	56.20%
4	Political Party was in power just before	425	240	85.00%	48.00%
5	Present Chief-minister of WB	490	440	98.00%	88.00%
6	Name of the Chief-minister prior to the present one	457	298	91.40%	59.60%
7	Present Prime Minister	474	304	94.80%	60.80%
8	Political Party he belongs to	413	212	82.60%	42.40%
9	Prime Minister just before the present one	426	177	85.20%	35.40%
10	Province he belongs to	315	133	63.00%	26.60%
11	Present President	446	191	89.20%	38.20%
12	Province he belongs to	376	110	75.20%	22.00%

Source: surveyed data.

All the women interviewed from both the sectors said that they read the newspaper and watch television or listen to the radio programmes but most of these are entertainment programmes. Only 21.4% women in the unorganised sector particularly the street vendors and 56% women from the organised sector watch political news and discussions. 208 women in the organised and 203 women in the unorganised chat regularly with their friends and neighbours but national and international politics is seldom discussed in these chats. 49.38% women in the unorganised and among them only 94 (46.30%) discuss about political personalities. In contrast 59,13% women in the organised sector discuss about political matters and 160 (76.92%) discuss about political personalities. They only go through political pamphlets and manifestos which are distributed by the political cadres during elections or during leisure time at night occasionally. Also they are not encouraged by their husbands and other members of the family to engage in political activities (Table 7). Kamini B. Dashora (2013) feels that working women are in a paradoxical situation; when a family suffers economically, people think women should go out to work, yet at the same time her participation in societal practices or politics is viewed as slightly inappropriate, subtly wrong and definitely dangerous to their chastity and womanly virtues.

Table 7

Questions	UNORGANISED		ORGANIZED	
	YES	NO	YES	NO
1. Do you read the newspaper?	180	320	440	60
a) Anandabazaar Patrika	60		100	
b) Bartaman	40		80	
c) Pratidin	25		30	
d) Aajkal	25		40	
e) Ei Samay	10		40	
f) Sanmarg	20		0	
g) The Telegraph	0		80	
h) Times of India	0		70	
2. Watch Television	310	190	440	60
3. Watch Political news and discussions	107	393	280	220
4. Listen to the radio	200	300	260	240
5.				
A. Chat with Friends and medium	203 (Total)		208 (Total)	
a) Directly	174		170	
b) Landphone	10		05	
c) Mobile Phone	19		33	
B. Discuss National and International Politics during chats	84	118	123	85
C. Any political personality discussed in these chats?	94	109	160	48
6. Read political pamphlets	103	397	210	290
a) During elections.	33		80	
b) Through subscriptions	38		90	
c) Leisure	32		40	

Source: surveyed data.

If we consider personal or individual participation in political activities like participation in meetings or collection of subscriptions, participation in campaigns etc. it was observed that occupation holds a key factor in decision. In the organised sector among bank employees the percentage is dismally low where only 1.98% engage in political meetings. The picture is not glaring in case of teachers where only 4.77% participate in meetings, 4.02% participate in political campaigns, 4.27% subscribe to political parties and 3.52% are engaged as political workers

and 3.77% are engaged in other political activities. Contrary to this picture we find a considerable increase in political activities among the unorganised sectors. Among street vendors, 14.20% attend political meetings, 22.52% participate in political campaigns in support of their leaders, 12.52% collect subscriptions on their behalf and about 23% are seriously engaged in other activities. This is also true in case of domestic workers where 23.37% go to political meetings, 21.78% participate in political campaigns, 12.07% collect subscriptions and 26% in other activities. For women in the unorganised sectors (like street vendors, domestic worker), their trade is totally dependent on local party leaders right from getting trade licence, space for business and protection from local goons. Hence they cannot afford to remain silent on supporting a particular political party especially the party in power even against their own wish in order to get their job done. Hence there is a sharp increase in case of women in the unorganised sector in terms of their participation (Table 8).

Table 8. Percentage of Relation between Occupation and Political Participation

ORGANIZED SECTOR					
OCCUPATION	Political Meetings	Political Campaigns	Subscribing to any Political party	Collection of Subscription	Any other activity
Bank Employees	1.98	NIL	NIL	NIL	NIL
Teachers	4.77	4.02	4.27	3.52	3.77
UNORGANIZED SECTOR					
UN-ORGANIZED SECTOR					
Occupation	Political Meetings	Political Campaigns	Subscribing to any Political party	Collection of Subscription	Any other activity
Street vendors	14.20	22.52	12.52	2.52	23
Domestic workers	23.37	21.78	12.07	1.78	26

Source: surveyed data.

For women in the unorganised sectors (like street vendors, domestic worker), their trade is totally dependent on local party leaders right from getting trade licence, space for business and protection from local goons. Hence, they cannot afford to remain silent on supporting a particular political party especially the party in power even against their own wish in order to get their job done. Hence there is a sharp increase in case of self-employed women in the unorganised sector in terms of their participation.

Participation in Civic Society

Civic society forms an important part in a democratic country as it voices the opinion of the people at large and also helps in political socialization. Participation in citizens' forum or local association and unions therefore are also regarded as yardstick for political participation. In the survey conducted it was observed that women participation as individual members is quite considerable. Her family members especially the men are also active members of these associations and spend at least 1 hr on an average weekly in these organisations. Also it was observed that women membership in political party organisations and local club is very much present. However, the number and the time devoted in these organisations is much less than those spent by their family members especially their Husbands or father or father-in-law. At the outset if we look at the following table it is observed that women in the informal sector are members of non-political organisations but they do not hold any administrative position like and are engaged as ordinary members and the number is also not significant except in local political party offices where among the street vendors 28 women are seen to play an active role in the local party offices. They are also found to be a little involved in their respective trade unions though the number is meagre. 71 (26.80%) street vendors and only 35 (13.46%) domestic workers were seen to participate in these organisations which imply that women are still not regarded as potential contributors. The most important area where women actively participate are the local puja and fair committees which are totally depend on women labour. At least 41.13% street vendors and 25.8% domestic workers take this opportunity to sell their products in these local fairs or to earn extra income for their family (Table 9).

Table 9

Organisations	Street vendor		Domestic workers	
	Head	Member	Head	Member
Peace-keeping	1	6	0	39
Local Club	0	135	0	161
Professional	0	0	0	0
Harisabha	0	14	0	1
Political party	28	68	0	53
Trade Union	0	71	0	35
Youth Org	0	3	0	1
Women Org	0	23	0	18
Extension of education	0	18	0	3
Puja Committee	0	109	0	67
Local fair	0	102	0	67

Source: surveyed data.

In the formal sector it is observed that 11% women said they were members of peace keeping organisation, 18% members of local club spending an average of 30 minutes weekly. Only 4% women were members of ‘Harisabha’ (religious meet), 18.8% attend local party office. Only 14.6% women interviewed were members of youth organisations. Only 16% were members of organisations related to extension of education. Only 123 (24.6%) women out of 500 are members of women’s organisation. On the contrary it has been observed that these respondents are active members of their occupational groups and a considerable number of them are also in administrative positions of these associations. 42% are members of professional bodies like WBCUTA, WBCUPA, Senate and Syndicate or Board of Studies or different Chamber of Commerce and Industries etc. 36.6% members of the college/school and other Office committees. Besides this they are also members of the local puja committee and local fair committee which is seasonal in nature. Other than these two associations most women were member of the local Mahila Samity and some NGO’s that operate in the locality and they are actively involved in these associations to solve their local problems. Thus it can be concluded that the women interviewed by virtue of their education and income are in a better position and are willing to be active members of other civic society organisations other than their own occupational groups (Table 10).

Table 10

Organisations	Bank Employees		Teachers	
	Head	Member	Head	Member
Peace-keeping	0	20	0	35
Local Club	0	60	0	30
Professional	40	60	50	60
Harisabha	0	14	0	6
Political party	0	40	4	50
Institutional Committees	25	60	30	68
Youth Org	0	40	0	33
Extension of Education	23	30	0	27
Womens’organisation	0	72	0	51
Puja Committee	0	70	0	55
Local fair	0	67	0	30

Source: surveyed data.

Partisan Preference

In general it is observed that women in both the organised and in the unorganised sector have changed their partisan preference at least once or more than once in voting and most of them changed in 2011 after the change of left rule in the city of Kolkata (41.20% women in the organised and 43.40% in the unorganised sector). The interesting factor noted here is that here also the women lack the decision making power themselves and are forced to vote either after consultation with their husbands, family members and even influential persons in the locality. 47.80% women in the organised sector consult their husbands and family members before voting to that of 63.80% in the unorganised sector. 16.40% women in the organised sector changed their partisan preference after this consultation to that of 30.40% in case of unorganised class. This shows that women rarely have a voice of their own in terms of voting behaviour (Table 11).

Table 11

(Political Activism and Partisan Preference)		ORG	UNORG	ORG	UNORG
1	Cast Vote to same political party since last 25 years	180	184	36.00%	36.80%
2	Changed partisan preference after end left rule	206	217	41.20%	43.40%
3	Loyal to party solved problem before 2011	165	168	33.00%	33.60%
4	Consult with family to cast vote	239	319	47.80%	63.80%
5	Change voting behaviour after discussion	82	152	16.40%	30.40%

Source: surveyed data.

It seems that education and occupation play an important role in every area of participation be it family, workplace and politics. Women having secondary qualification over 54.24% in the organised sector and 35.06% in the unorganised vote as per individual decision but 9.37% women in the organised sector and 13.37% in the unorganised sector change their decision after consultation with their family while 15.62% in the organised and 13.33% in the unorganised do not change even after consultation with their family members. In the 2nd level i.e. women having higher-secondary qualification over 46.83% in the organised sector and 15.91% in the unorganised vote as per individual decision but only 6.78% women in the organised sector change their decision after consultation with their family. No one in the unorganised class change their decision. In the 3rd level, i.e. women having graduate degree over 42.79% in the organised sector and 22.45% in the unorganised vote as per individual decision but 6.52% women in the organised sector change their decision and 18.48% do not change. 10.36% in the unorganised do

not change their decision in voting even after consultation with their family members. In the last category i.e. women possessing post graduate degree 39.56% in the organised sector voted as per individual decision but 5.56% change their voting preference and 13.89% did not. Thus it is clearly proved that inspite of education familial decision sometimes usurps individual decision making even in the voting process (Table 12).

Table 12. Relation between Education and Voting Behaviour

ORGANIZED SECTOR			
Educational Qualification Level	Women take the self decision	She changes her decision	She does not change her decision
Secondary	54.24	9.37	15.62
Higher secondary	46.83	6.78	13.56
Graduate	42.79	6.52	18.48
Post-graduate	39.56	5.56	13.89
Relation between Education and voting behaviour. Corrected statement is done in Table 12.			
UNORGANIZED SECTOR			
Educational Qualification Level	Women take the self decision	She changes her decision	She does not change her decision
Secondary	35.06	10.37	13.33
Higher secondary	15.91	NIL	14.29
Graduate	22.45	NIL	10.36
Post-graduate	NIL	NIL	NIL

Source: surveyed data.

As regards occupational level we observe the following data (Table 13).

Table 13

Voting Pattern	No of Women			
	Organized		Unorganized	
	Bank employees	Teachers	Street vendors	Domestic workers
Consult with family members	200	140	260	355
Consult with outside members	230	120	230	300
Changed their preference after consultation	Influenced	Influenced	Influenced	Influenced
	160	100	200	280

Source: surveyed data.

Hence just education and employment opportunities cannot change the outlook of the society and pave the way for women empowerment. One needs a total transformation of the mindset of the people particularly the male members of the family. This has resulted in the political apathy even among the educated working women. Women are valuable constituents in the voting process. Consequently, a renewed vigour to monopolize the votes of women has been made by front-running candidates. While they have brought the women's question onto the national political landscape, they have not addressed the vast array of political and social interests that concern Indian women. Instead, they have defined women's empowerment through a narrow baseline of safety, security, and education while dismissing other salient and more politically controversial areas of much needed reform. For instance, in India family laws are called personal laws. They relate to the sphere of personal relations but they are also person-specific. As a result, family laws are codified separately for four communities. As a secular state, India maintains these laws alongside secular laws, civil and criminal all of which are administered by the same judicial apparatus. This has led to the 'politicization of the personal laws' (Sen Samita, 2000). Political parties have been unwilling to admit women, allow them a voice in policy formation or give them opportunities for leadership positions. Ironically, Leftist and self-styled progressive parties are also not free from this dilemma.

Studies show that women newly entering the political arena benefit from capacity building and support. This has been the case in South Africa, where civic groups and women organisations have been able to repel laws regarding sanitation and water transport system, war stricken Bosnia-Herzegovina in 2006 where women came together and worked collectively and became leaders in their own right developing, coordinating and launching advocacy initiatives at the local level including a successful effort to amend municipal laws to better female workers. Therefore, 'Partnership Building' can help in good governance. In India for example, in June 2000, an agreement was signed for the rehabilitation of 3000 pavement dwellers in Mumbai between a landowner construction company, the slum rehabilitation authority (SRA), the Mumbai municipal compile a list of households and help them to relocate and register their societies and cooperatives. This World Bank survey demonstrates that the greater women participate in public life, the less is public sector corruption (Advancing Gender Equality: World Bank since Beijing, 2000). The research project undertaken by Chattopadhyay and Duflo in 2004 over 495 villages in Birbhum district show that women elected as leaders under the reservation policy invest more in the public goods closely linked to women's concerns. The role of self-dependent group may be important in the

Gram Unnayan Samiti in West Bengal. At present, there are about 3 lakh groups in the state. 36 lakh families are involved with it. 1 crore 80 lakh people are attached with these activities. Besides NGOs, the State Government has extended its hands for the development of rural women.

Conclusion

It is patriarchal and regressive practices – not women's lack of effort – that prevents Indian women from being equal counterparts to men. Moreover, by focusing on the concept of strength, there is a rhetorical shift in the political agenda for reform in which women are asked to be stronger and bear the burden of their empowerment. This rhetoric hinders the development of women and promotes an ethos of perseverance and resilience rather than equity. In the end it would only be apt to conclude with the words of Annie Marie Goetz UNIFEM adviser on Governance, Peace and Security "Women's effectiveness at promoting women's rights once in public office, however, is dependent upon many other factors besides their numbers. Institutional changes are needed in civil society, the media, political parties, legislatures and the judicial system in order to support women's policy agendas and to make the transition from policy to practice".

Bibliography

- Advancing Gender Equality: World Bank Action since Beijing (2000), Washington D.C. Progress in the World's Women 2000, UNIFEM Biennial Report, New York.
- Baden S., Oxaal Z., *Gender and Empowerment: definitions, approaches and implications for policy* BRIDGE (development-gender) Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton.
- Banerjee N. (1997), *Indian Journal of Labour Economics*, 40,3, pp. 427–438.
- Bhowmick S. (2010), *Hawkers and the Urban Informal Sector. A Study of Street Vending in Seven Cities* (NASVI).
- Butler J. (1990), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, London.
- Campbell A., Converse P.F., Miller W.E., Stokes D.E. (1961), *The American Voter* New York Wiley, pp. 256.
- Chhibber P. (2012), *Why Some Women Are Politically Active: The Household, Public space and Political Participation in India*. Department of Political Science, University of California, Berkeley.
- Christy C.A. (1984), *Economic Development and Sex Differences in Political participation*, „Women and Politics”, 4, pp. 7–34.
- Dashora B.K. (2013), *Problems Faced by Working Women in India*, „International Journal of Advanced Research in Management and Social Studies”, vol. 2, no. 8.
- Drude D. (ed.) (2006), *Women, Quotas and Politics*, New York–London.

- Duflo E., Chattopadhyay R. (2004), *Women As Policy Makers: Evidence from a Randomized policy Experiment In India* *Econometrica*, vol. 72, no. 5.
- Eakin T.C. (1972), *Students and Politics: A Comparative Study*, Bombay.
- Goel M.L. (1974), *Political participation in a Developing Nation: India*, New Delhi.
- Hazra G., Mondal A. (2012), *Does Educated Women Play a Significant Role in Household Decision-making: An Empirical Study of Kolkata Slum Areas*, „International Journal of Research in Commerce and Management”, vol. 3, issue 2.
- Jain D. (2005), *What Does It Take to Become a Citizen? Some neglected collective identities in building “nation”*, at a seminar on Democracy, Communalism, Secularism and the Dilemmas of Indian Nationhood, New Delhi.
- Kabeer N. (2000), *The Power to Choose: Bangladeshi Women and Labor Market decisions in London and Dhaka*, Verso.
- Klausen J., Maier C.S. (2001), *Has liberalism failed Women Representation in Europe and the US*, New York.
- Lane R.E. (1961), *Political Life*, Illinois.
- Mumtaz K.A., Ayesha N. (1982), *Status of Rural Women in India*, New Delhi.
- Parida Subhas C., Nayak S. (2009), *Empowerment of women in India*, Delhi Northern Book Centre.
- Ray R. (2000), *Field of Protest: Women’s Movement in India*, Kali for Women, New Delhi.
- Sen A. (1984), *Poverty and Famines: An Essay in Entitlement and Deprivation*, New York.
- Sen A. (1990), *Gender and Cooperative Conflicts*, in: *Persistent Inequalities*, ed. I. Tinker, New York.
- Sen S. (2000), *Toward a Feminist Politics? The Indian Women’s Movement in Historical Perspective in “Engendering Development”*. *Policy Research Report on Gender and Development*, „Working Paper Series”, no. 9, <http://www.worldbankorg/gender/prr>.
- Suchinmayee R. (2008), *Gender, Human Rights and Environment*, New Delhi
- Woodward J.L. et. al. (1972), *Political activity of the American Citizens*, in: *Political Behavior*, eds. H. Eulau, S.J. Eldersvela, M. Janowitz, New Delhi.



Grażyna Teusz*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Biografia człowieka – arena demokratycznych negocjacji

KEYWORDS

democracy, human being, biography, community

ABSTRACT

Grażyna Teusz, *Biografia człowieka – arena demokratycznych negocjacji* [*Human biography – the arena of democratic negotiations*]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 207–212, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.8.1.

The subject-matter of this paper is an attempt to outline the type of relationship that exists between democracy and the autonomous and responsible individual as a necessary pre-condition for a real and genuine community. The author's reflections are focused around the idea that only a conscious, inner-directed and mature individual can guarantee a solid foundation for the rules and practice of democracy and that human biography is the actual arena of democratic negotiations constantly being undertaken.

Demokracja nigdy nie miała dobrej prasy. Choć uwielbiana i żarliwie broniona, zawsze miała kłopoty z teorią. Od początków myśli politycznej argumentacja przeciw przeważała nad argumentacją za. Każdy bez trudu wymieni coś z długiej listy zarzutów. A to, że podstawowa dla tego systemu koncepcja równości jest – najdelikatniej mówiąc – nieempiryczna, a to, że założenie, że większość częściej ma rację, niż się myli, jest hipotezą trudną do obrony, a to, że doprawdy niełatwo uwierzyć, że mechanizmy stojące za zbiorową decyzją mogą mieć coś wspólnego z rozsądkiem. Można by tak długo. Cóż, kiedy i tak zgodzono się, że lepszego pomysłu nie ma (Karłowicz, 2017: 172).

Jeśli przyjmiemy stwierdzenie o teoretycznych kłopotach demokracji, to cóż powiedzieć o praktycznych przejawach i sposobach jej funkcjonowania, o formach jej instytucjonalnych i społecznych wcieleniach, odsłaniających nierzadko swoją prob-

* ORCID: 0000-0003-2745-2480.

lematyczność i słabość. Paradoksalnie jednak im bardziej na polu demokratycznej *praxis* ujawniają się napięcia, które powodują, że staje się ona żywiołem nieprzewidywalnych, trudnych procesów i reakcji, w im większym stopniu następuje erozja i osłabienie demokratycznego ducha, tym bardziej wzrasta uświadomienie sobie wagi i znaczenia demokratycznych wartości oraz przywiązanie do demokratycznych zasad. Na pojawiające się wówczas pytanie: jak ratować demokrację, odpowiedź, w pierwszym odruchu umysłu i serca, zdaje się oczywista – pielęgnując ważne dla wspólnoty i organizujące jej życie, w praktyce społecznej, zasady.

Wydaje się jednak, że kwestia tkwi głębiej, że źródłowe na tę sytuację remedium znajduje się w działaniach i zabiegach mających na celu przede wszystkim wzmacnianie jednostki, osoby, tak aby osiągnęła ona taki stopień wewnętrznej autonomii, który sprawi, że stanie się wewnątrzsterownym, odpowiedzialnym podmiotem, obywatelem. Inaczej mówiąc, podstawowym „terenem” i „środowiskiem”, na którym rozgrywa się kondycja demokracji, jest biografia pojedynczego człowieka. To bowiem indywidualna biografia staje się zasadniczą areną demokratycznych negocjacji, swoistą agorą, na której dochodzą do głosu ciągle ponawiane przez osobę starania i wysiłki zmierzające do osiągnięcia wewnętrznej wolności, samosterowności, zdolności podejmowania kreatywnych decyzji i odpowiedzialności za postać oraz jakość swojego bycia. Jednostkowa biografia, jako swego rodzaju nieustannie znajdujący się *in statu nascendi* egzystencjalny pakt, szczerza rozmowa z sobą samym, rozpięta pomiędzy biegunami ufności i zwątpienia, nadziei i sceptycyzmu, między racjami rozumu a namiętnościami, uporczywy, niestrudzony dialog z wieloznacznym i ambiwalentnym światem, refleksyjny wysiłek nadawania wartości własnym przeżyciom i doświadczeniom, jest specyficzną, realizowaną w skali mikro, próbą uzgadniania i konstruowania, w przestrzeni sprzecznych i niekiedy wręcz wykluczających się argumentów, jakiegoś nadrzędnego znaczenia i sensu, który ostatecznie rozstrzyga o dokonywanym wyborze i wierności określonym zasadom. Ów wybór i zasady konstytuują się jednak, jak zauważa Władysław Stróżewski:

[...] na przeżyciu bardziej pierwotnym: doświadczeniu mogę, doświadczeniu szczególnej, tkwiącej we mnie mocy, z której potrafię z kolei uczynić taki lub inny użytek: skorzystać z jej istnienia lub nie, a korzystając – skierować ku takim albo innym celom. Sytuacja się komplikuje: pierwotna alternatywa dotyczy nie przedmiotu wyboru, lecz mojej własnej postawy: wyraża się w przeciwstawieniu: mogę – nie mogę, a dalej: chcę – nie chcę (1992: 50–51).

W ramach biograficznego projektu formuje się obraz „ja”, konstytuuje się subiektywny, indywidualny sposób myślenia o sobie, o swojej tożsamości, kształtuje się rozumienie otaczającego świata oraz charakteru społecznych interakcji. Dochodzi do

głosu właściwa człowiekowi, niepowtarzalna zdolność oraz umiejętność sytuowania swojego osobowego doświadczenia z jednej strony w perspektywie jak najbardziej wewnętrznej, *ad intra*, z drugiej – w optyce *ad extra*, potencjalnych odniesień wobec innych. Oba wektory krzyżują się w jednostkowym horyzoncie, konfrontują się w przestrzeni aktów rozumowania i myślenia, w sferze subiektywnie ugruntowanego odczuwania, indywidualnej wrażliwości i wartościowania. Jednostkowe „ja” staje się tym samym specyficzną, osobliwą przestrzenią dialogowania oraz negocjowania wielorakich znaczeń i sensów, swego rodzaju „dynamiczną strukturą złożoną z wielu autonomicznych pozycji podmiotowych” (Roszkowska, 2011: 64).

Można by powiedzieć, że biograficzne spektrum jednostkowego istnienia, będące swego rodzaju mikrobiografią, jest pozostającą w procesie ciągłej negocjacji i wewnętrznego dialogu „siecią subtelnych zależności” (Demetrio, 2000: 147). Wrazem tych zależności staje się proces podejmowanego wciąż na nowo negocjacyjnego dialogu, który prowadzić ma do osiągnięcia przez podmiot dojrzałej wolności połączonej z odpowiedzialnością za podejmowane decyzje i działania. Tylko takie podmioty – wolne i odpowiedzialne – mogą tworzyć prawdziwą wspólnotę. Żeby móc tworzyć wspólnotę, trzeba całym sobą tworzyć najpierw siebie, swój osobowy modus bycia. To jest warunek *sine qua non*, sprzężenie zwrotne, najważniejszy wymiar konstytuujący postać wspólnotowego „my”.

Tworzyć siebie w ramach własnej biografii, pojmowanej jako arena nieustannie prowadzonych negocjacji, to pytać o wolność wyboru i decyzji, o możliwości przekraczania granic i tego, co one zawierają. Nie chodzi tu jednak tylko o proces czysto technicznej translokacji, ale przede wszystkim o szukanie dla tej transgresji uzasadnień i racji. Człowiek bowiem zaczyna pojmować, kim mógłby być i kim mógłby się stać, w takiej mierze, w jakiej jest sobą, czyli świadomym siebie podmiotem. W procesie wewnętrznego dialogu, swoiście podjętego *soliloquium* osiąga swój własny sposób istnienia, który otwiera się następnie na relacje przynależności i wzajemności wobec drugiego oraz wobec innych.

W procesie prowadzonych przez podmiot, w przestrzeni własnej biografii, negocjacji z różnymi potrzebami, pragnieniami i prawami, z moralnymi aspektami życia dorasta on do rozumienia tego, że – jak pisze Roger Scruton:

[...] społeczeństwo to wspólne dziedzictwo, dla którego uczymy się ograniczać nasze żądze, postrzegać nasze miejsce w rzeczywistości jako ogniwo nieprzerwanego łańcucha dawania i brania i rozumieć, że nie mamy prawa niszczyć odziedziczonych przez nas dóbr. Istnieje linia zobowiązania łącząca nas z tymi, którzy dali nam to, co mamy, a przedłużenie tej linii jest wyrazem naszej troski o przyszłość. Przyszłość naszej wspólnoty rozważamy nie za pomocą kalkulacji kosztów i zysków, ale bardziej konkretnie, a mianowicie postrzegamy się jako spadkobiercy korzyści, które jesteśmy zobowiązani przekazać dalej (Scruton, 2016: 45).

Scruton, przywołując następnie Edmunda Burke'a, zauważa, że był on zdania, iż relacje, na których opiera się społeczeństwo, a zatem takie, które tworzą jego demokratyczny etos funkcjonowania, „można budować tylko oddolnie, poprzez interakcje twarzą w twarz. To w rodzinie, w klubach i stowarzyszeniach, w szkole, w miejscu pracy, w kościele, drużynie, pułku i na uniwersytecie ludzie uczą się obcować ze sobą jako wolne podmioty, które biorą odpowiedzialność za swoje działania i rozliczają się wobec innych” (Scruton, 2016: 46). Owo oddolne kształtowanie społecznego wymiaru życia, wyrastające z wrodzonych ludzkich potrzeb, zyskuje swoją reprezentację właśnie w jednostkowej biografii, w uzyskiwanych w planie osobistych przeżyć i doświadczeń odpowiedziach na doniosłe, z punktu widzenia godności ludzkiej oraz nieprzemijającego pragnienia dobrego i szczęśliwego życia, pytania, w postawie odpowiedzialności i zaufania z jednej strony, z drugiej zaś wstrzeźliwości i *sui generis* fundamentalnego ograniczania własnego egoizmu. Tylko w perspektywie zachowań i sposobów bycia, w których człowiek mierzy się z własnym „ja”, jest zdolny do osobistego, motywowanego racjonalnie wyboru i jest gotowy realizować swój sposób życia we wspólnocie z innymi i dla innych.

Thomas Hobbes sformułował następującą nadrzędną zasadę umowy społecznej: „Na człowieku nie ciąży żadne zobowiązanie, które by nie wywodziło się z jakiegoś własnego jego aktu” (2009: 303). Wynika z niej, że istotę obecnych w przestrzeni społecznej zobowiązań i reguł, zasad i norm, uprzedza i warunkuje wewnętrzny akt wynegocjowany w wolnym procesie podmiotowego dialogu. Można by zapytać, czy tak rzeczywiście jest? Odpowiedź wydaje się prosta i jednoznaczna na poziomie warunku: tak być powinno, bardziej skomplikowana na poziomie empirii, stanu faktycznego. Jeżeli tak nie jest, to tutaj właśnie znajdują swoje wytlumaczenie wszelkie dokonujące się z demokracją turbulencje, które w skrajnej postaci prowadzą do jej zanegowania i odrzucenia. Na straży demokratycznego ducha stać bowiem powinien wolny podmiot, zdolny do suwerennego zarządzania swoim życiem, odnoszący się z szacunkiem do siebie samego i do innych. Ów podmiot, dla którego najwyższą wartością, swoistym *limes*, powinna być osobista wolność – własna i drugiego – ponosi zarazem moralną odpowiedzialność za to, dla realizacji jakich wartości jej użyje. Prawdziwie bowiem wolne społeczeństwo to wspólnota odpowiedzialnych ludzi.

W demokracji rozgrywa się zawsze ostatecznie kwestia człowieka, indywidualnego podmiotu ujmowana w kontekście jego wspólnotowej egzystencji, jako współbytującego z innymi i dla innych. Rzeczywistość demokratyczna jest zaproszeniem do przebycia jakiejś drogi, jest *sui generis* grą, grą indywidualnych wolności, grą wyboru pomiędzy różnymi możliwościami, opcjami, wartościami. Jest ona także swego rodzaju wezwaniem do szczególnego sposobu bycia, otwieraniem jakiejś przestrzeni,

w którą wkracza indywidualny podmiot, którego rozumienie konkretnego dobra i szczęśliwego życia pociąga do działania wolę i wywołuje mobilizację twórczych sił. Człowiek uczestniczy tym samym w procesie szczególnego ruchu, jest gotowy dla pełni samorealizacji swojego bytu na ponoszenie konkretnych ofiar, a niekiedy nawet cierpień. Jest też jednak także gotowy na samoograniczenie swoich roszczeń, na to, aby w imię solidarności i empatii je niejako „zawiesić”.

Dlaczego tak się dzieje? W imię jakich racji i zasad jest on do tego zdolny? Otóż dzieje się tak dlatego, że czuje się świadomym, autonomicznym podmiotem, obywatelem, który wyznaje zasadę wzajemności polegającą na uznawaniu praw i roszczeń innych, aby i oni mieli również możliwość wyrażania i realizowania swoich praw oraz roszczeń. Jak zauważa Piotr Augustyniak:

Spółeczeństwo autentycznie przebudzone nie jest po prostu społeczeństwem pobudzonym przenikającymi je energiami, ale takim, które jest zdolne je kontrolować i w sposób suwerenny ukierunkowywać. Ale to wymaga rozpoznania tych sił i ich krytycznej oceny. I tu dochodzimy do sedna sprawy: tego rodzaju zbiorowa przytomność możliwa jest tylko wtedy, gdy społeczeństwo składa się z jednostek, które osiągnęły podmiotowość w swoim życiu indywidualnym. Jedynie takie jednostki są nie tylko zaangażowane w działanie, ale robią to pod wpływem własnej refleksji, a co za tym idzie: w wyniku świadomych, indywidualnych decyzji. Społeczne przebudzenie jest więc autentyczne tylko wtedy, gdy opiera się na indywidualnej świadomości, postawie i aktywności, którą zwykło się nazywać obywatelską. Pobudzone społeczeństwo to społeczeństwo wolnych i suwerennych jednostek – podmiotów (2019: 32–33).

Zasadza się to jednak również na kształtującej się ponadindywidualnej zasadzie, że:

[...] zbiorową samoświadomość całego społeczeństwa charakteryzuje zainteresowanie wspólnym dobrem. Obywatelskość to swoisty światopogląd i dyspozycja społeczeństwa obywatelskiego, wywodząca się z uczestnictwa jednostek w jego zbiorowej samoświadomości. Z obywatelskości wynika przywiązanie do całości społeczeństwa, objawiające się w decyzjach i działaniach zmierzających do ochrony i pomnażania dobra całego społeczeństwa. [...] Obywatelskość jest poznawczą i normatywną postawą i odpowiadającym jej wzorcem działania; jest postawą, w której osobowość jednostki świadomie przyzwala na jej uczestnictwo w osobowości zbiorowej, ograniczającej i kształtującej jej decyzje i działania. Obywatelskość to akceptacja zobowiązania do działania (przynajmniej w pewnym zakresie) na rzecz wspólnego dobra, w momencie podejmowania decyzji dotyczących sprzecznych interesów czy ideałów. Nakazuje ona branie pod uwagę konsekwencji poszczególnych działań dla dobra wspólnego czy społeczeństwa jako całości. [...] Zbiorowa samoświadomość, to znaczy świadomość, że inni uczestniczą wraz ze mną w tym samym „my”, zawiera też normatywny wymóg – obowiązek – solidarności oraz wynikające z niego wzajemne zobowiązanie wszystkich uczestniczących w nim ludzi jako członków danego społeczeństwa (Shils, 1994: 11–12).

Wynika stąd ważna zasada wzajemnej troski za siebie, podstawowa reguła określająca współbicie wolnych i odpowiedzialnych jednostek, streszczająca się w głęboko uświadamianym przeświadczeniu, że w świecie, w społeczeństwie istniejemy nie tylko dla siebie, ale także, a może nawet przede wszystkim z drugimi i dla drugich.

Zakończmy nasze rozważania słowami Ralfa Dahrendorfa:

Nie ulega wątpliwości, że demokracja polityczna i gospodarka rynkowa to chłodne projekty. Są cywilizacyjnymi wynalazkami oświeconych umysłów i zbiorowości, ale nie wywołują bicia serca, wręcz nie powinny wywoływać. Stanowią mechanizmy rozwiązywania problemów, które stworzono po to, by umożliwić – bez rozlewu krwi i niepotrzebnych cierpień – zmiany gustów, polityki, a nawet kadry przywódczej. Jako takie są wynalazkami wspianymi, nie bez racji wysoko cenionymi. Ale „domem” nie są; nie dają człowiekowi ani tożsamości, ani poczucia przynależności. W tym sensie pozostawiają go przed drzwiami, na zimnie, bez dachu nad głową. Demokracja i gospodarka rynkowa są ważne, ale nie wszechwładne. Dochodzi do tego wzgląd o jeszcze większej wadze. Wygląda na to, że nie da się utrzymać mechanizmów społeczeństwa otwartego, jeśli ludzie nie wiedzą, gdzie ich miejsce (1996: 9).

To zaś, gdzie jest ich miejsce i co z tego wynika, zyskują w wewnątrzpodmiotowym procesie negocjacji, którego areną, agorą jest ich własny umysł i własna biografia.

Bibliografia

- Augustyniak P. (2019), *Wyspiański. Burzenie polskiego kościoła. Studium o „Wyzwoleniu”*, Kraków.
- Dahrendorf R. (1996), *Wolność a więzi społeczne. Uwagi o strukturze pewnej argumentacji*, w: *Spółczeństwo liberalne. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przygotował i przedmową opatrzył K. Michalski, Kraków.
- Demetrio D. (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Kraków.
- Hobbes T. (2009), *Lewiatan*, przeł. C. Znamierowski, Warszawa.
- Karłowicz D. (2017), *Polska jako Jason Bourne*, Warszawa.
- Roszkowska M. (2011), *Negocjowanie znaczeń w dialogach wewnętrznych z wyobrażonymi rozmówcami*, w: *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*, red. E. Dryll, A. Cierpka, Warszawa.
- Scruton R. (2016), *Jak być konserwatystą?*, przeł. T. Bieroń, Poznań.
- Shils E. (1994), *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?*, w: *Europa i społeczeństwo obywatelskie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przygotował i przedmową opatrzył K. Michalski, Kraków.
- Stróżewski W. (1992), *W kręgu wartości*, Kraków.



Grażyna Teusz*

Adam Mickiewicz University in Poznań

Human biography – the arena of democratic negotiations

KEYWORDS

democracy, human being, biography, community

ABSTRACT

Grażyna Teusz, *Human biography – the arena of democratic negotiations*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 213–218, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.8.2.

The subject-matter of this paper is an attempt to outline the type of relationship that exists between democracy and the autonomous and responsible individual as a necessary pre-condition for a real and genuine community. The author's reflections are focused around the idea that only a conscious, inner-directed and mature individual can guarantee a solid foundation for the rules and practice of democracy and that human biography is the actual arena of democratic negotiations constantly being undertaken.

Democracy has never had good press. Even though it has been loved and fervently defended, it has always had problems with theory. Since the beginning of political thought, the argumentation “against” has always prevailed over the argumentation “for”. Everyone will find it easy to recall something from the long list of objections. For example, that the fundamental concept of equality for this system is, delicately speaking, non-empirical, that the assumption about the majority being more often right than wrong is a hardly plausible hypothesis, or that it is really hard to believe that mechanisms underlying a collective decision can have anything to do with reason. This list could be continued for a long time. Well, it has been agreed anyway that there is no better idea (Karłowicz, 2017: 172).

* ORCID: 0000-0003-2745-2480.

If we accept a statement about the theoretical difficulties of democracy, what should we say about practical signs and methods of its functioning, about forms of its institutional and social incarnations that often reveal their problematic and weak character? Paradoxically, however, the stronger the tensions arising in the field of the democratic *praxis* that turn it into an element of unpredictable and difficult processes and reactions and the larger the extent to which the democratic spirit becomes eroded and weakened, the higher the awareness of the importance and meaning of democratic values and the stronger the attachment to democratic principles. The answer to the question that appears on such occasions – how to save democracy – seems to be obvious on the first impulse of the mind and heart: by cultivating principles that are important for the community and organise its life in social practice.

It seems, however, that the point lies deeper, that the original remedy for this situation should be sought in activities and measures aimed at reinforcing the individual so that he/she would achieve such a degree of internal autonomy that will make him/her an inner-directed and responsible individual and citizen. In other words, the biography of an individual human being is the basic “area” and “environment” in which the condition of democracy is set. It is the individual biography that becomes the fundamental arena of democratic negotiations – a kind of agora on which efforts and attempts constantly resumed by the individual find expression, aiming at the achievement of inner freedom, self-steering and the ability to make creative decisions and to assume responsibility for the form and quality of his/her being. The individual biography, as some kind of existential pact constantly remaining *in statu nascendi*, a sincere conversation with oneself, suspended between poles of confidence and doubt, hope and scepticism, between reasons of the mind and passions, a persistent and relentless dialogue with the ambiguous and ambivalent world and a reflexive effort to add value to one’s own experiences, is a specific attempt to agree upon and construct, on a microscale and in the space of contradictory and sometimes almost mutually exclusive arguments, some superior meaning and sense that finally determines the choice made by the individual and his/her attachment to specific principles. However, as Władysław Stróżewski notices, this choice and these principles constitute themselves on the basis of

[...] a more primary experience: the experience of a specific power within me that I can use in this or another way: make use of its existence or not and, by using it, direct it towards certain goals. Things become complicated: the original alternative refers not to the object of choice, but to my own attitude: it expresses itself in the opposition: I can – I cannot and, further, I want – I do not want (1992: 50–51).

Within the scope of the biographic project, the image of the Self forms and a subjective individual way of thinking about oneself and one's own identity, and the understanding of the surrounding world and of the character of social interactions develops. The unique, inherently human skill and ability to situate one's own personal experience, on the one hand, in the most inner perspective (*ad intra*) and, on the other hand, in the perspective of *ad extra* – potential references towards others comes to the fore. Both vectors intersect in the individual horizon and confront themselves in the space of acts of reasoning and thinking, in the sphere of subjectively grounded feeling, individual sensitivity and evaluation. In this way, the individual Self becomes a specific, particular space for dialogue and the negotiation of multiple meanings and senses, a kind of 'dynamic structure consisting of many autonomous subjective positions' (Roszkowska, 2011: 64).

It can be said that the biographical range of the individual existence, being some kind of microbiography, is a 'network of subtle dependencies' remaining in the process of continuous negotiation and internal dialogue (Demetrio, 2000: 147). These dependencies find expression in the process of constantly resumed negotiational dialogue that should lead to the achievement of mature freedom by the individual along with responsibility for decisions and actions being undertaken. Only such free and responsible individuals can create a true community. In order to be able to create a community, we must create first ourselves and our personal modus of being with our whole being. It is a *sine qua non* condition, a feedback and the most important dimension constituting the form of "us" as a community.

To create oneself within the scope of one's own biography, which is perceived as the arena of constant negotiations, is to ask about the freedom of choice and decision and about the possibility of crossing the borders and what they contain. However, it is not only a question of the purely technical translocation process, but primarily of looking for justifications and reasons for this transgression. The human being begins to understand whom he/she could be and whom he/she could become to the extent to which he/she is himself/herself – that is, a self-conscious individual. In the process of internal dialogue, a specific sort of *soliloquium*, he/she achieves his/her own way of existence that opens up to relations of belonging and reciprocity towards another human being and towards others.

In the process of negotiations with various needs, desires and rights and with moral aspects of life being conducted by the individual within the space of one's own biography, he/she grows up to understand that, as Roger Scruton writes:

[...] society is a common heritage for which we learn to restrict our desires and to perceive our place in reality as a link of the constant chain of giving and taking and to understand that we do not have any right to destroy the goods inherited by us. This is because there

exists a line of obligation between us and those who have given us what we have, and the prolongation of this line is an expression of our care about the future. We consider the future of our community not through the calculation of costs and profits, but more specifically; namely, we perceive ourselves as heirs of benefits that we are obliged to pass on further (2016: 45).

Referring later to Edmund Burke, Scruton notices that he believed that the relationships on which society is based – the ones that create its democratic ethos of functioning – can be built only from below, through face-to-face interactions. It is in the family, in clubs and association, at school, at work, in the church, in the team, in the regiment and at university that people learn to interact with others as free individuals who take responsibility for their own actions and are accountable to others (Scruton, 2016: 46). This grassroots development of the social dimension of life, arising from inherent human needs, becomes represented in the individual biography, in answers being obtained on the plane of personal experiences to questions of crucial importance from the perspective of human dignity and the timeless desire for a good and happy life, with the attitude of responsibility and trust on the one hand and with the attitude of temperance and *sui generis* fundamental restriction of one's own egoism on the other hand. Only in terms of behaviours and ways of living in which the human being confronts his/her own Self, is he/she able to make a personal, rationally motivated choice and is he/she ready to fulfil his own way of living in a community with and for others.

Thomas Hobbes formulated the following paramount idea of the social contract: 'there [is] no obligation on any man which arises not from some act of his own' (Hobbes, 2009: 303). It implies that the essence of obligations, rules, principles and standards present in social space is preceded by and made conditional upon an internal act negotiated in the free process of subjective dialogue. We could ask if this is really so? The answer seems simple and clear on the level of condition: this is what should be, but more complex on the level of empiricism and the facts. If this is not so, all turbulences taking place in democratic systems that lead to its negation and rejection in their most extreme form find their explanation exactly here. The democratic spirit should be upheld by a free individual that is able to manage his/her own life independently that treats himself/herself and others with respect. This individual, for whom his/her own and others' personal freedom should be the highest value and a sort of *limes*, bears moral responsibility for which values he/he will choose to implement with the use of this freedom. The truly free society is a community of responsible people.

The issue of the human being as an individual entity perceived in the context of his/her communal existence as co-existing with and for others is always ultimately decided in democracy. The democratic reality is an invitation to go a certain way; it is *sui generis* a game, a game of individual freedoms, a game of choice between various possibilities, options and values. It also summons us to assume a specific way of living and opens some kind of space that is entered by an individual entity whose understanding of concrete good and a happy life stimulates the will to act and mobilises creative powers. In this way, the human being seems to participate in the process of special movement and is ready to make certain sacrifices, sometimes even suffer, for the complete self-fulfilment of his/her own being. However, he is also ready to impose self-limitations on his own claims, to “suspend” them in the name of solidarity and empathy.

Why does this happen? In the name of what reasons and principles, is he/she able to do this? This happens because he feels a conscious and autonomous individual – a citizen who adheres to the principle of reciprocity based on the recognition of rights and claims of other people so that they could also express and fulfil their rights and claims. As Piotr Augustyniak notices:

An authentically awakened society is not just a society awakened by energies penetrating them, but a society that is able to control such energies and guide them in a sovereign way. But this calls for the recognition of these powers and their critical evaluation. And this is where we reach the heart of the matter: this kind of collective consciousness is possible only when a society consists of individuals who have achieved empowerment in their individual life. Only such individuals are not only engaged in action, but they do so as a result of their own reflection and, consequently, conscious individual decisions. Thus, social awakening is authentic only when it is based on individual consciousness, attitude and activity that is usually called civil. An awakened society is a society of free and sovereign individuals – entities (2019: 32–33).

However, this is also based on the forming supra-individual principle that

[...] the collective self-consciousness of the entire society is characterised by concern for the common good. Citizenship is a specific world-view and disposition of the civil society that arises from the participation of individuals in its collective self-consciousness. Citizenship produces in a sense of attachment to society as a whole, which manifests itself in decisions and actions aimed at the protection and multiplication of the good of the entire society. Citizenship is a cognitive and normative attitude and a corresponding model of action; it is an attitude where the personality of the individual consciously allows him/her to participate in the collective personality that restricts and affects his/her decisions and actions. Citizenship is the acceptance of the obligation to act (at least to some extent) for the common good at the time of making decisions concerning contradictory interests or ideals. It imposes an obligation to consider the consequences of individual actions for the

common good or society as a whole. Collective self-consciousness – the awareness that others participate with me in the same “us” contains also a normative requirement – obligation – of solidarity and the resulting mutual obligation of all people participating in it as members of the given society (Shils, 1994: 11–12).

This brings forth an important principle of mutual care for each other, a fundamental rule specifying the co-existence of free and responsible individuals that can be summarised to the deeply realised belief that we exist not only for ourselves, but also, maybe even primarily, with and for others both in the world and in society.

Let us conclude our reflections with words of Ralf Dahrendorf, who notices:

There is no doubt that political democracy and market economy are cold projects. They are civilisational inventions of enlightened minds and populations, but they do not make the heart beat faster – in fact, they should not. They are problem-solving mechanisms created in order to enable a change of tastes, policy or even leaders without bloodshed and unnecessary suffering. They are wonderful inventions as such and, not without a reason, they are highly appreciated. But they are not “home”; they do not give an identity or a sense of belonging to the human being. In this sense, they leave him/her behind the door, out in the cold, without shelter. Democracy and market economy are important, but not all-important. And there is a consideration of even larger importance. It seems that mechanisms of open society cannot be maintained if people do not know where they belong (1996: 9).

The knowledge where they belong and what results from this is something that they gain in the intra-individual negotiation process whose arena (agora) is their own mind and their own biography.

Bibliography

- Augustyniak P. (2019), *Wyspiański. Burzenie polskiego kościoła. Studium o „Wyzwoleniu”*, Kraków.
- Dahrendorf R. (1996), *Wolność a więzi społeczne. Uwagi o strukturze pewnej argumentacji*, in: *Spółczesność liberalna. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przygotował i przedmową opatrzył K. Michalski, Kraków.
- Demetrio D. (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Kraków.
- Hobbes T. (2009), *Lewiatan*, trans. C. Znamierowski, Warszawa.
- Karłowicz D. (2017), *Polska jako Jason Bourne*, Warszawa.
- Roszkowska M. (2011), *Negocjowanie znaczeń w dialogach wewnętrznych z wyobrażonymi rozmówcami*, in: *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*, eds. E. Dryll, A. Cierpka, Warszawa.
- Scruton R. (2016), *Jak być konserwatystą?*, trans. T. Bieroń, Poznań.
- Shils E. (1994), *Co to jest społeczeństwo obywatelskie?*, in: *Europa i społeczeństwo obywatelskie. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przygotował i przedmową opatrzył K. Michalski, Kraków.
- Stróżewski W. (1992), *W kręgu wartości*, Kraków.



Bożena Kanclerz*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Polityczne wybory młodych do Parlamentu Europejskiego jako egzemplifikacja obywatelskości młodzieży – kontekst kształcenia formalnego

KEYWORDS

civic responsibility, Citizenship Education, Civics, the European Parliament elections

ABSTRACT

Bożena Kanclerz, *Polityczne wybory młodych do Parlamentu Europejskiego jako egzemplifikacja obywatelskości młodzieży – kontekst kształcenia formalnego* [Political choices during the European Parliament elections as a model for civic responsibility of young people in Poland – the context of formal education]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 219–234, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.9.1.

The main axis of the narration in this article is the analysis of the electoral activity of young Poles from the perspective of the formal program of Citizenship Education in the area of shaping the attitudes of young people as active voters. The first part of the article presents the context of Polish civil society and the electoral activity of young Poles. The Author connects the analyses of youth electoral patterns to with the assessment of effectiveness of formal education, including textbook messages, in shaping and developing civic engagement in youth. The article presents the analysis of textbooks for civic education, as well as indicates some non-textual contexts for implementing civic education in Poland. The analysis of citizenship education textbooks becomes an opportunity to approximate multi-faceted challenge of shaping civil attitudes among young people in Poland.

* ORCID: 0000-0002-5496-2139.

Wstęp

Główną osią narracji w niniejszym artykule jest przedstawienie aktywności wyborczej młodych Polaków w zestawieniu z formalnym programem edukacji obywatelskiej w zakresie kształtowania postaw aktywnych wyborców. Tematyka ta została omówiona na podstawie wyborów do Parlamentu Europejskiego jako jednego z wielu wymiarów obywatelskości młodego pokolenia. W kontekście powyższego najistotniejszym wątkiem, jaki chciałabym zarysować w artykule, jest potrzeba ciągłego ulepszania, na wielu poziomach i w wielu wymiarach, formalnej edukacji, bowiem w zestawieniu ze statystykami (danymi ilościowymi) i prezentowanymi przez młodych poglądami, zarówno na temat samej polityki, jak i w szerszym kontekście na życie społeczne, pozostajemy z wieloma dylematami i wątpliwościami co do efektywności świadczonych usług edukacyjnych.

Kategoria obywatelskości jest rozumiana w literaturze przedmiotu niezwykle różnorodnie, w zależności zarówno od kontekstu prowadzonych badań, jak i orientacji naukowej samego definiującego. Wielość rozważań definicyjnych dotyczących kategorii obywatelskości ma jednak ogromne zalety, szczególnie dla badacza młodzieży współczesnej, który założył, że pojęcie to ewoluuje i zmienia się w zależności od czasu, w którym prowadzone są badania. W przypadku kategorii obywatelskości mnogość definicji prowadzi jednak, jak podkreśla E. Wnuk-Lipiński, do rozróżnienia dwojakiego rodzaju operacjonalizacji pojęcia. W pierwszym podejściu będącym dyskursem filozoficznym obywatelskość ujmowana jest „w kategoriach moralnych jako cnota lub zespół norm i wartości o charakterze etosu, specyficzna etyka lub zbiór pewnych normatywnych i poznawczych cech i dyspozycji jednostek, podkreślając ich aktywny, działaniowy, praktyczny aspekt” (Bukowska, Wnuk-Lipiński, 2009: 25). Drugie podejście charakterystyczne dla teorii społeczno-politycznych dookreśla obywatelskość jako względnie trwałą skłonność czy dyspozycję do podejmowania określonych działań. „Obywatelskość definiowana bywa zazwyczaj w psychospołecznych kategoriach osobowościowych jako postawa, czyli względnie trwała organizacja przekonań odnoszących się do określonego przedmiotu lub sytuacji i predysponująca daną osobę do reagowania na nie w określony sposób” (Rokeach, 1968: 112, cyt. za Bukowska, Wnuk-Lipiński, 2009: 25).

W moim artykule przyjęłam pojęcie obywatelskości rozumiane za E. Wnukiem-Lipińskim jako postawa wyrażająca się w aktywności, odpowiedzialności i zaangażowaniu w tworzenie dóbr publicznych (2005: 105). Kategoria ta jest niezwykle dynamiczna i pozostaje ciągle interesującym zagadnieniem badawczym w kontekście młodzieży jako grupy społecznej, której przypisuje się znaczącą rolę

w tworzeniu współczesnego społeczeństwa (K. Mannheim, Z. Kwieciński, K. Szafrańiec), ale także w kontekście nietradycyjnych form obywatelskości, chociażby tych związanych z rozwojem nowych technologii. Natomiast w wymiarze indywidualnym obywatelskość jako postawa przyczynia się nie tylko do rozwoju jednostki (jej celów życiowych i ich realizacji), ale – szerzej – ma także ogromne znaczenie przy kształtowaniu się społeczeństwa obywatelskiego.

Dla badacza młodzieży w kontekście jej formalnej edukacji obywatelskiej zasadne będzie przyjęcie definicji, która odwołuje się do obywatelskości jako do konkretnych postaw, szczególnie wtedy, kiedy uwzględnimy kontekst zadań dla edukacji, o których pisał J. Nikitorowicz, a mianowicie „promowanie i kreowanie ustawicznie paradygmatu współlistnienia, porozumienia, współpracy i współdziałania z innymi, w celu osiągnięcia poziomu postkonwencyjnego, otwartego na ponadnarodową obywatelskość” (2009: 24). Słowa te brzmią niezwykle aktualnie, zwłaszcza w obecnej atmosferze odradzających się nacjonalizmów czy autorytaryzmów, a także dość silnie zakorzeniających się postaw antyeuropejskich czy negujących wspólnotę europejską. Przygotowanie do aktywności obywatelskiej, w tym do udziału w wyborach jako jednej z ważniejszych procedur demokratycznych, jest zatem zadaniem istotnym i ważnym w wymiarze społecznym, filozoficznym i edukacyjnym (pedagogicznym). Wartość aktywności obywatelskiej dostrzeżona została także przez decydentów politycznych, a wychowanie do wartości przez kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych stało się jednym z sześciu podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2019/2020¹.

W kontekście podjętego tematu oczywiste jest to, że ewentualnej oceny czy analizy prowadzonej dzisiaj edukacji obywatelskiej, zarówno tej formalnej, jak i działań pozaformalnych (wychowanie oraz socjalizacja w rodzinie czy środowisku rówieśniczym), będziemy mogli dokonać, gdy uczniowie szkół podstawowych i średnich staną się wyborcami. Warto mieć jednak na uwadze, że aktywność wyborcza i jej charakter (wymiar ilościowy i jakościowy) mogą stanowić istotną informację na temat współczesnego pokolenia młodych, jego zaangażowania i odpowiedzialności. Dane te obrazują także poglądy polityczne, jakie młodzież prezentuje, tym samym wskazując na wybrane cechy tej głoszącej grupy społecznej. Należy także podkreślić, że prawo wyborcze jako podstawowa cecha statusu obywatelskiego, jak pisze socjolog J. Raciborski, pozostaje w wymiarze jednostkowym jednym z ważnych komponentów tożsamości obywatelskiej (2011: 36). Warto zatem w kontekście przyszłości przeanalizować, jak dzisiaj młodzi wyborcy funkcjo-

¹ Ze strony men.gov.pl [dostęp: 12.09.2019].

nują w przestrzeni procedur demokratycznych, aby móc zmierzyć się z zadaniami, jakie potencjalnie stoją przed kreatorami edukacji i wychowania obywatelskiego. Nie bez przyczyny tematem moich rozważań uczyniłam wybory do Parlamentu Europejskiego. Wydaje się bowiem, że to przestrzeń, w której edukacyjnie i wychowawczo wiele jest jeszcze do zrobienia. Małe zainteresowanie społeczne wyborem europosłów² oraz wzrastający odsetek Polaków, którzy chcą wyjść z Unii Europejskiej³, to tylko niektóre z czynników, na które warto zwrócić uwagę, analizując wyniki wyborów, szczególnie w kontekście edukacji obywatelskiej.

Kontekst społeczny wyborów do Europarlamentu w Polsce

Udział w wyborach to jeden z elementów zaangażowania się współczesnego pokolenia w tworzenie społeczeństwa obywatelskiego. Tu istotne wydaje się zatem przybliżenie kontekstu społecznego ostatnich wyborów do Europarlamentu, które odbyły się 26 maja 2019 roku. Nie sposób dokonać całościowego oglądu sytuacji społeczno-politycznej, jednak warto zasygnalizować kilka istotnych faktów pojawiających się w analizach socjologicznych i politologicznych uznanych przez badaczy za istotne w perspektywie analizy wyników wyborów. Przede wszystkim należy wskazać, że kampania wyborcza do Europarlamentu przebiegała w atmosferze podziałów politycznych i społecznych, bez ugruntowanych programów wyborczych. Na dalszy plan odsunięte zostały rozwiązania programowe, a partie skoncentrowały się na umacnianiu podziałów. Taka strategia nazywana modelem łupów (Wojtasik, 2010: 18) umacnia w wyborcach, także młodych, podejrzliwy stosunek do polityków (Kopińska, 2019: 149). Interesujące w kontekście wyborów

² Zauważalny jest wzrost w wyborach do Parlamentu Europejskiego na przestrzeni lat. W 2004 roku frekwencja wyniosła 20,87%, w 2009 – 24,53%, w 2014 – 23,83%, a w 2019 – 45,68% (dane ze strony <https://europarl.europa.eu/election-results-2019/pl/frekwencja/> [dostęp: 21.09.2019]). Obserwujemy zatem znaczącą tendencję wzrostową, jednak w obszarze działań demokratycznych nigdy nie udało się osiągnąć granicy 50% uprawnionych do głosowania. Zatem sam wzrost możemy ocenić pozytywnie, jednak brak udziału ponad połowy uprawnionych do głosowania jest nadal potrzebą w zakresie potrzeby promowania prawa wyborczego.

³ Za pozostaniem w szeregach UE opowiedziało się 54% ankietowanych w badaniu w 2017 roku. Jeszcze w 2016 roku taką deklarację wyraziło 61% badanych Polaków. W 2017 roku 27% badanych zadeklarowało chęć wyjścia z UE, natomiast w 2016 roku było to 20%. Badanie przeprowadzono dla Wirtualnej Polski na panelu Ariadna w dniach 17–20 listopada 2017 roku. Próba ogólnopolska osób od 18 lat wwyż (N = 1060). Kwoty dobrano wg reprezentacji w populacji dla płci, wieku, wykształcenia i wielkości miejscowości zamieszkania. Metoda: CAWI, ze strony internetowej <https://opinie.wp.pl/coraz-wiecej-polakow-chce-wyjsc-z-unii-europejskiej-sondaz-dla-wp-6191203265427073a> [dostęp: 21.09.2019].

do Parlamentu Europejskiego jest to, że w kampanii dominowały wątki światopoglądowe⁴. W wypowiedziach polityków uwypuklały się poglądy antyeuropejskie (między innymi Konfederacja) lub poglądy sygnalizujące konieczność reform w strukturach Unii Europejskiej (między innymi Prawo i Sprawiedliwość). Wśród publicystów, socjologów i politologów dominowało przekonanie, że wybory do Parlamentu Europejskiego są plebiscytem popularności partii politycznych i polityków, a nie wyborem programu europejskiego. Debata publiczna odbywała się w atmosferze walki politycznej, ostrego języka, obrażania oraz argumentów ad personam. Była to już kolejna pozamerytoryczna debata, przyczyniła się do zniechęcenia i braku zainteresowania kampanią ze względu na niskie zaufanie do polityków (Czapiński, Panek, 2015). W kampanii umacniał się także podział na „my” i „oni”, który w subiektywnym odczuciu autorki miał nadal dzielić Polaków, szczególnie poprzez szukanie tzw. haków odwołujących się zarówno do przewinień politycznych, jak i bezpośrednio do życia prywatnego polityków. Mieliśmy zatem przykład kampanii nad wyraz „brudnej” w kontekście marketingu politycznego i jednocześnie niezwykle „rozmytej”, bez konkretyzowania planów i programów, jakby na przeczekanie przed właściwą kampanią do Sejmu i Senatu.

Owa ogólna charakterystyka, co należy podkreślić, jest tylko sygnałem klimatu społeczno-politycznego, z jakim stykaliśmy się w kampanii wyborczej do Parlamentu Europejskiego. W obliczu polaryzacji poglądów społeczeństwa, czyli tak zwanej wojny polsko-polskiej⁵, która dotyczy także znacznej grupy młodzieży (np. marsze równości versus marsze narodowców, czarny piątek versus marsz dla życia), oraz w sytuacji, gdy coraz silniej do głosu dochodzą programy antyeuropejskie czy eurosceptyczne, warto przeanalizować, jak polska młodzież wybierała przedstawicieli do Parlamentu Europejskiego.

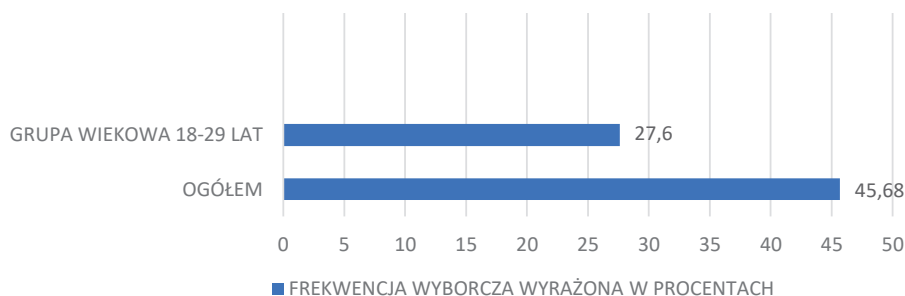
Młodzi głosują!

Odwołując się w pierwszej kolejności do danych ilościowych, potwierdziła się tendencja, z którą spotykamy się w analizach na temat młodzieży już od wielu lat (Szafraniec, 2011, 2017), to znaczący w grupie wiekowej 18–29 lat zaobserwowa-

⁴ Publicyści zwracali uwagę, że kwestia ta dotyczyła tak naprawdę przygotowania polityków do zbliżających się wyborów do Sejmu i Senatu, ze strony: <https://wyborcza.pl/naszaeuropa/7,168189,24795688,czy-pis-kupuje-glosy-a-koalicja-europejska-nie-ma-programu.html> [dostęp: 21.10.2019].

⁵ Określenie, które pojawiło się w publicystyce w związku z silnie zarysowanymi podziałami w sferze politycznej, światopoglądowej czy ideologicznej, najczęściej rozumiane jako podział na: my, zwolennicy partii rządzącej (PiS) oraz druga Polska (przeciwnicy partii rządzącej). Zob. m.in. <https://natemat.pl/181779,slovník-wojny-polsko-polskiej> [dostęp: 12.09.2019].

liśmy najniższą frekwencję spośród wszystkich grup wiekowych biorących udział w wyborach. W wyborach do Parlamentu Europejskiego w 2019 roku frekwencja ogólna wyniosła 45,68% i była najwyższą z dotychczasowych, jednak tylko co czwarty młody badany wziął udział w głosowaniu (frekwencja 27,6%)⁶. Ta znacząca różnica powinna zastanawiać i skłaniać do refleksji, bowiem od wielu lat nie obserwujemy w statystykach poprawy w tym zakresie. Powyższe wyniki generują pytanie: Czy rzeczywiście aktywność (pozawyborcza) najmłodszych jest niższa niż w innych grupach wiekowych? (Kopińska, 2019: 150). Oczywiście, odwołując się do wyników ilościowych, moglibyśmy wątpić w zasadność takiego pytania, jednak interesujące interpretacje w tym wypadku wysuwa zarówno K. Szafraniec (2012), jak i V. Kopińska (2019). Autorki mają bowiem świadomość, że aktywność młodych jest obecnie zupełnie inna i nie ma już charakteru konwencjonalnego. Większość działań, także tych związanych z aktywnością społeczną i polityczną, podejmują oni w Internecie. Jak zwraca uwagę K. Szafraniec, działalność ta ma charakter bardziej rozproszony, mniej sformalizowany i mniej dostrzegalny. Należy jednak podkreślić, że taki styl uczestnictwa przekłada się na realne wyniki wyborów, w których to nieobecni nadal nie mają głosu, a osoby akceptujące tradycyjną formę głosowania w lokalu wyborczym stają się niejako głosem pokolenia młodych.



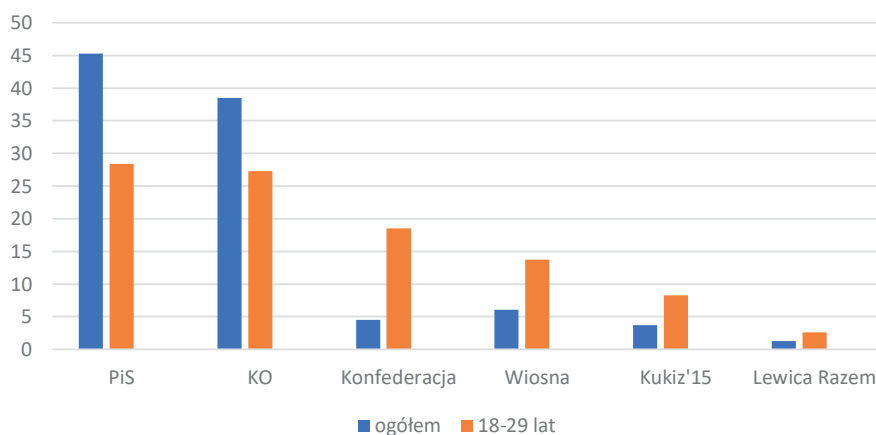
Rys. 1. Frekwencja w wyborach do Parlamentu Europejskiego

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników PKW (ze strony internetowej <https://pkw.gov.pl/> [dostęp: 12.07.2019]) oraz Ipsos (ze strony internetowej <https://www.ipsos.com/pl-pl> [dostęp: 12.07.2019]).

Jak zatem kształtował się głos pokolenia młodych na podstawie analizy oddanych głosów na poszczególne partie kandydujące w wyborach? Przede wszystkim w grupie wiekowej 18–29 lat można zauważyć dość równomierny podział na

⁶ Na podstawie wyników PKW (ze strony internetowej <https://pkw.gov.pl/> [dostęp: 12.07.2019]) oraz Ipsos (<https://www.ipsos.com/pl-pl> [dostęp: 12.07.2019]).

młodych wyborców Prawa i Sprawiedliwości oraz wyborców Koalicji Obywatelskiej. Nieznacznie z wynikiem 28,4% wygrała w tej grupie Prawo i Sprawiedliwość. Odwołując się jednak do ogółu wyborców, głosy wśród młodych były znacznie bardziej rozproszone, bowiem trzecie miejsce z bardzo wysokim wynikiem osiągnęła Konfederacja (18,5% głosów). Dobry wynik w tej grupie wiekowej zanotowali także R. Biedroń i jego partia (13,7% głosów) oraz P. Kukiz (8,3 % głosów młodych wyborców).



Rys. 2. Wyniki partii w wyborach do Parlamentu Europejskiego

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników PKW (ze strony internetowej <https://pkw.gov.pl/> [dostęp: 12.07.2019]) oraz Ipsos (ze strony internetowej <https://www.ipsos.com/pl-pl> [dostęp: 12.07.2019]).

W ogólnej populacji głosujących ponad 80% oddało swoje głosy na dwa ugrupowania: Prawo i Sprawiedliwość oraz Koalicję Obywatelską. Wśród głosujących Polaków inne partie nie zyskały znaczącej aprobaty wyborców. Konfederacja, która cieszyła się dużą popularnością wśród młodych wyborców, nie przekroczyła w wynikach ogólnopolskich progu 5% głosów.

Analizując powyższe wyniki, warto zwrócić uwagę na dwie kwestie – ocenę wyników wyborów pod względem ilościowym oraz ich jakościowy wymiar. Przede wszystkim ciągle powinniśmy stawiać sobie pytanie o niską frekwencję wśród młodych wyborców. Tylko co czwarty młody w grupie wiekowej 18–29 lat wykazał potrzebę realizacji prawa wyborczego w sensie formalnym. Oczywiście czynników tej sytuacji może być wiele, ale niewątpliwie zwraca się uwagę na brak poczucia sprawstwa wśród młodych wyborców. Potwierdziły to prowadzone przeze mnie badania nad orientacjami życiowymi. Badałam orientacje

prorozwojowe według T. Zyska (Zysk, 1990; Peret-Drażewska, 2014), w tym poczucie sprawstwa oraz ufność wobec innych i świata. Osobami badanymi byli studenci ostatnich lat studiów (Kanclerz, 2015: 128–228), a zatem między innymi potencjalni głosujący w wieku 18–29. W znacznej części wyrażali przekonanie, że swoimi wyborami nie mogą wpływać na kształt polityki czy zmianę władzy (44,1%). W ten sposób wyraża się niskie poczucie sprawstwa wśród młodzieży. Badani studenci w większości (82,5%) byli przekonani, że życiem społecznym rządzą korupcja i dbałość o własne interesy. Prowadzona przed wyborami kampania wyborcza mogła, niestety, tylko utwierdzić wyborców w takim właśnie poczuciu. Politycy skoncentrowani na ataku swoich przeciwników, oderwani od spraw obywateli nie budzą zaufania wyborców. Badani studenci jasno dali temu wyraz, kiedy deklarowali ufność wobec innych i świata. Tylko co czwarty z nich (24,7%) uważał, że instytucje polityczne działają w imię dobra społecznego. W takiej atmosferze nawet najlepiej przeprowadzona kampania dotycząca aktywności wyborczej może okazać się nieskuteczna. O ile nastąpił znaczący progres frekwencji w wyborach do Parlamentu Europejskiego, jeśli chodzi o ogół głosujących, to niestety wydaje się, że młodzi w wyborach do Europarlamentu pokazali politykom czerwoną kartkę poprzez swoje niskie zaangażowanie. Zupełnie innym i interesującym zagadnieniem są jakościowe wybory dokonywane przez młodych. Warto uświadomić sobie, że przynajmniej teoretycznie głosują oni na określone programy, popierają kandydatów ze względu na określone poglądy⁷. W wyborach do Parlamentu Europejskiego wśród młodych wyborców co piąty głos oddany został na Konfederację, czyli partię deklarującą się jako antysystemowa. Program Konfederacji skoncentrowany jest na budowie suwerennego państwa z silną armią i polską walutą. Partia wspiera także idee ochrony dzieci oraz młodzieży przed homopropagandą. Politycy Konfederacji deklarują również przywrócenie kary śmierci⁸, a w kontekście wyborów do Europarlamentu opowiadają się za opuszczeniem Unii Europejskiej, jednocześnie podkreślając swoje silne nacjonalistyczne zaangażowanie (Polskie Radio 24, 2019). Język polityków Konfederacji i umacnianie wzorców wykluczających określone grupy społeczne to główne niepokojące

⁷ Oczywiście w literaturze przedmiotu można też odnaleźć odmienne perspektywy. Zob. Newsweek, 2015. Na potrzeby niniejszego artykułu uwzględniam jednak tezę, że w teorii proces wyborczy powinien być świadomy.

⁸ Informacje opracowane na podstawie strony internetowej Konfederacji: <https://konfederacja.net/> [dostęp: 23.09.2019].

zjawiska, jakie wyłaniają się, gdy bliżej przeanalizujemy działalność Konfederacji w przestrzeni życia społecznego.

Zwrócenie uwagi, niestety tylko zasygnalizowanie pewnych niepokojących w kontekście rozwoju społeczeństwa obywatelskiego sygnałów, jakie w procesie wyborczym „wysłała” do nas współczesna młodzież, stanowi wstęp do pogłębianych badań nad obywatelskością pokolenia młodych. Na uwagę zasługują: polaryzacja poglądów politycznych, niska aktywność wyborcza oraz radykalizacja światopoglądowa. Polaryzacja poglądów politycznych, różnorodność w kwestiach obyczajowych i światopoglądowych to bez wątpienia pewien zanik światopoglądu zbiorowego, o którym w kontekście badań nad młodzieżą pisała H. Świda-Ziemia (2010). Różnorodność jako element rozwojowy może w tym przypadku stanowić przeszkodę i – gdy będziemy obserwować społeczeństwo w szerszym kontekście – prowadzić do głębszych podziałów społecznych, co niewątpliwie jest dla nas pedagogów istotnym wyzwaniem edukacyjnym. Trzeba mieć jednak nadzieję (i to widać we frekwencji w starszych grupach wiekowych), że teza dotycząca niezaangażowania politycznego młodzieży nieznacznie tylko faluje i jest raczej przykładem „różnic cyklu życiowego”, jak pisze K. Szafraniec (czyli z wiekiem mija), niż cechy pokoleniowej, takiej, która trwale przyrasta do młodych i wyznacza styl ich politycznego uczestnictwa w przyszłości (Szafraniec, 2011: 282), że jest prawdziwa. Nie zwalnia to jednak dorosłych, edukatorów, wychowawców, nauczycieli czy rodziców z zadania kształtowania postaw obywatelskich wśród młodego pokolenia. Jedną z wielu form przygotowywania młodych ludzi do bycia obywatelami, w tym także wypełniania prawa wyborczego, jest nauka w szkole i zdobywanie wiedzy oraz kompetencji. Warto zatem przeanalizować, jak ten proces przebiega, zastanowić się, czy działania w szkole mogą przyczynić się do oczekiwanej przez komentatorów życia społecznego, socjologów czy politologów wyższej frekwencji, która umocowałaby funkcjonowanie demokracji w naszym kraju. Wydaje się bowiem, że poczynione na ten temat refleksje mogłyby stanowić przyczynek do dalszych badań longitudinalnych⁹ nad uczniami, a następnie wyborcami.

⁹ Badania podłużne. Sposób prowadzenia badania, który pozwala obserwować te same osoby na przestrzeni wielu lat. Badania te oparte są na kryterium czasu i służą zrozumieniu mechanizmów zmian oraz czynników wpływających na zachowanie (Kaczmarek, Olejnik, Springer, 2013). W podjętym zagadnieniu takie badania dałyby możliwość zaobserwowania znaczenia i ewentualnego wpływu edukacji obywatelskiej na postawy wyborcze.

Kontekst kształcenia formalnego – czego uczą młodych o wyborach do Parlamentu na wiedzy o społeczeństwie¹⁰

W artykule przeanalizowane zostaną treści kształcenia formalnego na przedmiocie, jakim jest wiedza o społeczeństwie¹¹. Przedmiot ten realizowany jest na dwóch etapach kształcenia formalnego, zarówno w szkole podstawowej, jak i w szkołach średnich różnego typu. Skoncentrowałam się na jakościowej analizie treści celowo wybranych podręczników¹² do wiedzy o społeczeństwie w zestawieniu z analizą treści podstawy programowej dwóch etapów edukacyjnych: szkoły podstawowej oraz szkoły średniej. Wybiórcza analiza źródeł wtórnych ma jedynie zasygnalizować zjawisko kształtowania postaw obywatelskich poprzez formalną edukację w tym zakresie. Odwołując się do kontekstu prawnego i społecznego podjętego zagadnienia, warto w pierwszej kolejności zwrócić uwagę na kilka interesujących wątków: czynne prawo wyborcze, zadania rozwojowe okresu dorastania i wczesnej dorosłości oraz czas, w którym nauczany jest przedmiot wiedzy o społeczeństwie. Niestety w polskim systemie edukacji wątki te nie są ze sobą spójne, co w moim przekonaniu może przyczynić się do zmniejszenia efektywności procesu nauczania.

Czynne prawo wyborcze (prawo do głosowania) przysługuje obywatelom, którzy ukończyli 18 lat. Powołując się na R. Havighursta, należy podkreślić, że jednostki mają do wykonania wiele zadań rozwojowych w późnym okresie adolescencji. W okresie wczesnej dorosłości wpisane jest między innymi przyjmowanie na siebie obywatelskiej odpowiedzialności (Kielar-Turska, 2006: 317). Potrzeby rozwojowe oraz prawo wyborcze, czyli wątki, które w tej kwestii zbiegają się ze sobą w czasie, nie są spójne z nauczaniem wiedzy o społeczeństwie. Oczywiście dostrzegam potrzebę realizacji treści związanych z edukacją obywatelską już na etapie szkoły

¹⁰ W artykule zawężona została perspektywa analizy edukacji obywatelskiej do edukacji formalnej skoncentrowanej na wiedzy o społeczeństwie jako przedmiocie wiodącym w kształtowaniu postaw obywatelskich. W celu uzyskania pełnego obrazu i ewentualnego wnioskowania o potrzebach w kształceniu obywatelskim należałoby dokonać szerszych badań i analiz całego spektrum podstaw programowych innych przedmiotów, takich jak język polski czy historia. Interesujące byłoby także analizowanie projektów nieformalnych mających się przyczynić do rozwijania postaw obywatelskich.

¹¹ Jest to jeden z przedmiotów kształcenia formalnego, na którym wprost określone są treści związane z kształtowaniem obywatelskości uczniów. Do najważniejszych celów kształcenia na wiedzy o społeczeństwie zalicza się między innymi: wiedzę na temat uzasadniania znaczenia procedur demokratycznych w życiu szkoły oraz grupy, rozumienie w zakresie aktywności obywatelskiej czy wiedzę dotyczącą ustroju państwa (cyt. za: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2018).

¹² Analiza jakościowa, w której metodą zbierania danych jest przeszukiwanie źródeł wtórnych (cyt. za: Rubacha, 2018: 157).

podstawowej, jednak należy pamiętać o możliwościach percepcyjnych uczniów w tym okresie. Postuluję natomiast konieczność przeniesienia nauczania wiedzy o społeczeństwie na okres ostatnich lat nauki w szkole średniej. Realizacja podstawy programowej zgodnie z obecnymi zasadami w początkowym okresie szkoły średniej może się bowiem rozminąć z kształtowaniem odpowiedzialności obywatelskiej i większą dojrzałością społeczną, którą możemy zaobserwować u uczniów pod koniec ich nauki w szkole ponadpodstawowej. Warto, analizując przedmiot wiedza o społeczeństwie, odwołać się do podstawy programowej¹³, na kanwie której powstają podręczniki dla uczniów. Interesujący, a jednocześnie zastanawiający jest wątek ilości proponowanych treści do realizacji. Uwzględniając kalendarz roku szkolnego 2019/2020, warto przytoczyć przykład ze szkoły podstawowej. W pierwszym półroczu uczniowie będą w szkole niepełne 17 tygodni, w kolejnym półroczu około 20 tygodni, co realnie daje nauczycielowi możliwość zaplanowania około 72 lekcji (w wersji uwzględniającej niepełne tygodnie w szkole). Kiedy natomiast przeanalizujemy ilościowo podstawę programową, okazuje się, że ustawodawca wskazał na 65 zagadnień w zakresie treści nauczania (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2018: 11–15). Teoretycznie zatem nauczyciel ma możliwość zrealizowania podstawy programowej. Warto jednak zwrócić uwagę na uwarunkowania funkcjonowania szkoły (dni wolne, imprezy szkolne, wyjścia klasowe, wycieczki). Jednocześnie ustawodawca podaje treści nauczania jako wyjątkowo rozbudowane tematy, często wymagające wprowadzenia wielu informacji i faktów. Jednym z przykładów może być ten związany ze zdobywaniem wiedzy w zakresie funkcjonowania Unii Europejskiej. W punkcie XII, podpunkcie 2 *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* czytamy: „Uczeń wymienia cele działania Unii Europejskiej; znajduje informacje o życiorysie politycznym Ojców Europy oraz obywateli polskich pełniących ważne funkcje w instytucjach unijnych” (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2018: 15). Zatem nawet jeżeli uwzględnimy, że na wcześniejszych etapach edukacyjnych uczeń zdobył wiedzę ogólną w zakresie powstania i funkcjonowania Unii Europejskiej, to wymienione powyżej zagadnienie wydaje się niezwykle rozbudowane jak na perspektywę 45-minutowej lekcji. Kiedy natomiast analizujemy podręcznik (Krziesicki, Kur, Poręba, 2018) odnoszący się do przywołanej podstawy programowej, to w pierwszej kolejności warto zwrócić uwagę, że zawiera on 38 tematów. Analiza treści tego podręcznika wykazała, że odnosi się on do całości podstawy programowej. Kilka zagadnień z podstawy połączono jednak w jeden temat w podręczniku. Efektem tego jest realizacja przedmiotu, który uczniowie

¹³ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Wiedza o społeczeństwie* (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2018).

mają przez jeden rok szkolny, w sposób bardzo powierzchowny. Przewidziane treści kształcenia i wielość zagadnień do realizacji pozwalają nauczycielom tylko na zasygnalizowanie pewnych informacji. Odwołując się do analizy treści podręcznika do szkoły podstawowej¹⁴, warto zaznaczyć, że autorzy poświęcają zagadnieniu funkcjonowania we wspólnocie europejskiej zaledwie 2,5 strony. W temacie *We wspólnej Europie* autorzy poruszają kwestie: europosłów, korzyści z członkostwa w Unii Europejskiej, praw obywateli Unii Europejskiej oraz programów europejskich (Krziesicki, Kur, Poręba, 2018: 165–168). W omawianym temacie brakuje wielu podstawowych informacji. Między innymi nie wspomina się o podstawowych strukturach Unii Europejskiej, w opracowaniu nie znajdziemy także informacji o tym, kiedy Polska wstąpiła do wspólnoty. Oczywiście należy uwzględnić, że podręcznik jest tylko jedną z pomocy, jakie podczas lekcji może wykorzystywać nauczyciel. Zasadne byłoby zatem pytanie, czy inne materiały oraz treści przekazywane przez nauczyciela są uzupełnieniem informacji z podręcznika oraz w jakim stopniu i zakresie budują świadomość obywatelską czy europejską uczniów. Interesujące także byłoby zbadanie uczniów pod względem zrozumienia treści zawartych w podręczniku. Moja teza o wybiórczości zawartych informacji i ich nadmiernej ogólności pozwala bowiem sądzić, że wielość tematów wymaganych w podstawie programowej nie sprzyja budowaniu wiedzy od ogółu do szczegółu. W kontekście analizowanego tematu należy także podkreślić, że brakuje zagadnień, które kreowałyby postawy obywatelskie. Owszem, autorzy wspominają w kilku zdaniach o eurodeputowanych, jednak nie ma żadnej wzmianki o tym, że pochodzą oni z wyborów bezpośrednich, a już tym bardziej uczniowie nie są informowani, że to my, obywatele mamy na to wpływ. W treściach analizowanych podręczników nie zawiera się zatem strategia edukacji obywatelskiej, która skoncentrowana jest na przygotowaniu do bycia obywatelem (Levine, 2012: 50) w wymiarze procesu wyborczego. Podobne wnioski dotyczą analizy podręczników do szkół średnich (Janicki, Komorowski, Peisert, 2019). Należy na wstępie podkreślić, że w przypadku materiału rozszerzonego (podstawa programowa do liceów ogólnokształcących prowadzących rozszerzenie w zakresie wiedzy o społeczeństwie) w większym stopniu zaakcentowane zostało uczestnictwo Polski w strukturach Unii Europejskiej, bowiem na okładce drugiej części podręcznika¹⁵ pojawiła się obok flagi Polski flaga Unii Europejskiej. Konstrukcja podręczników nadal jest jednak skoncentrowana na przekazywaniu wiedzy. Pozostaje zatem tyl-

¹⁴ Na potrzeby artykułu analizowany był podręcznik *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik. Szkoła podstawowa* (Krziesicki, Kur, Poręba, 2018).

¹⁵ Na potrzeby artykułu analizowany był podręcznik *W centrum uwagi. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum, cz. 1–2* (Janicki, Komorowski, Peisert, 2019).

ko oczekiwać od edukatorów i nauczycieli refleksji w kontekście prezentowanych treści. Niezwykle istotne jest także odwołanie się do pozatreściowych podstaw programowych wiedzy o społeczeństwie, które zarówno w przypadku szkół podstawowych, jak i szkół średnich skoncentrowane powinny być na: rozumieniu i wykorzystaniu informacji, rozwiązywaniu problemów czy komunikowaniu i współdziałaniu (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2018: 10–11). Aspekty te znacznie bliższe są empirycznej koncepcji edukacji obywatelskiej zaproponowanej przez P. Levine'a (2012: 50) i w zasadzie na jakość i sposób ich realizacji powinniśmy zwracać szczególną uwagę przy ocenie formalnej edukacji obywatelskiej. Jak twierdzi J. Raciborski, w sferze wiedzy obywatelskiej nie występują w społeczeństwie polskim ostre deficyty, jednak stan ten niekoniecznie świadczy o wysokiej kompetencji obywatelskiej Polaków (2011: 225).

Wybrany kontekst analizy treści podręczników składających się na edukację formalną, będący fragmentarycznym wycinkiem rzeczywistości społecznej, w której kształtowane są postawy obywatelskie, ukazuje niezwykle interesujące wątki poznawcze. Warto zatem, kontynuując badania nad obywatelskością współczesnej młodzieży, pamiętać także o pozatreściowym (pozamerytorycznym) wymiarze zdobywania wiedzy. Istotne tutaj będą osoba nauczyciela i jego interpretacja podstawy programowej oraz treści podręcznika. Wpisuje się to w sposób istotny w myślenie P. Bourdieu i J. Passerona (2006: 289–293), którzy zauważają, że system nauczania nie jest absolutnie niezależny, nie też stanowi lustrzanego odbicia stanu systemu ekonomicznego. Autorzy *Reprodukcji* przestrzegają jednak, że dostrzec należy względną autonomię systemu nauczania, a jednocześnie nie sposób nie zauważyć jego uzależnienia od struktury stosunków klasowych (Bourdieu, Passeron, 2006: 302–303). Neutralność i obiektywizm nauczyciela w prezentowanych treściach to prawie niemożliwe do wyegzekwowania cechy, jakie powinien prezentować nauczyciel, szczególnie gdy przyjmiemy perspektywę Z. Kwiecińskiego, dla którego pedagog (nauczyciel) we współczesnej Polsce skazany jest na budowanie mądrości rozumienia świata i odpowiedzialności za rozwój innych ludzi jako przewodnik i tłumacz zarazem (2012: 156). Nauczyciel zatem nie jest (nie powinien być) obiektywnym nośnikiem treści. Jego zaangażowanie w proces nauczania, a w zasadzie w proces uczenia się młodego pokolenia, wręcz nakazuje mu odwołanie się do wartości, swobody interpretacji pewnych faktów czy po prostu ekspresji własnych odczuć w procesie dyskusji czy analizy treści. Młodzi ludzie, uczestnicząc w tym procesie edukacyjnym, nie są zatem tylko odbiorcami treści z podręcznika. Warto mieć zatem na uwadze, że zachowanie, postawa oraz sposób prezentowania treści przez nauczyciela nie pozostają bez znaczenia przy ewentualnej szerszej analizie kształtowania się postaw wyborczych.

Myśl pedagogiczna zamiast zakończenia

Podsumowując, chciałabym zadać sobie dwa pytania: Czy w przywołanym przeze mnie kontekście polaryzacji społeczeństwa (wojny polsko-polskiej) możemy jeszcze budować obywatelskość młodzieży opartą na trzech istotnych atrybutach (takich jak wolność, aktywność, odpowiedzialność) (Radiukiewicz, 2016: 309)? Jaka jest nasza rola w tym zakresie? Odpowiedź znajduję między innymi u A. Szczurek-Boruty (2019: 246), która przypisuje nam pedagogom niezwykle odpowiedzialne zadanie budowania zbiorowości uczącej się, opartej na solidarności międzyludzkiej i odpowiedzialności. Owa „nowa elita intelektualna” wytworzy określone wzorce i dobra kulturowe, będzie zaangażowana w zmianę siebie i świata. Zaakcentować jednak należy, że zadanie kształtowania takiej zbiorowości spoczywa nie tylko na nauczycielach i pedagogach, ale na całych społecznościach, które winny zatroszczyć się o przyszłość, jej humanistyczny kształt oraz jakość rzeczywistości społeczno-kulturowej (Cybal-Michalska, 2006: 147). Kształtowanie tożsamości indywidualnej (jednostkowej) nie może bowiem odbywać się bez zaspokajania potrzeby wspólnotowości.

Bibliografia

- Bukowska X., Wnuk-Lipiński E. (2009), *Obywatelskość à la polonaise – czyli jakimi obywatelami są Polacy?*, „Nauka”, 1.
- Campbell D.E., Levinson M., Hess F.M. (eds.) (2012), *Making civic count. Citizenship education for a New Generation*, Cambridge.
- Cybal-Michalska A. (2006), *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań.
- Cybal-Michalska A. (red.) (2019), *Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych*, Poznań.
- Czapiński J., Panek T. (2015), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa.
- Giddens A. (2004), *Socjologia*, Warszawa.
- Janicki A., Komorowski J., Peisert A. (2019), *W centrum uwagi. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, cz. 1–2, Warszawa.
- Kaczmarek M., Olejnik I., Springer A. (2013), *Badania jakościowe – metody i zastosowania*, Warszawa.
- Kanclerz B. (2015), *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Poznań.
- Kielar-Turska M. (2006), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, red. J. Strelau, Gdańsk.
- Kopińska V. (2017), *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, Toruń.
- Kopińska V. (2019), *Szkoła jako miejsce antyedukacji obywatelskiej*, Warszawa.
- Krzesicki P., Kur P., Poręba M. (2018), *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, Warszawa.

- Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków.
- Levine P. (2012), *Education for a Civil Society*, w: *Making civic count. Citizenship education for a New Generation*, eds. D.E. Campbell, M. Levinson, F.M. Hess, Cambridge.
- Newsweek (2015), *Polska na kozetce*, <https://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/polacy-wybieraja-postacie-symboliczne-a-nie-polityczne-osobowosci/qgmc71x> [dostęp: 19.09.2019].
- Nikitorowicz J. (2009), *Ojczyzna – obczyzna – obywatelskość*, w: *Patriotyzm a wychowanie*, red. E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, Białystok.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji (2018), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-wos.pdf>.
- Peret-Drażewska P. (2014), *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników*, Poznań.
- Polskie Radio 24 (2019), *Debata poranka. Jakie poglądy mają członkowie Konfederacji?*, <https://www.polskieradio24.pl/130/4503/Artykul/2301979,Debata-Poranka-Jakie-poglady-maja-czlonkowie-Konfederacji> [dostęp: 23.09.2019].
- Raciborski J. (2011), *Obywatelstwo w perspektywie socjologicznej*, Warszawa.
- Radiukiewicz A. (2016), *Kobiety działaczki – ograniczenia i realizacje roli*, „Rocznik Lubuski”, t. 42, cz. 1.
- Rokeach M. (1968), *Beliefs, Attitudes and Values*, San Francisco.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa.
- Sears D.O., Huddy L., Jervis R. (red.) (2008), *Psychologia polityczna*, Kraków.
- Solarczyk-Szwec H. (2007), *Edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych wobec przemocy politycznej – działania na pograniczu aktywności społecznej, oświatowej i kulturalnej*, „Rocznik Andragogiczny”.
- Szafraniec K. (2011), *Młodzi 2011*, Warszawa.
- Szafraniec K. (2012), *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*, Warszawa.
- Szafraniec K. (2019), *Młodzi 2018. Cywilizacyjne wyzwania. Edukacyjne konieczności*, Warszawa.
- Szafraniec K., Wernerowicz M. (2017), *Obecność młodych w sferze publicznej*, w: *Zmiana warty. Młode pokolenie a transformacje we wschodniej Europie i Azji*, red. K. Szafraniec, Warszawa.
- Szczurek-Boruta A. (2019), *Spoleczne identyfikacje i tożsamość młodych Europejczyków*, Poznań.
- Świda-Ziemia H. (2010), *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Kraków.
- Turowski J. (2001), *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin.
- Wnuk-Lipiński E. (2005), *Socjologia życia publicznego*, Warszawa.
- Wojtasik W. (2010), *Specyfika rywalizacji politycznej w wyborach do Parlamentu Europejskiego*, „Doctrina”, VII.
- Zysk T. (1990), *Orientacja prorozwojowa*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań.

Netografia

- <https://europarl.europa.eu/election-results-2019/pl/frekwencja/>
- <https://konfederacja.net/>
- <https://men.gov.pl>
- <https://natemat.pl/181779,sloownik-wojny-polsko-polskiej>
- <https://opinie.wp.pl/coraz-wiecej-polakow-chce-wyjsc-z-unii-europejskiej-sondaz-dla-wp-6191203265427073a>

<https://pkw.gov.pl/>

<https://www.ipsos.com/pl-pl>

<https://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/polacy-wybieraja-postacie-symboliczne-a-niepolityczne-osobowosci/qgmc71x>

<https://www.polskieradio24.pl/130/4503/Artykul/2301979,Debata-Poranka-Jakie-poglady-maja-czlonkowie-Konfederacji>

<https://wyborcza.pl/naszaeuropa/7,168189,24795688,czy-pis-kupuje-glosy-a-koalicja-europejska-niema-programu.html>



Bożena Kanclerz*

Adam Mickiewicz University in Poznań

Political choices during the European Parliament elections as a model for civic responsibility of young people in Poland – the context of formal education

KEYWORDS

civic responsibility, Citizenship Education, Civics, the European Parliament elections

ABSTRACT

Bożena Kanclerz, *Political choices during the European Parliament elections as a model for civic responsibility of young people in Poland – the context of formal education*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 235–249, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.9.2.

The main axis of the narration in this article is the analysis of the electoral activity of young Poles from the perspective of the formal program of Citizenship Education in the area of shaping the attitudes of young people as active voters. The first part of the article presents the context of Polish civil society and the electoral activity of young Poles. The Author connects the analyses of youth electoral patterns to with the assessment of effectiveness of formal education, including textbook messages, in shaping and developing civic engagement in youth. The article presents the analysis of textbooks for civic education, as well as indicates some non-textual contexts for implementing civic education in Poland. The analysis of citizenship education textbooks becomes an opportunity to approximate multi-faceted challenge of shaping civil attitudes among young people in Poland.

* ORCID: 0000-0002-5496-2139.

Introduction

The main axis of the narration in this article is to present the electoral activity of young Poles in comparison with the formal program of Citizenship Education in the field of shaping the attitudes of active voters. This topic was discussed on the basis of the European Parliament elections as one of the many dimensions of civic responsibility of young generation. In the context of the above, the most important thread I would like to outline in the article is the need for continuous improvement, at many levels and in many dimensions, of formal education. Because in comparison with the statistics (quantitative data) and views presented by young people, both on the politics itself and the wider context of social life, we remain with many dilemmas and doubts regarding the effectiveness of provided educational services.

The category of civic responsibility is understood in the literature on the subject in an extremely diverse way, depending both on the context of the research being carried out and on the scientific orientation of the defining one. However, the great number of definitions of the category of civic responsibility has a lot of advantages, especially for the researcher of contemporary youth, who assumed that the concept evolves and changes depending on the times when the research is conducted. In the case of the category of civic responsibility, however, the abundance of definitions leads, as E. Wnuk-Lipiński stresses, to a distinction between two types of operationalisation of the concept. According to the first approach, which is a philosophical discourse, civic responsibility is understood “in moral terms as a virtue or a set of norms and values that have the nature of an ethos, a specific ethics or a set of certain normative and cognitive characteristics and dispositions of individuals, emphasizing their active, operational and practical aspect” (Bukowska, Wnuk-Lipiński, 2009: 25). The second approach characteristic of socio-political theories is defined by civic responsibility as a relatively permanent tendency or disposition to take specific actions. “Civic responsibility is usually defined in psychosocial personality categories as an attitude, i.e. a relatively permanent structure of beliefs relating to a specific object or situation and predisposing a person to respond to them in a specific way” (Rokeach, 1968: 112, quoted after Bukowska, Wnuk-Lipiński, 2009: 25). In my article, I adopted the notion of civic responsibility understood by E. Wnuk-Lipiński as an attitude expressing itself in activity, responsibility and involvement in the creation of public goods (Wnuk-Lipiński, 2005: 105). This category is extremely dynamic and remains an interesting research issue in the context of youth as a social group, to which a significant role is attributed in the creation of contemporary society (K. Mannheim, Z. Kwiecieński,

K. Szafraniec), but also in the context of non-traditional forms of civic responsibility, such as those related to the development of new technologies. On the other hand, in the individual dimension, civic responsibility as an attitude contributes not only to the development of an individual (his or her life goals and their realization), but more broadly it is of great importance for the formation of civic society.

For a researcher of youth in the context of their formal Citizenship Education, it will be justified to adopt a definition which refers to the civic responsibility as a specific attitude. Especially when we take into account the context of the tasks for education, about which J. Nikitorowicz wrote as follows “promoting and creating a continuous paradigm of coexistence, understanding, cooperation and collaboration with others, in order to achieve a post-conventional level, open to trans-national civic responsibility” (2009: 24). These words sound very much alive today, especially in the current atmosphere of resurgent nationalism or authoritarianism, as well as quite strongly rooted anti-European attitudes or denial of the European community. Preparation for civic activity, including participation in elections, as one of the most important democratic procedures, is therefore, an important and crucial task in social, philosophical and educational (pedagogical) terms. The value of civic activity was also recognized by political decision-makers, and raising to values by shaping civic and patriotic attitudes became one of the six basic directions for implementing the state’s educational policy in the school year 2019/2020¹. In the context of the subject under consideration, it is obvious that a possible evaluation or analysis of the Citizenship Education conducted today, both formal and non-formal one (upbringing and socialization in the family or peer environment), will be possible when primary and secondary school students become voters. However, it is worth taking into account that electoral activity and its character (quantitative and qualitative dimension) may constitute important information about the contemporary generation of young people, their involvement and responsibility. The data also illustrate the political views represented by young people, thus indicating the selected features of this voting social group. It should also be stressed that the electoral law as a basic feature of civic status, as the sociologist J. Raciborski writes, remains in the individual dimension one of the important components of civic identity (Raciborski, 2011: 36). Therefore, it is worthwhile to analyse in the context of the future how today’s young voters function in the space of democratic procedures in order to be able to address the tasks potentially faced by facilitators of education and citizenship education. It is not without reason that I have made the elections to the European Parliament the

¹ From the website men.gov.pl, accessed on 12.09.2019.

subject of my deliberations. It seems that this is a space where there is still a lot to be done in terms of education and upbringing. Little social interest in the elections of Members of the European Parliament², and an increasing proportion of Poles who want to leave the European Union³, These are just some of the factors that are worth highlighting when analysing election results, especially in the context of Citizenship Education.

Social context of the elections to the European Parliament in Poland

Participation in elections is one of the elements of involvement of modern generation in the creation of civic society. Therefore, it seems important to map out closer the social context of the last elections to the European Parliament, which took place on 26 May 2019. It is impossible to make a comprehensive overview of the social and political situation, but it is worth pointing out some important facts that appear in sociological and political analyses, which researchers point out as important in the perspective of the analysis of the election results. First of all, it should be pointed out that the election campaign for the European Parliament took place in the atmosphere of political and social divisions, without any well-established electoral programmes. The programme solutions were sidelined and the parties focused on strengthening the divisions. Such a strategy, called the spoils system (Wojtasik, 2010: 18) enhances in the electors, also the young ones, a suspicious attitude towards politicians (Kopińska, 2019: 149). What is quite interesting in the context of the elections to the European Parliament, the campaign was

² There has been a noticeable increase in the number of voters in elections to the European Parliament over the years. In 2004 the turnout was 20,87%, in 2009 24,53%, in 2014 23,83% and in 2019 45,68% [data from the website <https://europarl.europa.eu/election-results-2019/pl/frekwencja/> accessed on 21.09.2019]. There is therefore a significant upward trend, but in the area of democratic action it has never been possible to reach the limit of 50% of voting rights. Thus, the growth itself is positive, but the lack of participation of more than half of those entitled to vote is still a need to promote electoral right.

³ 54% of respondents in the 2017 survey were in favour of staying in the EU. As early as 2016, 61% of the surveyed Poles expressed such a declaration. In 2017, 27% of respondents declared their willingness to leave the EU, while in 2016 it was 20% of respondents. The survey was conducted for Wirtualna Polska portal on Ariadna panel on 17–20 November 2017. National sample of persons aged 18 and over (N = 1060). Figures selected according to population representation for gender, age, education and size of place of residence. Method: CAWI from the website <https://opinie.wp.pl/coraz-wiecej-polakow-chce-wyjsc-z-unii-europejskiej-sondaz-dla-wp-6191203265427073a> [accessed on 21.09.2019].

dominated by world views⁴. The politicians' statements highlighted anti-European views (including the Confederation Party) or views signalling the need for reforms in the European Union structures (including Law and Justice Party). Among publicists, sociologists and political scientists, the prevailing conviction was that elections to the European Parliament are a plebiscite of popularity of political parties and politicians and not the choice of a European program. The public debate took place in an atmosphere of political 'fight', harsh language, insults and ad personal arguments. This was yet another extra-territorial debate which contributed to the discouragement and lack of interest in the campaign, due to low confidence in politicians (Czapiński, Panek, 2015). The division into "us" and "them" was also reinforced in the campaign, which, in the subjective opinion of the author, was supposed to continue to divide Poles, especially by looking for the so-called "hooks", referring both to political offenses and directly to private life of politicians. Thus, we had an example of an overly "dirty" campaign in the context of political marketing and, at the same time, an extremely "vague" one, without making any concrete plans and programmes, as if it was just a prelude to the proper election run to the Sejm and Senate. It should be emphasized that this general characteristics, is only an indication of the social and political climate that we experienced during the European Parliament election campaign. In the perspective of the polarisation of society's views, i.e. the so-called Polish-Polish⁵ war, which also affects a large group of young people (e.g. Equality marches versus National marches, Black Friday versus Life marches) and in the situation when anti-European or Euro-sceptical programmes are becoming more and more popular, it is worth analysing how Polish youth elected representatives to the European Parliament.

Young people vote!

Referring first of all to quantitative data, the trend that we have been encountering for many years in the analysis of youth (Szafraniec, 2011, 2017) has been confirmed, i.e. in the 18–29 age group we have observed the lowest turnout of all the age groups taking part in elections. In the elections to the European Parliament

⁴ Publicists pointed out that this issue was really about preparing politicians for the upcoming elections to the Sejm and Senate, from the website: <https://wyborcza.pl/naszaeuropa/7,168189,24795688,czy-pis-kupuje-glosy-a-koalicja-europejska-nie-ma-programu.html> [accessed on 21.10.2019].

⁵ The term that appeared in journalism in connection with strongly outlined divisions in the political, world-view or ideological sphere. Most often understood as a division into: we supporters of the ruling party (PiS) and the rest of Poland (opponents of the ruling party), see among others: <https://natemat.pl/181779,sloownik-wojny-polsko-polskiej> [accessed on 12.09.2019].

in 2019, the overall turnout was 45,68% and was the highest of the previous ones. However, only one in four young respondents took part in the elections (turnout 27,6%)⁶. This significant difference should trigger reflections as we have not seen any improvement in the statistics for many years. However, the above results beg for a question: is the (non-electoral) activity of the youngest really lower than of other age groups? (Kopińska, 2019: 150). Of course, referring to quantitative results, we could doubt the validity of such a question, but interesting interpretations in this case are provided by both K. Szafraniec (2012) and V. Kopińska (2019). These authors are aware that the activity of young people is currently completely different and no longer conventional. The majority of activities, including those related to social and political activity, are undertaken on the Internet. As K. Szafraniec points out, this activity is more dispersed, less formalised and less visible. It should be stressed, however, that such a style of participation translates into real election results, in which absent people still do not have a vote and those who accept the traditional form of voting in the polling station become, in a way, the voice of the young generation.

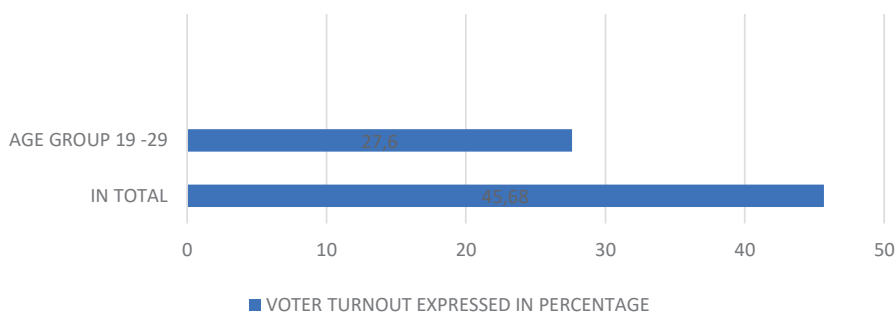


Fig. 1. Voter turnout in the European Parliament elections

Source: own compilation based on the State Election Committee results (from the website <https://pkw.gov.pl/> accessed on 12.07.2019) and Ipsos (from the website <https://www.ipsos.com/pl-pl> [access: 12.07.2019]).

So how did the vote of the young generation develop based on the analysis of the votes cast for the various parties running for election? First of all, in the 18–29 age group, there is a fairly even distribution between young Law and Justice Party voters and the Civic Coalition Party voters. Slightly with a result of 28,4%, Law and Justice won in this group. However, referring to all voters, the votes among young people were much more dispersed, as the third place with a very high result

⁶ On the basis of PKW results (from the website <https://pkw.gov.pl/> accessed on 12.07.2019) and Ipsos (from the website <https://www.ipsos.com/pl-pl> accessed on 12.07.2019).

was reached by Confederation Party, with 18,5% of votes. A good result in this age group was also recorded by R. Biedroń and his party (13,7% of votes) and P. Kukiz, who received 8,3% of the votes of young people.

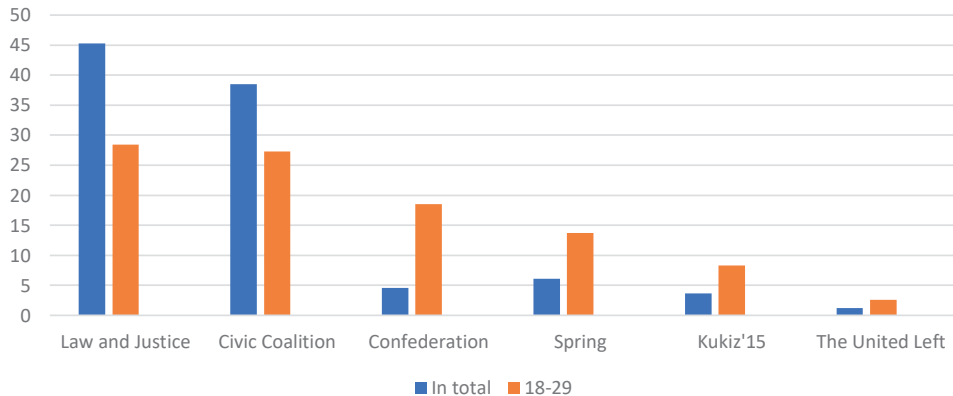


Fig. 2. Results of particular parties in the European Parliament elections

Source: own compilation based on The State Election Committee results (from the website <https://pkw.gov.pl/> accessed on 12.07.2019) and Ipsos (from the website <https://www.ipsos.com/pl-pl> [access: 12.07.2019]).

In the total voting population, more than 80% of the voters cast their votes for the two groups: Law and Justice and the Civic Coalition. Among the Poles who voted, other parties did not gain a significant approval of the voters. Confederation, which was very popular among young voters, did not exceed the threshold of 5% of votes in its national results.

When analyzing the above results, it is worth noting two issues – evaluating the results of the elections in terms of quantity and their qualitative dimension. First of all, we should constantly ask ourselves about the low turnout among young voters. Only one in four young people in 18–29 age group showed the need to implement their electoral right in the formal sense. Of course, there may be many factors in this situation, but undoubtedly, attention is drawn to the lack of a sense of agency among young voters. This has been confirmed by my research on life views (I studied pro-developmental views according to T. Zysk (1990), including a sense of agency and trust towards others and the world). The studied subjects were students before graduation (Kanclerz, 2015: 128–228), hence, among others, potential voters aged 18–29 years. A lot of the surveyed students were convinced that their choices could not influence the politics or change authorities (44,1%). The vast majority of students surveyed (82,5%) were convinced that public life is governed by corruption and promoting one's own interests. The pre-election cam-

paign, unfortunately, could only confirm the voters in this sentiment. Politicians, focused on the attack of their opponents and detached from the matters of citizens, do not inspire confidence in voters. The surveyed students clearly expressed this when they declared their trust in others and in the world. Only one in four respondents (24,7%) believed that political institutions act in the name of social good.

In such an atmosphere, even the best conducted campaign on electoral activity may not be effective. While the turnout in the European Parliament elections has increased significantly among all voters, it unfortunately seems that young people in the European Parliament elections have shown politicians a 'red card' through their low involvement. A completely different and interesting issue is that of the qualitative choices made by young people. It is worth realizing that at least theoretically, they vote for certain programmes, they support candidates because of certain views⁷. In the European Parliament elections, every fifth vote of young voters was cast for Confederation, a party declaring itself to be anti-systemic. The programme of Confederation is focused on building a sovereign state with a strong army and Polish currency. The party also supports the idea of protecting children and youth from homophobic propaganda. The politicians of Confederation also declare the restoration of the death penalty⁸, and, in the context of the elections to the European Parliament, are in favour of leaving the European Union, while emphasising their strong nationalistic commitment⁹. The language of the politicians of Confederation and the strengthening the patterns of exclusion of certain social groups are the main worrying issues that emerge when we analyze more closely the activities of Confederation in the space of social life. Unfortunately, only the indication of some disturbing signals, in the context of the development of civic society, which contemporary youth have "sent" to us during the electoral process, is a prelude to an in-depth study on the civic responsibility of the young generation. The polarisation of political views, low electoral activity and radicalisation of the worldview are noteworthy. The polarisation of political views, diversity in moral and ideological issues, is undoubtedly a certain disappearance of the collec-

⁷ Of course, in the literature on the subject one can also find different perspectives, read for example W. Eichelberger, Poland on the couch, Newsweek 14.06 2015 from the website <https://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/polacy-wybijaja-postacie-symboliczne-a-nie-polityczne-osobowosci/qgmc71x> [accessed on 19.09.2019]. For the purposes of this article, however, I take into account the thesis that in theory the electoral choices should be informed.

⁸ Information compiled from Confederation Party website, see: <https://konfederacja.net/> [accessed on 23. 09. 2019].

⁹ See: <https://www.polskieradio24.pl/130/4503/Artykul/2301979,Debata-Poranka-Jakie-poglady-maja-czlonkowie-Konfederacji> [accessed on 23.09.2019].

tive worldview, about which H. Świda-Ziemba wrote in the context of research on youth (2010). Diversity as an element of development, in this case may constitute an obstacle and, observing society in a wider context, may lead to deeper social divisions, which is undoubtedly an important educational challenge for us educators. However, we must hope (and this can be seen in the turnout in older age groups) that it is a true thesis that political non-involvement of young people only wavers slightly and is rather an example of “life cycle differences”, as K. Szafraniec writes (that is, it passes with age), than a generational trait, which permanently grows in young people and determines their style of political participation in the future (Szafraniec, 2011: 282). This does not, however, release adults, educators, teachers or parents from the task of shaping civic attitudes of the young generation. One of the many forms of preparing young people to play the role of a citizen, including the fulfilment of electoral law, is learning at school and acquiring knowledge and competences. Therefore, it is worth analysing how this process is going on and whether activities at school can contribute to the higher attendance expected by commentators of social life, sociologists or political scientists, which would strengthen the functioning of democracy in our country. It seems that the reflections made on this subject could contribute to further longitudinal studies¹⁰ on students and then voters.

Formal education context – what young people are taught about the European Parliament election during Civics classes¹¹

The article will analyze the content of formal education on the subject of Civics¹². This subject is conducted at two stages of formal education, both in primary

¹⁰ Longitudinal research. A method of conducting research that allows to observe the same people over many years. These studies are based on the criterion of time and serve to understand the mechanisms of change and factors influencing behaviour (Kaczmarek, Olejnik, Springer, 2013). In the undertaken issue, such studies would provide an opportunity to observe the significance and possible impact of citizenship education on electoral attitudes.

¹¹ The article narrows the perspective of the analysis of Citizenship Education to formal education focused on the school subject of Civics which leads to shaping civic attitudes. In order to provide a full picture and possible conclusions about the needs in Citizenship Education, broader research and analysis of the whole spectrum of core curriculum, e.g. other subjects such as Polish language or history, should be conducted. It would also be interesting to analyze non-formal projects aimed at contributing to the development of civic attitudes.

¹² It is one of the subjects of formal education, where the content related to shaping the citizenship responsibility of students is directly determined. The most important objectives of Civics

and various types of secondary schools. In the article I focused on the qualitative analysis of the content of intentionally selected handbooks¹³ for Civics juxtaposed with the analysis of the content of the core curriculum of two educational stages: primary school and secondary school. The selective analysis of secondary sources is only to signal the phenomenon of shaping civic attitudes through formal education in this area. Referring to the legal and social context of the undertaken issue, it is worthwhile to first draw attention to several interesting issues: active electoral law, developmental tasks of adolescence and early adulthood and the time when the subject of Civics is taught. Unfortunately, in the Polish education system, these topics are not coherent with each other, which, in my opinion, may contribute to the reduction of the effectiveness of the teaching process. In simple terms, citizens over 18 years of age have the right to vote. Invoking R. Havighurst, it should be stressed that individuals have a number of developmental tasks to perform in late adolescence. In the period of early adulthood it is written, among other things, that citizens take on civic responsibility (2006: 317). The developmental needs and electoral law, i.e. the issues that coincide on this matter, are not consistent with the teaching of Civics. Of course, I see the need to implement the content related to Citizenship Education already at the primary school stage, but it is important to remember about the perception capabilities of students at this age. However, I advocate the need to transfer the teaching of Civics to the final years of secondary school. The implementation of the core curriculum, in accordance with the current principles and in the initial period of secondary school, may not be accompanied by the formation of civic responsibility and greater social maturity, which can be observed in students at the end of their secondary education. When analyzing the subject of Civics it is worthwhile to refer to the core curriculum¹⁴ which lays basis for creating handbooks for students. Interesting, but at the same time puzzling is the thread of the amount of proposed content to be implemented. Taking into account the school year calendar 2019/2020, it is worth quoting an example from a primary school. In the first half of the year, students will be un-

include, among others: knowledge of justifying the importance of democratic procedures in the life of school and group, understanding in the field of civic activity or knowledge of the political system (quoted from: Curriculum basis of the subject Civics on the website <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogólnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-wos.pdf> [access: 20.09.2019]).

¹³ Qualitative analysis in which the method of data collection is to search for secondary sources (quoted after: Rubacha, 2018: 157).

¹⁴ Curriculum basis for general education with commentary. Primary school. Civics, from the website <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogólnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-wos.pdf> [accessed on 29.09.2019].

der 17 weeks at school, in the next half of the year about 20 weeks. This gives the teacher the opportunity to schedule about 72 lessons (in a version that takes into account the incomplete weeks at school). However, when we analyze the quantitative basis of the curriculum, it turns out that the legislator has indicated 65 topics in terms of teaching content (Core curriculum, 2018: 11–15). Theoretically, therefore, a teacher is able to implement the core curriculum. However, it is worth noting the conditions of the functioning of the school (days off, school events, class outings, trips). At the same time, the legislator proposes the teaching content in the form of extremely complex topics, often requiring the introduction of a lot of information and facts. One of the examples can be related to the acquisition of knowledge on the functioning of the European Union. In point XII, section 2 of the Core Curriculum we read: “The student lists the objectives of the European Union’s activities; he or she finds information about the political biography of the Fathers of Europe and Polish citizens performing important functions in the EU institutions” (Core Curriculum, 2018: 15). Thus, even if we take into account that at earlier stages of education the student has acquired general knowledge of the origins and functioning of the European Union, the above mentioned issue seems to be extremely complex for a 45-minute lesson. However, when we analyse the textbook (Krziesicki, Kur, Poręba, 2018) referring to the above mentioned core curriculum, it is worth noting first of all that it contains 38 topics. The analysis of the content of this handbook demonstrated that it refers to the entire core curriculum. However, several issues from the core curriculum are combined in one piece in the handbook. The result is the realization of the subject, which students learn for one school year, in a very superficial way. The amount of the planned contents of education and the multitude of issues to be realized allow the teachers only to mention certain information. Referring to the analysis of the contents of the handbook for primary school, it is worth noting that the authors devote only 2,5 pages to the issue of functioning in the European Community.

Presenting the topic of “In the Common Europe”, the authors raise such issues as: MEPs, the benefits of EU membership, the rights of EU citizens and European programmes (Krziesicki, Kur, Poręba, 2018: 165–168). There is a lot of basic information missing in the discussed topic. Among other things, the basic structures of the European Union are not mentioned, and the study does not contain information on when Poland joined the Community. Of course, it should be taken into account that the handbook is only one of the aids that a teacher can use during lessons. It would therefore, make sense to ask whether other materials and content provided by the teacher are complementary to the information in the handbook and to what extent they build civic or European awareness among pupils? It would

also be interesting to examine the students' understanding of the content of the handbook. My thesis about the selectivity of the information provided and its excessive generality suggests that the multiplicity of topics required by the core curriculum is not conducive to building knowledge from the big picture to the small details. In the context of the analysed subject, it should also be stressed that there are no topics that would facilitate civic attitudes. The authors do mention the MEPs in a few sentences, but there is no indication that they come from direct elections. Let alone that students are not informed that we as citizens are the ones who influence them. Therefore, the contents of the handbooks analyzed does not include any strategy of Citizenship Education, which focuses on preparing for the role of a citizen (Levine, 2012: 50) in terms of the electoral process. Similar conclusions apply to the analysis of textbooks for secondary schools (Janicki, Komorowski, Peisert, 2019). At the outset, it should be emphasized that in the case of the extended material (the core curriculum for Comprehensive Secondary Schools conducting an extension in the field of Citizenship Education), it seems that Poland's participation in the structures of the European Union has been more emphasized, as on the cover of the second part of the handbook¹⁵ there is both a flag of Poland as the flag of the European Union. However, the structure of the handbooks is still focused on the transfer of knowledge. Therefore, one can only hope, and at the same time expect educators and teachers to reflect on the presented content. It is also extremely important to refer to the extra content of the core curriculum of Civics, which in both primary and secondary schools should be focused on: "understanding and use of information, solving problems of communication and interaction" (Programme basis, 2018: 10–11). These aspects are much closer to the empirical concept of Citizenship Education proposed by P. Levine (2012: 50) and, essentially, the quality and manner of their implementation should be given special attention when evaluating formal Citizenship Education. As J. Raciborski claims, in the sphere of civic knowledge there are no sharp deficits in Polish society, but this state does not necessarily testify to the high civic competence of Poles (Raciborski, 2011: 225).

The selected context of the analysis of the content of handbooks constituting formal education, being a fragmentary section of the social reality in which civic attitudes are shaped, shows extremely interesting cognitive threads. Therefore, while continuing the research on the civic nature of contemporary youth, it is worthwhile not to forget about the extra-territorial (non-authoritarian) dimension

¹⁵ The book analyzed for the needs of the article was the one by Janicki, Komorowski, Peisert, 2019.

of acquiring knowledge. The teacher's person and his or her interpretation of the core curriculum and handbook content will be important here. This is in line with the ideas of P. Bourdieu and J. Passeron (2006: 289–293), who note that the teaching system is neither absolutely independent nor a mirror image of the economic system. The authors of *Reproduction*, however, warn that the relative autonomy of the teaching system should be seen, while at the same time noting its dependence on the structure of class relations (Bourdieu, Passeron, 2006: 302–303). Neutrality and objectivity of the teacher in the presented content are almost impossible to enforce. Especially when we adopt the perspective of Z. Kwieciński, for whom a teacher in contemporary Poland is destined to build wisdom in understanding the world and responsibility for the development of other people as a guide and translator at the same time (Kwieciński, 2012: 156). The teacher is therefore not (or should not be) an objective carrier of content. His or her involvement in the teaching process, or in fact in the learning process of the young generation, even dictates that he or she should refer to values, freedom of interpretation of certain facts or simply express his or her own feelings in the process of discussion or content analysis. Therefore, young people participating in this educational process do not remain only recipients of textbook content. It is worth bearing in mind that the behaviour, attitude and manner of presenting the subject by a teacher are not without significance for a possible broader analysis of the development of electoral attitudes.

Educational consideration instead of an ending

To sum up, I would like to raise a question: in the context of the polarization of society I mentioned (the Polish-Polish war), can we still build the civic responsibility of youth based on three important attributes (freedom, activity, reliability) (Radiukiewicz, 2016: 309) and what is our role in this respect? The answer can be found, among others, in A. Szczurek-Boruta (2019: 246), who attributes to us educators the extremely responsible task of building a learning community based on solidarity and responsibility. This “new intellectual elite” will produce specific patterns and cultural goods, being committed to change itself and the world. It is important to stress, however, that the task of shaping such a community rests not only on teachers and educators, but on entire communities, which should take care of the future and its humanistic shape and quality of socio-cultural reality (Cybal-Michalska, 2006: 147). The formation of an individual identity cannot take place without satisfying the need for community.

Bibliography

- Bukowska X., Wnuk-Lipiński E. (2009), *Obywatelskość à la polonaise – czyli jakimi obywatelami są Polacy?*, „Nauka”, 1.
- Campbell D.E., Levinson M., Hess F.M. (eds.) (2012), *Making civic count. Citizenship education for a New Generation*, Cambridge.
- Cybal-Michalska A. (2006), *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań.
- Cybal-Michalska A. (ed.) (2019), *Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych*, Poznań.
- Czapiński J., Panek T. (2015), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa.
- Giddens A. (2004), *Socjologia*, Warszawa.
- Janicki A., Komorowski J., Peisert A. (2019), *W centrum uwagi. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie dla liceum ogólnokształcącego i technikum*, vol. 1–2, Warszawa.
- Kaczmarek M., Olejnik I., Springer A. (2013), *Badania jakościowe – metody i zastosowania*, Warszawa.
- Kanclerz B. (2015), *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*, Poznań.
- Kielar-Turska M. (2006), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, in: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, vol. I, ed. J. Strelau, Gdańsk.
- Kopińska V. (2017), *Edukacja obywatelska w szkole. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, Toruń.
- Kopińska V. (2019), *Szkoła jako miejsce antyedukacji obywatelskiej*, Warszawa.
- Krzesicki P., Kur P., Poręba M. (2018), *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik. Szkoła podstawowa*, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków.
- Levine P. (2012), *Education for a Civil Society*, in: *Making civic count. Citizenship education for a New Generation*, eds. D.E. Campbell, M. Levinson, F.M. Hess, Cambridge.
- Newsweek (2015), *Polska na kozetce*, <https://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/polacy-wybieraja-postacie-symboliczne-a-nie-polityczne-osobowosci/qgmc71x> [access: 19.09.2019].
- Nikitorowicz J. (2009), *Ojczyzna – obczyzna – obywatelskość*, in: *Patriotyzm a wychowanie*, eds. E.J. Kryńska, J. Dąbrowska, A. Szarkowska, Białystok.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji (2018), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-wos.pdf>.
- Peret-Drażewska P. (2014), *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników*, Poznań.
- Polskie Radio 24 (2019), *Debata poranka. Jakie poglądy mają członkowie Konfederacji?*, <https://www.polskieradio24.pl/130/4503/Artykul/2301979,Debata-Poranka-Jakie-poglady-maja-czlonkowie-Konfederacji> [access: 23.09.2019].
- Raciborski J. (2011), *Obywatelstwo w perspektywie socjologicznej*, Warszawa.
- Radiukiewicz A. (2016), *Kobiety działaczki – ograniczenia i realizacje roli*, „Rocznik Lubuski”, vol. 42, part 1.
- Rokeach M. (1968), *Beliefs, Attitudes and Values*, San Francisco.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa.
- Sears D.O., Huddy L., Jervis R. (eds.) (2008), *Psychologia polityczna*, Kraków.

- Solarczyk-Szwec H. (2007), *Edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych wobec przemocy politycznej – działania na pograniczu aktywności społecznej, oświatowej i kulturalnej*, „Rocznik Andragogiczny”.
- Szafraniec K. (2011), *Młodzi 2011*, Warszawa.
- Szafraniec K. (2012), *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*, Warszawa.
- Szafraniec K. (2019), *Młodzi 2018. Cywilizacyjne wyzwania. Edukacyjne konieczności*, Warszawa.
- Szafraniec K., Wernerowicz M. (2017), *Obecność młodych w sferze publicznej*, in: *Zmiana warty. Młode pokolenie a transformacje we wschodniej Europie i Azji*, ed. K. Szafraniec, Warszawa.
- Szczurek-Boruta A. (2019), *Společné identifikace i tožsamość młodych Europejczyków*, Poznań.
- Świda-Ziemba H. (2010), *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Kraków.
- Turowski J. (2001), *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Lublin.
- Wnuk-Lipiński E. (2005), *Socjologia życia publicznego*, Warszawa.
- Wojtasik W. (2010), *Specyfika rywalizacji politycznej w wyborach do Parlamentu Europejskiego*, „Doctrina”, VII.
- Zysk T. (1990), *Orientacja prorozwojowa*, w: *Orientacje społeczne jako element mentalności*, eds. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań.

Netography

- <https://europarl.europa.eu/election-results-2019/pl/frekwencja/>
- <https://konfederacja.net/>
- <https://men.gov.pl>
- <https://natemat.pl/181779,sloownik-wojny-polsko-polskiej>
- <https://opinie.wp.pl/coraz-wiecej-polakow-chce-wyjsc-z-unii-europejskiej-sondaz-dla-wp6191203265427073a>
- <https://pkw.gov.pl/>
- <https://www.ipsos.com/pl-pl>
- <https://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/polacy-wybieraja-postacie-symboliczne-a-niepolityczne-osobowosci/qgmc71x>
- <https://www.polskieradio24.pl/130/4503/Artykul/2301979,Debata-Poranka-Jakie-poglady-maja-czlonkowie-Konfederacji>
- <https://wyborcza.pl/naszaeuropa/7,168189,24795688,czy-pis-kupuje-glosy-a-koalicjaeuropejska-niema-programu.html>



Marta Pietrusińska*

Uniwersytet Warszawski

Pedagodzy społeczni jako współtowarzysze migrantów w procesie adaptacji społeczno-kulturowej, integracji i inkluzji

KEYWORDS

social pedagogue, migrations,
discourse, integration, inclusion

ABSTRACT

Marta Pietrusińska, *Pedagodzy społeczni jako współtowarzysze migrantów w procesie adaptacji społeczno-kulturowej, integracji i inkluzji* [Social pedagogues as migrants companions in socio-cultural adaptation, integration and inclusion]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 251–262, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.10.1.

Increased migration to Poland and at the same time an increase in anti-immigrant attitudes cause that social pedagogues face a new challenge related to the integration and inclusion of migrants. In the article I focus on a transformation of social pedagogues roles due to the mentioned above social changes and new challenges – the discourse the introduces symbolic violence, learned helplessness and lack of agency of migrants, and the insufficient number of social pedagogues with intercultural and andragogical competence. Based on these difficulties faced by social pedagogues I describe what could be their role in the process of integration of migrants and the host society.

Nowe trendy w migracjach do Polski

W 2016 roku, po raz pierwszy od dziesięcioleci, Polska stała się krajem o dodatnim saldzie migracyjnym, co oznacza, że więcej osób przyjeżdża do kraju, niż go opuszcza (Czakon-Tralski, Kłóska, 2018). Jest to niewątpliwie ważna kwestia spo-

* ORCID: 0000-0002-1248-6816.

łeczna stawiająca przed polskim społeczeństwem nowe wyzwania, chociaż migracje zewnętrzne nie są nowym zjawiskiem w Polsce. Od lat dziewięćdziesiątych polską strategię migracyjną kształtowała polityka międzynarodowa, głównie polityka migracyjna Unii Europejskiej (Łazor, 2016), dlatego w dyskursie publicznym udało się stworzyć wizję otwartego, integracyjnego społeczeństwa, w którym migranci są postrzegani jako element wzbogacający. Rok 2015 przyniósł jednak znaczną narracyjną zmianę spowodowaną paniką moralną, która była rezultatem tzw. kryzysu migracyjnego, czyli masowego napływu do Europy uchodźców i imigrantów w 2015 r. i kolejnych latach (Kubicki i in., 2017), wojny na Ukrainie oraz znaczących zmian politycznych w samej Polsce (Rajca, 2015). Oprócz tego kryzys migracyjny był w nieetyczny sposób wykorzystywany przez rosnącą propagandę, która używała polityki migracyjnej jako narzędzia do geopolitycznych negocjacji i wewnętrznej walki politycznej. W konsekwencji dyskurs na temat migrantów, zwłaszcza uchodźców, stał się antyimigracyjny (Pietrusińska, 2018), a polityka migracyjna państwa koncentrowała się przede wszystkim na kontestowaniu polityk UE (Adamczyk, 2017), zapewniając bezpieczeństwo poprzez zamykanie granic, zmniejszając skalę imigracji (Ziętek, 2017) i dążąc do asymilacji migrantów przebywających w Polsce. W rezultacie zauważalny jest wzrost nacjonalizmu, ksenofobii, islamofobii, antysemityzmu (Kopiński, Hasen, 2016: Hall, Mikulska-Jolles, 2016; Pasamonik 2017) w dyskursie publicznym. Co więcej, imigrantów i uchodźców, a także ich integrację zaczęto postrzegać przez pryzmat sekurytyzacji – jako zagrożenie dla społeczeństwa (Leszkowicz-Baczyński, 2017; Ziętek, 2017; Pietrusińska, 2018).

Łodziński i Szonert z pewnym optymizmem wskazują, że od 2015 r. polska polityka migracyjna „stała się coraz bardziej *uspołeczniona*, przechodząc na poziom regionalny i lokalny” (2016: 32). Działania rządu wywołały kontestację nie tylko zinstytucjonalizowanych podmiotów (głównie władz lokalnych i organizacji pozarządowych), ale także zwykłych obywateli, którzy zaczęli aktywnie angażować się w oddolne inicjatywy na rzecz migrantów, takie jak Witamy Uchodźców, Noise for Refugees, Chlebem i Solą, Inicjatywa Obywatelska WITAMY.

W odpowiedzi na rosnącą liczbę migrantów polski rząd podjął w 2019 roku próbę stworzenia nowej krajowej polityki migracyjnej i integracyjnej. Dokument w tym zakresie przygotował Zespół ds. Migracji (2019), jednak spotkał się on z bardzo negatywnym odbiorem ze strony środowiska akademickiego, organizacji pozarządowych zajmujących się tematyką migracji, jak i samorządów lokalnych. Pomysł został wycofany i Polska nie ma krajowej polityki migracyjnej, a decyzje z tego obszaru podejmowane są *ad hoc*, w zależności od potrzeb władzy. Wiele samorządów lokalnych zaczęło kwestionować takie podejście rządu i wprowadziło własne rozwiązania w obszarze polityki migracyjnej i integracyjnej. Przykładem tego może być Deklaracja o współpracy między miastami

polskiej unii metropolitalnej w dziedzinie migracji podpisana przez prezydentów 12 polskich miast (Warszawy Białegostoku, Gdańska, Poznań, Krakowa, Katowic, Lublina, Łodzi, Szczecina, Wrocławia, Rzeszowa). W deklaracji prezydenci zobowiązali się, wspierani przez Międzynarodową Organizację ds. Migracji i Biuro Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców (UNHCR), do współpracy z „administracją rządową, organizacjami pozarządowymi i religijnymi stowarzyszeniami w opracowywaniu i wdrażaniu polskiej polityki migracyjnej opartej na bezpiecznym zarządzaniu migracją” (Unia Metropolii Polskich, 2017: 1). Efektem tego działania i podobnych akcji na skalę lokalną jest pojawienie się paralelnej polityki migracyjnej. Nie tylko widać wyraźny rozdźwięk pomiędzy tą polityką na szczeblu centralnym i lokalnym, ale także podkreśla się znaczenie lokalności dla procesu integracji migrantów. Ta ostatnia zmiana, wymuszona przez rządową politykę antyimigrancką, otwiera przestrzeń dla pedagogów społecznych, animatorów, edukatorów do współpracy z migrantami w duchu demokracji obywatelskiej, emancypacji, sprawczości, szacunku i lokalności. Zgodnie z tym podejściem władze lokalne biorą na siebie ciężar odpowiedzialności za akulturację¹ migrantów, ich adaptację społeczno-kulturową², integrację³ i inkluzję społeczną⁴.

¹ Akulturacja to „jednokierunkowy i liniowy proces analogiczny do socjalizacji, ale dotyczący przyswajania kultury innej niż ta, w której wychowała się jednostka lub grupa” (Grzymała-Kazłowska, 2008: 40). W ramach tego procesu jednostka zyskuje lub też nie nowe kompetencje językowo-kulturowe oraz orientacje normatywne charakterystyczne dla grupy dominującej (Cieślukowska, 2012).

² W terminie adaptacja społeczno-kulturowa akcent pada przede wszystkim na przetrwanie (biologiczne, społeczne i kulturowe) jednostki w nowym społeczeństwie. W odróżnieniu od akulturacji, której pożądanym skutkiem jest „poprawne”, tj. zgodne z normami funkcjonowanie w nowym społeczeństwie, adaptacja polega raczej na efektywnym przystosowaniu się do nowych warunków środowiska społeczno-kulturowego, niekoniecznie jednak zgodnych z ogólnymi normami. Adaptacja społeczno-kulturowa służy wypracowaniu jak najefektywniejszego sposobu radzenia sobie w nowej rzeczywistości przy jednoczesnym zaspokajaniu swoich potrzeb i zachowaniu równowagi psychicznej (Pietrusińska, 2012).

³ Integracja to jedna ze strategii akulturacyjnych skutkująca zarówno pozytywnym wartościowaniem dwukulturowości, przeobrażeniem tożsamości jednostki poprzez dołączenie do istniejących już struktur normatywnych praw, zasad i wartości charakterystycznych dla kultury przyjmującej, jak i nabywaniem kompetencji związanych z dwujęzycznością i dwukulturowością (Berry, 1997). Integracja zachodzi na podstawie długotrwałych, pozytywnych relacji etnicznych i skutkuje na poziomie jednostkowym pojawieniem się poczucia wspólnoty kulturowej z członkami i członkiniami społeczeństwa przyjmującego. Nie należy jednak mylić jej z asymilacją, która oznacza całkowite przyjęcie kultury grupy dominującej jako swojej przy jednoczesnym odrzuceniu całej kultury macierzystej. Termin asymilacja jest często używany w dyskursie antyimigracyjnym, ksenofobicznym i wykluczającym (Gapich, 2016).

⁴ Inkluzja społeczna to „proces, który zapewnia osobom zagrożonym ubóstwem i wykluczeniem społecznym możliwości i zasoby niezbędne do pełnego uczestnictwa w życiu gospodarczym, społecznym, politycznym i kulturalnym oraz do korzystania ze standardu życia uważanego za nor-

Wyzwania stojące przed pedagogami społecznymi pracującymi z migrantami

Według oficjalnych danych Urzędu ds. Cudzoziemców w 2019 r. 368 085 osób dorosłych i 39 909 nieletnich ma ważne dokumenty zezwalające na pobyt w Polsce, a 1293 osoby dorosłe i 973 osoby nieletnie złożyły wnioski o ochronę międzynarodową (migracje.gov.pl). Mimo że liczba dzieci jest prawie dziesięciokrotnie mniejsza niż dorosłych, do pierwszej grupy kieruje się większość projektów edukacyjnych i działań, które obejmują głównie formalny system edukacji. Temat dorosłych migrantów nie jest wystarczająco opisany w polskiej literaturze dotyczącej sposobów integracji i inkluzji związanych z tą grupą. Jest to rezultatem tego, że dopiero od około pięciu lat, czyli od czasu, gdy polska polityka migracyjna kształtowana jest głównie przez jednostki samorządu terytorialnego, istnieją liczniejsze oferty edukacyjne związane z podnoszeniem kompetencji zawodowych w obszarze inkluzji i integracji dorosłych osób z doświadczeniem migracji⁵.

Przemiany w środowiskach wychowawczych i w konsekwencji nowe warunki pracy pedagogów społecznych są przede wszystkim zakorzenione w dyskursie proimigranckim (a *de facto* prouchodźczym) będącym odpowiedzią na narracje antyimigranckie, które pojawiły się w Polsce po 2015 roku. Narracje prouchodźcze budowane są na postawach solidarności i współczucia wobec uchodźców (Kopiński, Hansen, 2016; Pietrusińska, 2018). Niemniej jednak uchodźca jest w nich przedstawiany jako osoba bezradna, poddająca się losowi, w trudnej (dramatycznej) sytuacji życiowej – sytuacji wojennej (opisywanej w kategoriach: tragedii, ucieczki, bombardowania, trudu, niepewności, braku autonomii, poczucia straty). Jednocześnie taka figura retoryczna uchodźcy wytwarza w ludziach z krajów Zachodu poczucie moralnego obowiązku wobec uchodźców. Narracja budowana w ten sposób nakłada w pewnym sensie nakaz wspierania i chronienia marginalizowanych grup społecznych. Europejczycy pojawiają się w tej narracji jako swego rodzaju wybawcy – są bardziej cywilizowani i bardziej kompetentni,

malny w społeczeństwie, w którym żyją. Zapewnia im większy udział w podejmowaniu decyzji, które mają wpływ na ich życie, i dostęp do ich praw podstawowych” (Commission of the European Communities, 2003: 9). O ile integracja zachodzi na poziomie jednostkowym, to inkluzja jest procesem kolektywnym, w ramach którego członkowie i członkinie dwóch lub więcej grup w ramach współpracy i negocjowania wartości, norm oraz sposobów ich ekspresji wytwarzają na forum publicznym nową jakość.

⁵ Pomijam tutaj kursy i studia przygotowujące do nauczania języka polskiego jako obcego oraz działania edukacyjne, których celem jest wzrost kompetencji umożliwiających świadczenie wsparcia prawnego. Mam na myśli bardziej holistyczne formy działań, w których mogą odnajdywać się pedagodzy społeczni.

wiedzą, jak rozwiązywać problemy, i decydują o losie uchodźców przybywających do ich krajów. Sprawia to, że pomoc osobom poszukującym ochrony międzynarodowej oparta jest na asymetrycznej relacji między uchodźcami a społeczeństwem przyjmującym (Pietrusińska, 2020).

Przemoc symboliczna i asymetria relacji są ze sobą powiązane (Farjoudon, Morales, 2012). Widać to wyraźnie na przykładnie stosunków do uchodźców w humanitaryzmie (reżimie humanitarnym), który oparty jest na dwóch zasadach – ochrony i pomocy (Bouju, Ayimpam, 2015). Te dwie zasady nie tylko na poziomie dyskursu, ale także realnych działań organizacji humanitarnych wprowadzają asynchroniczne stosunki pomiędzy nimi a migrantami przymusowymi, w których to ci drudzy są całkowicie zależni od tych pierwszych. Co więcej, w tych relacjach ujawnia się przemoc symboliczna, ale też jak najbardziej realna porównywana przez Marka Duffielda (2004) do foucaultowskiej biopolityki. Jeśli chodzi z kolei o migrantów w ogóle, to muszą oni dostosować się do warunków nowego kraju, zaakceptować jego zasady, prawa, zwyczaje, język, tradycje – różne postrzeganie świata. Ludzie, którzy pracują z migrantami, są pewnego rodzaju odzwiercieniami, ale również ich opiekunami, dlatego właśnie od ich decyzji zależy, czego i jak osoby z doświadczeniem migracyjnym będą się uczyć, a także w jaki sposób będzie przebiegać ich akulturacja i adaptacja społeczno-kulturowa. W takiej relacji migranci są raczej biernymi odbiorcami istniejącej rzeczywistości. Co więcej, od modelu relacji międzygrupowych wiodących w społeczeństwie przyjmującym (wielokulturowość, tygiel kulturowy, segregacja, marginalizacja) zależy, czy strategie akulturacyjne poszczególnych cudzoziemców będą w stanie osiągnąć pozytywny efekt w postaci integracji (Berry, 1997).

Przemoc symboliczna jest również widoczna, gdy organizacje pozarządowe organizują różnorodne działania integracyjne i edukacyjne, spotkania, warsztaty i festyny. Podczas tego rodzaju wydarzeń wybrane kultury są prezentowane poprzez narodowe potrawy, stroje, tańce, muzykę i sztukę (np. Wielokulturowe Street Party). Niestety, ten rodzaj działalności jest często nazywany przez migrantów „cepelią” (Diouf, Średziński, 2012: 5). Tego rodzaju działania zdaniem cudzoziemców mogą tworzyć nieprawdziwy komunikat i umacniać stereotypowe i orientalizowane obrazy o migrantach, ich krajach pochodzenia i w rzeczywistości nie integrować migrantów oraz przedstawicieli grupy dominującej, a jedynie wzmacniać między nimi dystans ontologiczny (Walczak, 2006). Inny, przedstawiony poprzez stereotypy i upraszczające dyskursywne motywy, staje się nieznanym, czyli „obcym obiektem do oswojenia” (Walczak, 2006: 134).

Taki dyskurs i działania mogą wzmacniać brak upodmiotowienia i sprawczości cudzoziemców. Może to wynikać także głównie z samej migracji, szczególnie

w kontekście uchodźców. Stres akulturacyjny – emocjonalna reakcja na zmianę w kulturze pobytu związana z wieloma stresorami (Berry, 1997) – często powoduje wyuczoną bezradność i wyuczoną zależność, depresję, lęk, niższą samoocenę, problemy z tożsamością i utratę autonomii (Boekestijn, 1988; Telzer, Vazquez, 2009; Gembala, 2010; Kubitsky, 2012; Gebregergis, 2018). Wszystko to zabiera sprawczość osób migrujących. Stają się one zależne od członków społeczeństwa przyjmującego, a także członków poprzednich fal migracyjnych, co czyni ich pasywnymi, posłusznymi i niezaangażowanymi.

Ich głos i zdanie nie są brane pod uwagę. Zgodnie z koncepcją podporządkowanych innych Gayatri Chakravorty Spivak (1988), która obejmuje również migrantów, należy podkreślić, że instytucje i organizacje promigranckie uciszają grupy mniejszościowe. Pomijając ogromny problem nierównych struktur władzy, jednym z problemów jest brak wglądu i zrozumienia dla podporządkowanych innych, zrozumienia, na czym rzeczywiście polegają ich potrzeby, czy chcą być „uratowani”. Mówiąc w imieniu podporządkowanych innych, animatorzy, pracownicy socjalni, edukatorzy i pedagodzy społeczni ignorują kwestię słyszalności, reprezentacji i sprawczości. W ten sposób konsolidują swoją siłę – siłę dominującej grupy – i dalej wyciszają mniejszości. Kiedy migranci milczą, ci, którzy z nimi pracują, często zachowują się (zwykle nieświadomie) w sposób paternalistyczny. Oznacza to również, że dorośli migranci są często traktowani i nauczani tak, jakby byli dziećmi. Do niedawna także wiele organizacji i instytucji pomagających obcokrajowcom uważało ich proces adaptacji społeczno-kulturowej za zakończony, jakby cudzoziemka lub cudzoziemiec mogli komunikować się w języku polskim i byli w stanie funkcjonować w codziennej rzeczywistości. W związku z tym migranci nie byli przygotowani do pełnego i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, np. zabrania głosu w debacie publicznej na temat interesów ich diaspory lub zwalczania dyskryminacji i wykluczenia.

Rola pedagogów społecznych w społeczeństwie wielokulturowym

W artykule z 2012 roku Agnieszka Naumiuk opisała, w odniesieniu do przemian społecznych w baumanowskiej płynnej nowoczesności, nowe zadania, jakie stoją przed pedagogami społecznymi, których określiła mianem animatorów zmian w środowisku. Chociaż postulowała, aby nadal podążać za głosem Heleny Radlińskiej i „przetwarzać dzień dzisiejszy siłami człowieka w imię ideałów” (Naumiuk, 2012: 42), jednocześnie przedstawiła propozycje rozszerzenia roli pedago-

gów społecznych, które w 2020 roku stały się jednymi z wiodących kierunków pracy w tej grupie. Odnosząc się do tego katalogu funkcji pedagogów społecznych, postaram się wykazać, na jakie trudności narażeni są oni w kontekście pracy z migrantami, a jednocześnie chciałabym pokazać własne propozycje przezwyciężenia tych trudności.

Jednym z pierwszych postulatów Naumiuk jest budowanie partnerskiego podejścia w relacji między jednostkami (np. migrantami) a pedagogami społecznymi określanymi tu mianem „strażników podmiotowości” (Naumiuk, 2012: 42). Hegemonia dyskursu proimigranckiego (Pietrusińska, 2020), który uprzedmiotawia migrantów i odbiera im sprawczość oraz decyzyjność, sprawia jednak, że również pedagogom społecznym może być trudno uwolnić się od swojej roli „wszystkowiedzących osób niosących pomoc i opiekę”, tym bardziej że rola ta pozwala w dużo szybszy sposób osiągnąć „poprawny” efekt akulturacji. Jednocześnie takie działania zwalniają migrantów i migrantki z odpowiedzialności za swój proces akulturacji, integracji również w późniejszych etapach inkluzji i budują wyuczoną bezradność.

Wyjściem z tego narracyjnego klinczu może być dawanie przestrzeni do działań upodmiotawiających już od pierwszego spotkania, np. pozwolenie osobie z doświadczeniem migracyjnym, żeby wybrała pedagoga społecznego, z którym chciałaby pracować. Takie małe akty emancypacyjne, do których nie są potrzebne rozwinięte kompetencje językowe i kulturowe, stanowić mogą punkt wyjścia w długim procesie nabywania sprawczości i decyzyjności.

Naumiuk pisze o pedagogu społecznym również jako o „strażniku [...] aktywności nastawionej na kierowanie własnym życiem” (2012: 42). Zgodnie z tą myślą pedagogzy społeczni są osobami towarzyszącymi migrantom w samorozwoju od początku akulturacji aż do inkluzji, w sytuacji, kiedy dyskurs publiczny utrwała asymetryczność jednych i drugich oraz nakłada na pedagogów społecznych odpowiedzialność za „poprawne” przeprowadzenie osób z doświadczeniem migracyjnym przez proces akulturacji. W tak rozumianej relacji nie ma przestrzeni dla sprawczości imigrantów i pozwolenia im na podejmowanie decyzji w sprawie ich własnej adaptacji społeczno-kulturowej, integracji czy inkluzji.

Aby uciec z tej „dyskursywnej pułapki”, pedagogzy społeczni mogą postrzegać siebie raczej jako przewodników niż strażników. Przedstawiając to w sposób metaforyczny, można powiedzieć, że pedagogzy społeczni, podobnie jak przewodnicy, znają cel akulturacji i integracji, ale zamiast trzymać się jedynej drogi prowadzącej do jego osiągnięcia, jak robią to strażnicy, pozwalają migrantom odkrywać na ich indywidualny sposób różne ścieżki, które prowadzą do integracji i inkluzji oraz wskazują możliwe wyzwania i przeszkody w podróży ku nim.

Kolejnym ważnym z perspektywy tego artykułu postulatem Naumiuk jest połączenie przez pedagoga społecznego trzech form pracy – z jednostką, z grupą i ze społecznością lokalną (Naumiuk, 2012). Ma to między innymi na celu ułatwianie i animowanie międzykulturowych relacji między migrantami a członkami społeczeństwa przyjmującego. Zadaniem pedagogów jest osvajanie migrantów i „gospodarzy” z „obcością” i „innością”, przedstawienie ich sobie, co w efekcie końcowym prowadzić ma do inkluzji i powstania nowej jakości w relacjach społecznych. Zgodnie z tym podejściem nie tylko migranci, ale także członkowie społeczeństwa przyjmującego uczą się od siebie i poprzez te kontakty zwiększają swoje kompetencje międzykulturowe oraz przebudowują społeczności, w których żyją. Trudno jednak facylitować takie kontakty, jeśli jedna za stron pozostaje „niema” i „podporządkowana” – zarówno ze względu na brak wiary we własne siły i możliwości po stronie migrantów, jak i orientalizujące oraz stereotypizujące wyobrażenia na ich temat po stronie społeczeństwa dominującego.

Takie działania są możliwe między innymi wtedy, gdy istnieją przestrzenie, w których migranci mogą czuć się „słyszani” i „poważani”. Centrum Wielokulturowe w Warszawie lub Europejskie Centrum Solidarności w Gdańsku to dobre przykłady takich miejsc. Również Miejsca Aktywności Lokalnej zapewniają przestrzeń, w której migranci i „gospodarze” mogą spotykać się na co dzień i integrować się, przebywając razem. Na przykład w Centrum Wielokulturowym migranci angażują się, dzieląc się swoją wiedzą i umiejętnościami podczas organizowanych przez siebie wydarzeń i działań (np. rozmowy po angielsku z Bom). Pełniąc funkcję „nauczycieli”, gospodarze obcokrajowcy wzmacniają swoje umiejętności językowe, ale także powiększają kapitał społeczny. Ponieważ to właśnie aktywna rola migrantów jest konieczna i kluczowa, pedagodzy społeczni powinni być współtwórcami i współprowadzającymi takie miejsca.

Innym sposobem na wyjście z „ciszy” może być facylitowanie konfliktów przez pedagogów społecznych. Konflikt może mieć znaczący i pozytywny wpływ na zmianę społeczną, jeśli jest właściwie moderowany, a siły grup biorących w nim udział są balansowane przez czynnik zewnętrzny, jakim może być właśnie pedagog społeczny. Jak twierdzi Kund Illeris (2006), uczenie się jest najskuteczniejsze w sytuacjach konfliktu zewnętrznego lub wewnętrznego, rozumianego również jako dysonans poznawczy. Jednostka musi wtedy wyjść poza swoje obecne wzorce działania i myślenia. Proces ten może odbywać się na dwa sposoby: podczas długoterminowej adaptacji lub podczas krótszych intensywnych działań. W wyniku krytycznej refleksji następuje proces uczenia się, a zatem zmiany zachodzą w obrębie samego ucznia i otaczającego go środowiska. Konflikt jako sytuacja krytycz-

na może zatem pozwalać na uwolnienie pokładów podmiotowości i sprawczości drzemiących w „niemych” migrantkach i migrantach.

Naumiuk w swoim artykule pisze także o refleksyjności jako o ważnej kompetencji pedagogów społecznych. Pozwala ona na systematyczne dokonywanie samooceny swoich działań, w tym między innymi ciągłego rozwijania i dostosowywania kompetencji zawodowych do potrzeb jednostek i grup, z którymi się pracuje (Szymczak, 2009). Z własnego długoletniego doświadczenia w pracy z migrantami i na rzecz migrantów wiem też, że niewielu praktyków pracujących z dorosłymi imigrantami i uchodźcami ma kompetencje andragogiczne czy międzykulturowe. Wynika to z tego, że przez wiele lat dorośli migranci rzadko bywali grupą docelową działań włączających, co skutkowało brakiem zapotrzebowania na specjalistów o takich kompetencjach.

Dlatego też przy zmieniającym się na obecną chwilę podejściu do pracy z migrantami (Pietrusińska, 2019) warto zdobyć wiedzę andragogiczną i kompetencje międzykulturowe (Bandach, 2018). Obecnie znacznie częściej prowadzi się warsztaty czy kursy wzmacniające wiedzę, umiejętności i postawy związane z wielokulturowością i kontaktem międzykulturowym niż działania wzmacniające kompetencje związane z uczeniem (się) osób dorosłych. Właśnie im chciałabym poświęcić fragment tego artykułu.

Omawiając andragogiczne konsekwencje migracji, warto zauważyć, że dorośli uczą się inaczej niż dzieci i młodzież (Kazimierska i in., 2014). Przede wszystkim dorosłych nie można zmuszać do nauki – musi to być ich autonomiczna decyzja. Po drugie, zwykle dość jasno określają oni cele swojego procesu uczenia się i chcą widzieć adekwatność zdobytej wiedzy, umiejętności lub zmianę postaw wobec swoich potrzeb. Po trzecie, dorośli opierają swoją naukę na własnych doświadczeniach, wiedzy i umiejętnościach, odnoszą się do nich podczas procesu edukacji, dlatego podczas pracy z dorosłymi migrantami warto odwoływać się do źródeł andragogicznych. Wzmocnienie całych społeczności (nie tylko samych migrantów) można osiągnąć poprzez zastosowanie inspiracji andragogicznych, takich jak: uczenie transformatywne (Mezirow, 2003), uczenie się przez doświadczenie (Jarvis, 2006, 2009), sytuacyjne uczenie się (Lave, Wenger, 1991), uczenie się przez zaangażowanie (Eyler, Giles, 1999), uczenie biograficzne (Alheit, 2009) oparte na tradycjach edukacji społeczności lokalnej (Johnson, 2003) i edukacji radykalnej (Brookfield, 2005). Jednocześnie podejścia te mogą być również z powodzeniem stosowane przez edukatorów w budowaniu wielokulturowych, spójnych społeczności lokalnych opartych na demokratycznych zasadach.

Podsumowanie

Pedagodzy społeczni w Polsce pracujący z migrantami stają przed różnymi wyzwaniami ze względu na złożoną mieszankę zwiększonego napływu migrantów (zwłaszcza z Ukrainy), politykę antyimigrancką w dyskursie rządowym, poziomym i proimigranckim, który wprowadza nierówności, kształtuje migrantów biernych, uprzedmiotowionych i bez sprawczości. Dodatkowo kompetencje międzykulturowe i andragogiczne wielu pedagogów społecznych nie są wystarczające, by podołać tym wyzwaniom.

Wszystko to tworzy złożony kontekst społeczny, w którym muszą oni na nowo zdefiniować własne role zawodowe. Napotykają liczne trudności, takie jak struktura relacji władzy między nimi a osobami z doświadczeniem migracyjnym – „niemymi, podporządkowanymi” migrantami, którzy stają się tacy ze względu na stereotypowe i neokolonialne figury i toposy proimigracyjnego dyskursu, symboliczną przemoc wywołaną przez reżim humanitarny.

Istnieje jednak szansa, że mogą sprostać tym wyzwaniom i pokonać owe trudności poprzez świadome przekształcenie swoich zadań i ról jako pedagogów społecznych. Zamiast pozostać opiekunami akulturacji, mogą stać się „stróżami podmiotowości i działań skoncentrowanych na zarządzaniu własnym życiem”, prowadzących do integracji i inkluzji społecznej.

Bibliografia

- Adamczyk A. (2017), *Kryzys migracyjny w Europie a polska polityka imigracyjna*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 163, s. 307–331.
- Alheit P. (2009), *Całocielowe uczenie się i kapitał społeczny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, nr 4 (48), s. 7–23.
- Bandach M. (2018), *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej osób realizujących zadania w obszarze pracy socjalnej*. Praca doktorska, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/7591/1/M_Bandach_Kompetencje_do_komunikacji_miedzykulturowej.pdf [dostęp: 15.08.2019].
- Berry J.W. (1997), *Immigration, Acculturation, and Adaptation*, „Applied Psychology”, no. 46 (1), pp. 5–34.
- Boekestijn C. (1988), *Intercultural migration and the development of personal identity: The dilemma between identity maintenance and cultural adaptation*, „International Journal of Intercultural Relations”, 12 (2), pp. 83–105.
- Bouju J., Ayimpam S. (2015), *Ethnocentrism and partnership: the symbolic violence of humanitarian aid*, „Fonds Croix-Rouge française. Les Papiers du Fonds”, no. 1, pp. 1–15.
- Brookfield S. (2005), *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, New York.
- Cieślakowska D. (2012), *Psychologiczne i społeczne konsekwencje wyjazdu do innego kraju*, w: *Od migracji do integracji*, red. A. Chmielecka, Warszawa, s. 37–65.

- Commission of the European Communities (2003), *Joint report on social inclusion summarizing the results of the examination of the National Action Plans for Social Inclusion (2003–2005)*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52003DC0773> [dostęp: 12.11.2020].
- Czakon-Tralski D., Kłóska I. (2018), *Migracje. Polska na tle Europy*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, 126, s. 65–77.
- Diouf M., Średziński P. (2012), *Integracja przez kulturę i wzajemne poznanie*, Warszawa.
- Duffield M. (2004), *Carry on killing: global governance, humanitarianism and terror*, „DIIS Working Paper”, 23.
- Eyler J., Giles D.E. (1999), *Where's the learning in service-learning?*, San Francisco.
- Farjaudon A.L., Morales J. (2012), *In search of consensus: The role of accounting in the definition and reproduction of dominant interests*. Referral XXIème conférence de l'AIMS, Lille, France.
- Gapich M. (2016), *Wielokulturowość i jej wrogowie*, „Liberte!”, <https://liberte.pl/wielokulturowosc-i-jej-wrogowie/> [dostęp: 13.11.2020].
- Gebregergis W. (2018), *Major Causes of Acculturative Stress and Their Relations with Sociodemographic Factors and Depression among International Students*, „Open Journal of Social Sciences”, 6, pp. 68–87.
- Gembala A. (2010), *Kilka refleksji na temat współczesnego rozumienia zjawiska migracji*, <http://www.zuviel.net/content/view/81/38/> [dostęp: 20.08.2019].
- Gmaj K. (2012), *Wprowadzenie w zagadnienia migracji i integracji*, w: *Od migracji do integracji*, red. A. Chmielecka, Warszawa, s. 11–36.
- Grzymała-Kazłowska A. (2013), *Od tożsamości i integracji do społecznego zakotwiczenia – propozycja nowej koncepcji teoretycznej*, http://www.migracje.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2016/10/WP_64122_2.pdf [dostęp: 01.01.2020].
- Hadzińska-Wyrobek A. (2011), *Wizerunek uchodźcy w polskiej prasie po 1990 r. oraz rola mediów w kształtowaniu stereotypu uciekiniera*, „Media – Kultura – Społeczeństwo”, nr 1, s. 113–125.
- Hall D., Mikulska-Jolles A. (2016), *Uprzedzenia, strach czy niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców*, „Analizy. Raporty. Ekspertyzy”, nr 1.
- Ileris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, tłum. A. Jurgiel i in., Wrocław.
- Januszewska E., Markowska-Manista U. (2017), *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa.
- Jarvis P. (2006), *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, London–New York.
- Jarvis P. (2009), *Learning to be a Person in Society*, London–New York.
- Johnson R. (2003), *Adult Learning and Citizenship: Clearing the Ground*, w: *Adult learning, citizenship and community learning*, eds. P. Coare, R. Johnson, Oxford.
- Kazimierska I., Lachowicz I., Piotrowska L. (2014), *Uczenie się dorosłych – cykl Kobla*, Warszawa.
- Kropiński M., Hasen K. (2016), *Jakie skojarzenia ze słowem „uchodźca” mają Polacy?*, Warszawa.
- Kubicki P., Pawlak M., Mica A., Horolets A. (2017), *Wyjście z cienia. Polityka uchodźcza w sytuacji kryzysu*, „Polityka Społeczna”, 9 (522), s. 22–28.
- Kubitsky J. (2012), *Psychologia migracji*, Warszawa.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge.
- Leszkowicz-Baczyński J. (2017), *Koncepcja lęku społecznego jako składnik analizy uwarunkowań przestrzegania imigrantów przez Polaków w świetle kryzysu migracyjnego w Europie*, w: *Między tolerancją a niechęcią. Polityka współczesnych państw europejskich wobec migrantów i mniejszości*, red. A. Adamczyk, A. Sakson, C. Trosiak, Poznań, s. 315–326.

- Łazor J. (2016), *Polska polityka imigracyjna wobec cudzoziemców 1918–2012*, w: *Polityka migracyjna: historia i współczesne wyzwania*, red. K. Górak-Sosnowska, J. Łazor, Warszawa, s. 103–120.
- Łodziński S., Szornet M. (2016), „Niepolityczna polityka?” *Kształtowanie się polityki migracyjnej w Polsce w latach 1989–2016*, „CMR Working Papers”, 90/148.
- Mezirow J. (2003), *Transformative Learning as Discourse*, „Journal of Transformative Education”, vol. 1, no. 1, pp. 58–63.
- Naumiuk A. (2012), *Pedagog społeczny – animator zmiany w środowisku*, „Pedagogika Społeczna”, 4/12, s. 41–56.
- Pasamonik B. (2017), „Malowanie straszego diabła” – metamorfoza obrazu uchodźcy w Polsce, w: *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa*, t. 1, red. B. Pasamonik, U. Markowska-Manista, Warszawa, s. 15–45.
- Pietrusińska M.J. (2018), *Inny-ja czy Obcy-potrzebujący. Wizerunki uchodźcy w prouchodźczych działaniach edukacyjnych*, „Czas Kultury”, 3, s. 150–158.
- Pietrusińska M.J. (2019), *Edukacja dorosłych jako element inkluzji migrantów – propozycja zmiany podejścia*, „Edukacja”, 1, s. 42–53.
- Pietrusińska M.J. (2020), *Reprezentacje uchodźców w polskiej literaturze dziecięcej – przykład dyskursu prouchodźczego*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, nr 1 (175), s. 47–66.
- Rajca L. (2015), *Integracja imigrantów w Polsce w dobie kryzysu migracyjno-uchodźczego*, „Chorzowskie Studia Polityczne”, nr 10, s. 183–202.
- Spivak G.C. (1988), *Can the subaltern speak?*, Basingstoke.
- Szymczak J. (2009), *Bycie (stawanie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, „Forum Dydaktyczne”, 5–6, s. 50–59.
- Telzer E.H., Vazquez Garcia H.A. (2009), *Skin color and self-perceptions of immigrant and US-born Latinas: The moderating role of racial socialization and ethnic identity*, „Hispanic Journal of Behavioral Sciences”, 31 (3), pp. 357–374.
- Unia Metropolii Polskich (2017), *Deklaracja o współpracy między miastami polskiej unii metropolitalnej w dziedzinie migracji*, <https://www.metropolie.pl/wp-content/uploads/2017/07/Tekst-deklaracji-UMP-z-30-czerwca-2017.pdf> [dostęp: 20.08.2019].
- Walczak A. (2006), *Koncepcja rozumienia Innego w kategorii spotkania*, w: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa, s. 130–139.
- Zespół ds. Migracji (2019), *Polityka migracyjna Polski*, Warszawa, <https://interwencjaprawna.pl/wp-content/uploads/2019/06/Polityka-migracyjna-Polski-wersja-ostateczna.pdf> [dostęp: 09.08.2019].
- Ziętek A. (2017), *Sekurytyzacja migracji w bezpieczeństwie kulturowym*, „Tekna Komisji Politologii i Stosunków Międzynarodowych”, 12/3, s. 23–42.



Marta Pietrusińska*

Warsaw University

Social pedagogues as migrants' companions in acculturation, integration and social inclusion

KEYWORDS

social pedagogue, migrations, discourse, integration, inclusion

ABSTRACT

Marta Pietrusińska, *Social pedagogues as migrants companions in socio-cultural adaptation, integration and inclusion*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 263–274, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.10.2.

Increased migration to Poland and at the same time an increase in anti-immigrant attitudes cause that social pedagogues face a new challenge related to the integration and inclusion of migrants. In the article I focus on a transformation of social pedagogues roles due to the mentioned above social changes and new challenges – the discourse the introduces symbolic violence, learned helplessness and lack of agency of migrants, and the insufficient number of social pedagogues with intercultural and andragogical competence. Based on these difficulties faced by social pedagogues I describe what could be their role in the process of integration of migrants and the host society.

Trends and changes related to migration to Poland

In 2016, for the first time in decades, Poland has become a country with a positive net migration rate, which means that more people come to the country than leave it (Czakon-Tralski, Kłóska, 2018: 74–75). This is undoubtedly a social challenge that needs to be addressed, despite the fact that external migrations to Po-

* ORCID: 0000-0002-1248-6816.

land are not a new phenomenon. Since the 1990s Polish migration strategy has been shaped by international policy, mainly the migration policy of the European Union (Łazor, 2016) thus in public narratives vision of open, inclusive society, where migrants are seen as enriching element has been created. However, year 2015 brought a significant discursive shift caused by a moral panic an outcome of so-called migration crisis (Kubicki et al., 2017) (e.g. mass influx of refugees and immigrants to Europe in 2015 and subsequent years); war in Ukraine; and significant political changes in Poland itself (Rajca, 2015). Apart from this, the so-called migration crisis was misused by growing propaganda that have used the migration policy as a tool for geopolitical negotiations and an internal political struggle. In consequence the discourse on migrants, especially refugees, became anti-migratory (Pietrusińska, 2018), and the state's migration policy was primarily focused on the contestation of EU policies (Adamczyk, 2017), ensuring security by closing borders, reducing a scale of immigration (Ziętek, 2017), and striving to assimilate migrants residing in Poland. As a result the rise of nationalism, xenophobia, Islamophobia, antisemitism (Kopiński, Hasen, 2016; Hall, Mikulska-Jolles, 2016; Pasamonik, 2017) in public discourse is noticeable. What is more, immigrants and refugees, as well as their integration, began to be seen through a prism of securitization – as for threat to the society (Leszkowicz-Baczyński, 2017; Ziętek, 2017; Pietrusińska, 2018).

Whereas Łodziński and Szonert indicate with some optimism that since 2015 the Polish migration policy: “has become more and more *socialized*, going to a regional and local level” (2016: 32). The government's actions provoked contestation not only by institutionalized entities (mainly local authorities and non-governmental organisations), but also ordinary citizens who began to actively engage in grassroots initiatives for migrants such as Refugees Welcome, Noise for Refugees, Chlebem i Solą and Inicjatywa Obywatelska WELCOME.

In response to the growing number of migrants, in 2019 the Polish government made attempt to create a new national migration and integration policy. The document regarding those issues had been prepared by the Zespół ds. Migracji (2019), but its gained very negative feedback from the academic community and non-governmental organizations that works in the area of migrations as well as from local governments. The draft paper was withdrawn and as a result in 2020 Poland has not have a national migration policy, and decisions in this area are made *ad hoc*, depending on the needs of the authorities. Many local governments were questioning the government's non-existing policy and has introduced their own denouements of migration and integration policies. An example may be the “Declaration on the cooperation between the cities of the Polish metropolitan union

in the field of migration” signed by the presidents of 12 Polish cities (Warszawa, Białystok, Gdańsk, Poznań, Kraków, Katowice, Lublin, Łódź, Szczecin, Wrocław, Rzeszów). In the Declaration presidents committed themselves, supported by the International Organization for Migration and the Office of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), to co-operate with the „governmental administration, non-governmental organizations and religious associations in the development and implementation of Polish migration policy, based on a migration management of safe migration” (Declaration..., 2017: 1). As the effect of this action and similar activities on the local scale the emergence of a parallel migration and integration policy is visible. Not only is there a clear discrepancy between this policy at the central and local level, but also the importance of locality for the integration process is strengthened and emphasized. This approach change, forced by government's anti-migrants policy, has opened the space for social pedagogues, animators, educators to work with migrants in the spirit of civic democracy, empowerment, agency, respect and locality. According to this approach, local authorities take responsibility for the acculturation¹ of migrants, their socio-cultural adaptation², integration³ and social inclusion⁴.

¹ Acculturation is “a one-way and linear process analogous to socialization, but concerning the absorption of a culture other than that in which an individual was brought up” (Grzymała-Kazłowska, 2008: 40). During this process, the individual gains or not new linguistic and cultural competences and normative orientations characteristic of the dominant group (Cieślukowska, 2012).

² In the term “socio-cultural adaptation”, the emphasis is primarily on the survival (biological, social and cultural) of an individual in the new society. Contrary to acculturation which desired effect is “correct” (functioning in accordance with the norms) functioning in the new society, adaptation consists rather in an effective adaptation to new conditions of the socio-cultural environment, but not necessarily in accordance with general norms. Socio-cultural adaptation aims to develop the most efficient way of coping with the new reality, while satisfying one's needs and maintaining mental balance (Pietrusińska, 2012).

³ Integration is one of the acculturation strategies, resulting in both a positive evaluation of biculturalism, the transformation of an individual's identity by adding to the already existing normative structures new laws, principles and values characteristic to the host culture and the acquisition of competences related to bilingualism and biculturalism (Berry, 1997). Integration takes place on the basis of long-term, positive ethnic relationships and results, on individual level, in the emergence of a sense of cultural community with the members of the host society. Integration should not be confused with assimilation, which means completely accepting the culture of the dominant group as one's own while rejecting the entire culture of origin. The term assimilation is often used in anti-immigration, xenophobic and exclusion discourse (Gapich, 2016).

⁴ Social inclusion is a process which ensures that those at risk of poverty and social exclusion gain the opportunities and resources necessary to participate fully in economic, social, political and cultural life and to enjoy a standard of living that is considered normal in the society in which they live. It ensures that they have greater participation in decision making which affects their lives and access to their fundamental rights (Commission of the European Communities, 2003: 9). While integration takes place on the individual level, inclusion is a collective process in which members of

Challenges in front of social pedagogues working with migrants

According to official data of the Office for Foreigners in 2019, 368 085 adults and 39 909 minors have valid documents permitting their stay in Poland, and 1293 adults and 973 minors have applied for international protection (migracje.gov.pl)⁵. Despite the fact that the number of children is almost ten times smaller than that of adults, most educational projects and activities that mainly involves the formal education system is dedicated to the first group. What is more, the topic of educational actions for adult migrants is not sufficiently described in the Polish literature concerning integration and inclusion of this group. This is a result of different approach of state authorities towards this matter. A change could be visible only from 2015 when Polish migration and integrations policy started to be shaped mainly by local authorities. Together with this shift the issue of migrating adults' integration and inclusion has emerged.

The changes in educational environments and, consequently, new working conditions for social pedagogues are primarily rooted in the pro-immigrant (and in fact pro-refugees) discourse, which is a response to anti-immigrant narratives that appeared in Poland after 2015. Pro-refugee narratives are constructed out of attitude of solidarity and compassion towards refugees (Kopiński, Hansen, 2016; Pietrusińska, 2018). Nevertheless, the refugee is presented here as a helpless person, surrendering to the fate, in a difficult (dramatic) life situation – a situation of war, which is described in such terms as: tragedy, escape, bombing, toil, insecurity, lack of autonomy, feeling of loss⁶. At the same time, this discursive figure of refugee force a moral obligation towards refugees to Westerners, who should support and protect vulnerable groups. Europeans appear there as a kind of saviors. They are more civilized and more competent, they know how to solve problems and they decide about the fate of the refugees who come to their countries. Hence, in this image the asymmetry of relations between refugees and the host society is clearly visible (Pietrusińska, 2020).

two or more groups collaborate and negotiate values, norms and ways of their expression, at the end resulting in creation in the public forum a new quality.

⁵ The number of foreigners reside in Poland is higher because the number of people provided by the Office does not include undocumented migrants, persons who have applied for extension of stay, but have already expired documents authorizing them to stay on Polish territory, persons residing on Polish territory on the basis of visas or migrants from other EU countries.

⁶ This image of refugees has function in the Polish public discourse for years (Hadzińska-Wyrobek, 2011), however it was not so intense as it is nowadays.

Symbolic violence and asymmetry of relations are connected to each other (Farjoudon, Morales, 2012). For instance, this is clearly visible in position of refugees in humanitarianism (humanitarian regime) which is based on two principles – protection and assistance (Bouju, Ayimpam, 2015). These two standards, not only on discourse, but also in real humanitarian activities, introduce asynchronous relations between humanitarian agencies and forced migrants, in which the latter are completely dependent on the former. Moreover, these relations reveal symbolic violence, but also very real violence compared by Mark Duffield (2004) to Foucauldian biopolitics. As for migrants in general, they must adapt to the conditions of the new country, accept its rules, laws, customs, language, traditions – different perceptions of the world. People who work with migrants are a kind of gatekeepers, but also their guardians, as on their decision depends what and how people with migration experience will learn, and how their acculturation and socio-cultural adaptation will proceed. In such a relationship, migrants are rather passive recipients of the existing reality. What's more, it depends on the model of intergroup relations leading in the host society (multiculturalism, cultural melting pot, segregation, exclusion) whether the acculturation strategies of individual foreigners will be able to achieve a positive effect in the form of integration (Berry, 1997)⁷.

Symbolic violence is also visible when diverse integration and educational activities, meetings, workshops and festivities are organized mainly by NGOs. During this kind of events selected cultures are presented through national dishes, costumes, dances, music, and art are organize and promote by natives (eg. Wielokulturowe Street Party). Unfortunately “this type of activity is often referred to as *cepelia*” by migrants (Diouf, Średziński, 2012: 5). This kind of actions can mislead and can be understood as the kind of message that triggers stereotypical and neocolonial images about migrants, their countries of origin, and does not really integrate foreigners and native residents. Opposite, they strengthen the ontological distance between them, as the “Other” presented through stereotypes and simplifying discursive motives, becomes an “Alien”, or “foreign object to be tamed” (Walczak, 2006: 134).

Such discourse and actions as likewise based on the lack of empowerment and agency of foreigners. It can mainly results from migration itself, especially in the context of refugees. Acculturative stress – an emotional response to a change in the culture of residence connected to many stressors⁸ (Berry, 1997: 30) – often causes

⁷ John Berry (1997) described four acculturation strategies – marginalization, separation, assimilation and integration.

⁸ There are number of significant stressors that are likely to be pervasive, intense, and lifelong such as: cultural shock (new and different laws, values, traditions, ways of behavior, cuisine), language, financial issues, discrimination, alienation and isolation, homesick (Gebregergis, 2018).

learned helplessness and leaned dependency, depression, anxiety, lower self-esteem, identity problems and loss of autonomy (Boekestijn, 1988; Telzer, Vazquez, 2009; Gembala, 2010; Kubitsky, 2012; Gebregergis, 2018). All this take away migrants' agency. They become dependent on members of receiving society as well as members of previous migration waves, which makes them passive, obedient and not engaged.

Their voice, regarding also educational activities towards themselves and their diasporas, is rarely taken into account. Following Gayatri Chakravorty Spivak (1988) concept of the subaltern, which also includes migrants it has to stressed that pro-migrants institutions and organizations are silencing the them by forcing their "help" upon them. Putting aside the huge problem of unequal power structures, one of the problems is the lack of insight and understanding of what the problems really are and if there even is a will to be "saved" coming from the subalterns themselves. By speaking for the subaltern, animators, social workers, educators, social pedagogues ignore the question of audibility, representation and agency. In this way they consolidate their power, the power of dominant group and further muting the minorities. When migrants remain silent, those who work with them often behave (usually unconsciously) in a paternalistic way. That also implies that adult migrants often are treated and taught as they would be children. Moreover, until recently many organizations and institutions that helps foreigners considered migrants socio-cultural adaptation process as completed, if the foreigner could communicate in Polish and was be able to function in everyday reality. As a result, migrants were not prepared to fully and actively participate in society, i.e. to speak out in a public debate on the interests of their diaspora or to combat discrimination and exclusion.

Role of social pedagogues in the multicultural society

In an article from 2012, Agnieszka Naumiuk described, in relation to social changes in Bauman's fluid modernity, new tasks that social pedagogues whom she described as animators of changes in the environment, face (Naumiuk, 2012). Although she postulated to continue to follow the voice of Helena Radlińska and "transform the present day with human strength in the name of ideals" (Naumiuk, 2012: 42), at the same time she presented ideas that extend the role of social pedagogues, which in year 2020 are one of the leading directions of work in this group. Referring to this catalog of social pedagogues' roles, I will try to show what difficulties they are exposed to in the context of work with migrants, and at the same time I will present my own proposals for overcoming these challenges.

One of Naumiuk's first postulates is to build a partnership approach in the relationship between individuals (e.g. migrants) and social pedagogues, the "watchman of subjectivity" (Naumiuk, 2012: 42) as she referred to them. The hegemony of pro-immigrant discourse objectifies migrants and deprives them of agency and decision-making (Pietrusińska, 2020). At the same time same discourse makes difficult for social pedagogues to liberate from their role as "all-knowing individuals who provide help and care", even though it provides much faster way to achieve the "correct" acculturation effect among the people they take care. However the discourse is oppressive towards migrants at the same time, it and build learned helplessness and relieves them from a responsibility for their acculturation and integration process, as well as in the later stages of inclusion.

A way out from this narrative clinch may be space for empowerment activities from the very first meeting, e.g. by allowing a person with a migration experience to choose the social educator they would like to work with. Such small emancipatory acts for which non-developed linguistic and cultural competences are needed, could be starting point for longterm process of building one's agency and decision-making competences.

Naumiuk also describes the social educator as "the watchman [...] of activity centered on managing one's own life" (Naumiuk, 2012: 42). According to this idea, social pedagogues should be the people who accompany migrants in their self-development from the beginning of acculturation until inclusion. The situation where the public discourse consolidates the asymmetry of both and imposes on social pedagogues the responsibility for "correct" guidance of people with migration experience through the acculturation process, it is difficult to achieve power-relation balance. In such relation, there is no space for the agency of migrants and for allowing them to make decisions about their own socio-cultural adaptation, integration or inclusion.

To escape from this "discursive trap" social pedagogues may tend to see themselves as guides rather than as the guardians. To present it in a metaphorical way one may say, that social pedagogues, like the guardians, know the aim of acculturation and inclusion, but rather than keep to one and only path to achieve it, as would guardians do, they let migrants to explore their individual way and only indicate possible challenges.

Another, important perspective for this article, is Naumiuk's postulate to connect three forms of work – with an individual, with a group and with the local community – in social pedagogues practices (Naumiuk, 2012). This is, *inter alia*, to facilitate and animate intercultural relations between migrants and members of the host society. The task of pedagogues is to bridge migrants and "hosts" by ex-

posing them on “strangeness” and “otherness”, as well as presenting them to each other. This should ultimately should lead to inclusion and the creation of a new quality in their social relations. According to this approach, not only migrants but also members of the host society learn from each other and through these contacts, they increase their intercultural competences and rebuild the communities in which they live. However, it is difficult to facilitate such contacts if one of the parties remains “mute” and “subordinated” – both due to the lack of faith in their own strength and possibilities on the part of migrants, as well as neocolonial and stereotypical ideas about them on the part of the dominant society.

Such actions are possible, for example, when there are spaces where migrants can feel ‘heard’, ‘respected’ and safe⁹. Multicultural Center (Centrum Wielokulturowe) in Warsaw or European Solidarity Center (Europejskie Centrum Solidarności) in Gdańsk are good examples of such places. Also Local Activity Centers (Miejsca Aktywności Lokalnej) provide space where migrants and automatons can meet on daily bases and integrate just by staying together. For instance in Multicultural Center migrants engage by sharing their knowledge and skills during an events and activities which they organize (e.g. English conversations with the Bom). By playing the role of “teachers”, hosts foreigners strengthen their language skills, but also expand their social capital. Because the active role of migrants that is crucial, social pedagogues and animators ought to be only co-creators and co-hosts of such places.

Another way break the “silence” may be to facilitation of conflicts conducted by social pedagogue. A conflict can have a significant and positive impact on social change if it is properly moderated, and the strengths of the groups participating in it are balanced by an external factor, which may be a social educator. As Kund Illeris (2006) claims learning is most effective in situations of external or internal conflict, also understood as cognitive dissonance. The individual must go beyond his/her current patterns of action and thinking. This process can take place in two ways: during a long-term adaptation or during shorter intensive activities. As a result of critical reflection, the learning process takes place, and thus changes occur within the learner’s self and in the surrounding environment. Conflict, as a critical situation, may, therefore, release the resources of subjectivity and agency that lie dormant in “mute” migrants and migrants.

⁹ During research about cultural participation in Warsaw of Ukrainian students, one of the interviewed person when asked about ideal cultural institution said: “It should be such place that non Polish nationalist couldn’t drop by”.

In her article, Naumiuk also writes about reflectivity as an important competence of social pedagogues. It allows a systematic self-assessment of one's actions, including, *inter alia*, systematic development and adaptation of professional competences to the needs of individuals and groups with whom one works (Szymczak, 2009). From my many years of experience in working with and for migrants, I have also know that only some practitioners working with adult immigrants and refugees have andragogical or intercultural competences. This is due to the fact that for many years adult migrants have rarely been the target group for inclusive activities, which resulted in the lack of demand for specialists with such competences.

Therefore, with the currently changing approach towards working with migrants (Pietrusińska, 2019), it is worth to acquire andragogical knowledge and intercultural competences (Bandach, 2018). While nowadays workshops or courses strengthening the knowledge, skills and attitudes related to multicultural and intercultural communication are much more common than activities strengthening the competences related to learning of adults, I would like to devote a this part of this article to them.

When discussing the andragogic ramification of migration, it is worth noting that adults learn differently than children and young people (Kazimierska et al., 2014) First of all, adults cannot be forced to learn – it must be their autonomous decision. Secondly, they usually quite clearly define the goals of their learning process and want to see the adequacy of acquired knowledge, skills or changing attitudes to their needs. Thirdly, adults also base their learning on their own experiences, knowledge and skills and refer to them during the education process. Therefore, when working with adult migrants, it is worth referring to andragogic sources. Strengthening entire communities (not just migrants themselves), could be achieved by using andragogic inspirations such as: transformative learning (Mezirow, 2003), learning through experience (Jarvis, 2006, 2009), situational learning (Lave, Wenger, 1991), service learning (Eyler, Giles, 1999), biographical learning (Alheit, 2009) based on the traditions of local community education (Johnson, 2003) and radical education (Brookfield, 2005) can support the empowerment of migrants¹⁰. At the same time, these approaches can also be successfully used by educators in building multicultural, coherent local communities based on democratic principles.

¹⁰ In this article I only mention this significant in my opinion andragogic concepts, however I develop this topic in my other article about adult migrant education and integration (Pietrusińska, 2019).

Conclusion

Social pedagogues in Poland who work with migrants face diverse challenges due to a mixture of increased migrants' flow (especially from Ukraine), anti-migrants policy on the governmental level and pro-migrant discourse that introduces inequalities, shape passive migrants with lack of agency and decision-making competences and pedagogues own insufficient multicultural and andragogic competences. All this create complex social context in which they have to redefine their own professional roles. They face multiple difficulties such as unbalanced power relation structure between them and people with migration experience and "mute, subordinate" migrants – both due to pro-migrant discourse stereotypical and neocolonial figures and themes; symbolic violence driven from humanitarian regime; and lack of opportunities to develop their andragogic and multicultural competences. However, it can be possible for them to overcome those challenges by aware reshaping their task and roles as social pedagogues and become "watchmen of subjectivity and of activity centered on managing one's own life" and guide to the integration and social inclusion rather than stay the guardian and protector of the acculturation process.

Bibliography

- Adamczyk A. (2017), *Kryzys migracyjny w Europie a polska polityka imigracyjna*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, 163, pp. 307–331.
- Alheit P. (2009), *Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, no. 4 (48), pp. 7–23.
- Bandach M. (2018), *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej osób realizujących zadania w obszarze pracy socjalnej*. Praca doktorska, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/7591/1/M_Bandach_Kompetencje_do_komunikacji_miedzykulturowej.pdf [access: 15.08.2019].
- Berry J.W. (1997), *Immigration, Acculturation, and Adaptation*, „Applied Psychology”, no. 46 (1), pp. 5–34.
- Boekestijn C. (1988), *Intercultural migration and the development of personal identity: The dilemma between identity maintenance and cultural adaptation*, „International Journal of Intercultural Relations”, 12 (2), pp. 83–105.
- Bouju J., Ayimpam S. (2015), *Ethnocentrism and partnership: the symbolic violence of humanitarian aid*, „Fonds Croix-Rouge française. Les Papiers du Fonds”, no. 1, pp. 1–15.
- Brookfield S. (2005), *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, New York.
- Cieślukowska D. (2012), *Psychologiczne i społeczne konsekwencje wyjazdu do innego kraju*, in: *Od migracji do integracji*, ed. A. Chmielecka, Warszawa, pp. 37–65.
- Commission of the European Communities (2003), *Joint report on social inclusion summarizing the results of the examination of the National Action Plans for Social Inclusion (2003–2005)*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52003DC0773> [access: 12.11.2020].

- Czakon-Tralski D., Kłóska I. (2018), *Migracje. Polska na tle Europy*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej”, 126, pp. 65–77.
- Diouf M., Średziński P. (2012), *Integracja przez kulturę i wzajemne poznanie*, Warszawa.
- Duffield M. (2004), *Carry on killing: global governance, humanitarianism and terror*, „DIIS Working Paper”, 23.
- Eyler J., Giles D.E. (1999), *Where's the learning in service-learning?*, San Francisco.
- Farjaudon A.L., Morales J. (2012), *In search of consensus: The role of accounting in the definition and reproduction of dominant interests*. Referral XXIème conférence de l'AIMS, Lille, France.
- Gapich M. (2016), *Wielokulturowość i jej wrogowie*, „Liberte!”, <https://liberte.pl/wielokulturowosc-i-jej-wrogowie/> [access: 13.11.2020].
- Gebregergis W. (2018), *Major Causes of Acculturative Stress and Their Relations with Sociodemographic Factors and Depression among International Students*, „Open Journal of Social Sciences”, 6, pp. 68–87.
- Gembala A. (2010), *Kilka refleksji na temat współczesnego rozumienia zjawiska migracji*, <http://www.zuviel.net/content/view/81/38/> [access: 20.08.2019].
- Gmaj K. (2012), *Wprowadzenie w zagadnienia migracji i integracji*, in: *Od migracji do integracji*, ed. A. Chmielecka, Warszawa, pp. 11–36.
- Grzymała-Kazłowska A. (2013), *Od tożsamości i integracji do społecznego zakotwiczenia – propozycja nowej koncepcji teoretycznej*, http://www.migracje.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2016/10/WP_64122_2.pdf [access: 01.01.2020].
- Hadzińska-Wyrobek A. (2011), *Wizerunek uchodźcy w polskiej prasie po 1990 r. oraz rola mediów w kształtowaniu stereotypu uciekiniera*, „Media – Kultura – Społeczeństwo”, no. 1, pp. 113–125.
- Hall D., Mikulska-Jolles A. (2016), *Uprzedzenia, strach czy niewiedza? Młodzi Polacy o powodach niechęci do przyjmowania uchodźców*, „Analizy. Raporty. Ekspertyzy”, no. 1.
- Ileris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, trans. A. Jurgiel i in., Wrocław.
- Januszewska E., Markowska-Manista U. (2017), *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*, Warszawa.
- Jarvis P. (2006), *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, London–New York.
- Jarvis P. (2009), *Learning to be a Person in Society*, London–New York.
- Johnson R. (2003), *Adult Learning and Citizenship: Clearing the Ground*, in: *Adult learning, citizenship and community learning*, eds. P. Coare, R. Johnson, Oxford.
- Kazimierska I., Lachowicz I., Piotrowska L. (2014), *Uczenie się dorosłych – cykl Kobla*, Warszawa.
- Kropiński M., Hasen K. (2016), *Jakie skojarzenia ze słowem „uchodźca” mają Polacy?*, Warszawa.
- Kubicki P., Pawlak M., Mica A., Horolets A. (2017), *Wyjście z cienia. Polityka uchodźcza w sytuacji kryzysu*, „Polityka Społeczna”, 9 (522), pp. 22–28.
- Kubitsky J. (2012), *Psychologia migracji*, Warszawa.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge.
- Leszkowicz-Baczyński J. (2017), *Koncepcja lęku społecznego jako składnik analizy uwarunkowań postrzegania imigrantów przez Polaków w świetle kryzysu migracyjnego w Europie*, in: *Między tolerancją a niechęcią. Polityka współczesnych państw europejskich wobec migrantów i mniejszości*, eds. A. Adamczyk, A. Sakson, C. Trościak, Poznań, pp. 315–326.
- Łazor J. (2016), *Polska polityka imigracyjna wobec cudzoziemców 1918–2012*, in: *Polityka migracyjna: historia i współczesne wyzwania*, eds. K. Górak-Sosnowska, J. Łazor, Warszawa, pp. 103–120.

- Łodziński S., Szornet M. (2016), „Niepolityczna polityka?” *Kształtowanie się polityki migracyjnej w Polsce w latach 1989–2016*, „CMR Working Papers”, 90/148.
- Mezirow J. (2003), *Transformative Learning as Discourse*, „Journal of Transformative Education”, vol. 1, no. 1, pp. 58–63.
- Naumiuk A. (2012), *Pedagog społeczny – animator zmiany w środowisku*, „Pedagogika Społeczna”, 4/12, pp. 41–56.
- Pasamonik B. (2017), „Malowanie straszego diabła” – metamorfoza obrazu uchodźcy w Polsce, in: *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa*, vol. 1, eds. B. Pasamonik, U. Markowska-Manista, Warszawa, pp. 15–45.
- Pietrusińska M.J. (2018), *Inny-ja czy Obcy-potrzebujący. Wizerunki uchodźcy w prouchodźczych działaniach edukacyjnych*, „Czas Kultury”, 3, pp. 150–158.
- Pietrusińska M.J. (2019), *Edukacja dorosłych jako element inkluzji migrantów – propozycja zmiany podejścia*, „Edukacja”, 1, pp. 42–53.
- Pietrusińska M.J. (2020), *Reprezentacje uchodźców w polskiej literaturze dziecięcej – przykład dyskursu prouchodźczego*, „Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny”, no. 1 (175), pp. 47–66.
- Rajca L. (2015), *Integracja imigrantów w Polsce w dobie kryzysu migracyjno-uchodźczego*, „Chorzowskie Studia Polityczne”, no. 10, pp. 183–202.
- Spivak G.C. (1988), *Can the subaltern speak?*, Basingstoke.
- Szymczak J. (2009), *Bycie (stawianie się) refleksyjnym nauczycielem. Perspektywa socjokulturowa*, „Forum Dydaktyczne”, 5–6, pp. 50–59.
- Telzer E.H., Vazquez Garcia H.A. (2009), *Skin color and self-perceptions of immigrant and US-born Latinas: The moderating role of racial socialization and ethnic identity*, „Hispanic Journal of Behavioral Sciences”, 31 (3), pp. 357–374.
- Unia Metropolii Polskich (2017), *Deklaracja o współpracy między miastami polskiej unii metropolitalnej w dziedzinie migracji*, <https://www.metropolie.pl/wp-content/uploads/2017/07/Tekst-deklaracji-UMP-z-30-czerwca-2017.pdf> [access: 20.08.2019].
- Walczak A. (2006), *Koncepcja rozumienia Innego w kategorii spotkania*, in: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, vol. 1, ed. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa, pp. 130–139.
- Zespół ds. Migracji (2019), *Polityka migracyjna Polski*, Warszawa, <https://interwencjaprawna.pl/wp-content/uploads/2019/06/Polityka-migracyjna-Polski-wersja-ostateczna.pdf> [access: 09.08.2019].
- Ziętek A. (2017), *Sekurytyzacja migracji w bezpieczeństwie kulturowym*, „Teki Komisji Politologii i Stosunków Międzynarodowych”, 12/3, pp. 23–42.



Mirosława Czerniawska*

Politechnika Białostocka

Horyzontalna i wertrykalna postać „indywidualizmu – kolektywizmu” a wartości

KEYWORDS

mentality, horizontal and vertical “individualism – collectivism”, values

ABSTRACT

Mirosława Czerniawska, *Horyzontalna i wertrykalna postać „indywidualizmu – kolektywizmu” a wartości* [Horizontal and vertical “individualism – collectivism” and values]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 275–291, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.11.1.

The presented study compares a link between two constructs: “individualism – collectivism” and values. The first construct takes into consideration horizontal and vertical orientation (equality and hierarchy respectively) (Triandis). The description of the second construct accounts for nineteen types of values located on two bipolar dimensions: “conservatism – openness to change” and “self-transcendence – self-enhancement” (Schwartz). The question about the relation between types of values and described horizontal and vertical orientations of individualism and collectivism is posed. The sample consists of 368 students. The results show that the differentiation of mentality on the “individualism – collectivism” dimension with its horizontal and vertical orientation is linked to the differentiation of types of values on the “conservatism – openness to change”. After accounting for horizontal “individualism – collectivism” and vertical “individualism – collectivism” and their relation to the second dimension of type of values (self-transcendence – self-enhancement) the results are not consistent.

* ORCID: 0000-0001-7311-5915.

Wprowadzenie

Kultura jest definiowana jako system znaczeń i informacji podzielanych przez grupę i przekazywanych z pokolenia na pokolenie. Zawiera ona elementy obiektywne i subiektywne (Triandis; za: Matsumoto, Yoo, 2006), które są wytwarzane i reprodukowane przez powiązane ze sobą jednostki po to, aby rozwiązywać złożone problemy społeczne (Kashima, 2000; Triandis, 1994). Kultura – dzięki formułowanym w niej oczekiwaniom – determinuje repertuar pożądanych zachowań (określa właściwe zachowanie w oczach jej członków) i sprzyja ich realizacji (Poortinga; za: Bond, Smith, 1996). Dostarcza symbolicznych informacji niezbędnych do tego, aby kształtować interakcje oraz określić, kim się jest i co jest ważne. Najogólniej rzecz ujmując, dzięki kulturze ludzie mogą nadać sens światu (Kim, Park, 2006).

Przedstawiona wyżej charakterystyka skłania do zastanowienia się, na czym polegają różnice kulturowe. Najważniejszym (będącym przedmiotem licznych badań empirycznych) wymiarem kulturowej zmienności okazał się „indywidualizm – kolektywizm”. Od wielu lat toczą się dyskusje dotyczące tego, czym jest ten konstrukt i w jaki sposób należy go operacjonalizować. H.C. Triandis (1994, 1996a, 1996b; por. Czerniawska, 2010) utrzymuje, że „indywidualizm – kolektywizm” konstytuuje kulturę subiektywną, a więc specyficzną mentalność. Mentalność można rozłożyć na podstawowe elementy, takie jak: kategorie, związki, postawy, przekonania, cele, atrybucje, oczekiwania, normy, role, zasady, definicje „ja”, stereotypy, ideały, wartości, standardy (estetyczne, ekonomiczne, społeczne, polityczne, naukowe, religijne), teorie, mity, ideologie, religie oraz aprobowane wzorce zachowań. Ludzie uspołniają te elementy i organizują je wokół jakichś tematów. Skutkuje to pojawieniem się określonych syndromów, których przykładami są indywidualizm i kolektywizm. Pierwszy z nich jest zbiorem elementów kultury subiektywnej koherentnych z założeniem, że jednostki są istotami autonomicznymi, drugi – z założeniem, że jednostki są przede wszystkim członkami grupy. Fakt, że odmiennie określa się relacje między jednostką a grupą, ma określone konsekwencje. W kulturach indywidualistycznych wyznaczanie celów jest zależne od jednostki, zaś związki między członkami grupy są luźne. Ludzie cechują się poczuciem większej odrębności i niezależności. Ujawniają silniejszy nonkonformizm, skoncentrowanie na sobie i mniejszą troskę o dobrostan innych. W kulturach kolektywistycznych normą stają się: dostosowanie do celów grupy (np. rodziny, plemienia, grupy religijnej), uczestnictwo w jej działaniach, utrzymanie silnych związków między członkami, współzależność, wzajemna troska, lojalność i zgadzanie się z opinią grupy (Triandis, 1990, 1995, 2001, 2003; Triandis i in., 1990).

Znaczenie empiryczne konstruktów „indywidualizm – kolektywizm” wzrosło od czasów publikacji G. Hofstede (1980). Autor zdiagnozował także inne wymiary kulturowej zmienności. Są to: „męskość – kobiecość”, unikanie niepewności i dystans władzy. Ostatni z nich objęty zostanie bardziej szczegółową charakterystyką ze względu na problem analizowany w badaniu własnym. Dystans władzy odnosi się do problemu „równości – hierarchii”. G. Hofstede (1991, 2000, 2001) określił go jako stopień, w którym słabsi członkowie społeczeństwa (w tym instytucji i organizacji w danym kraju) zdają sobie sprawę z tego, że władza jest nierówno rozłożona, i akceptują ten fakt. W społeczeństwach o dużym dystansie władzy relacje między ludźmi mają postać hierarchiczną, w społeczeństwach o małym dystansie władzy – równościową. To z kolei determinuje charakter komunikacji i współpracy między ludźmi (np. partycypację) oraz podział zasobów (np. egalitaryzm).

Dystans władzy przyczynił się w latach 90. minionego wieku do rozszerzenia interpretacji wymiaru „indywidualizm – kolektywizm”. H.C. Triandis i współautorzy (Triandis, 1995; Chen i in., 1997; Triandis i in., 1998; Singelis i in., 1995; Triandis, Gelfand, 1998) zwrócili uwagę na fakt, że indywidualizm i kolektywizm można rozpatrywać w postaci horyzontalnej (poziomej) i wertykalnej (pionowej), a tym samym koncentrować się na równości bądź hierarchii. „Przecięcie się” tych dwóch wymiarów pozwoliło autorom opisać cztery typy społeczeństw, w których dominuje:

- horyzontalny (poziomy) indywidualizm – ludzie są autonomiczni, kształtują „ja” niezależne, ale postrzegają siebie jako jednostkę podobną do innych (podobieństwo „ja” do szeroko rozumianych innych); duże znaczenie przypisują równości i wierzą, że równość między ludźmi jest idealnym stanem rzeczy;
- wertykalny (pionowy) indywidualizm – ludzie są autonomiczni, kształtują „ja” niezależne i mają poczucie odmienności wobec innych (unikalność „ja” wobec szeroko rozumianych innych); przykładają dużą wagę do dystansu władzy i akceptują istnienie nierówności między jednostkami;
- horyzontalny (poziomy) kolektywizm – ludzie uznają przynależność grupową i mają poczucie spójności, kształtują „ja” współzależne i postrzegają siebie jako jednostkę podobną do innych (podobieństwo „ja” do członków grupy własnej); duże znaczenie przypisują równości, ale za równych uznają członków grupy własnej;
- wertykalny (pionowy) kolektywizm – ludzie uznają przynależność grupową, czują się zobowiązani wobec grupy, służą jej, a nawet się poświęcają; kształtują „ja” współzależne, ale mają poczucie odmienności wobec innych (unikalność „ja” wobec członków grupy własnej); istotny jest dystans władzy; akceptują w związku z tym hierarchię i nierówność wewnątrz grupy oraz korzyści / straty z nich wynikające.

Wskazane wyżej typy społeczeństw powinny różnić się w warstwie aksjologicznej, a więc można je potencjalnie scharakteryzować za pomocą preferencji specyficznych wartości. Zwrócił na to uwagę m.in. H.C. Triandis (1995, 1996b). Opisując relacje między indywidualizmem i kolektywizmem w postaci horyzontalnej i wertykalnej a systemem wartości, autor wykorzystał teorię S.H. Schwartza (1992, 1996a, 1996b), zgodnie z którą wartości są pojęciami abstrakcyjnymi i dostarczają ogólnych zasad kierujących życiem społecznym, umożliwiając określenie priorytetów, podejmowanie decyzji i dokonywanie wyborów. Myślenie o wartościach oznacza zatem rozważanie tego, co w życiu ważne.

S.H. Schwartz stworzył tzw. kołowy model, w którym wartości opisywane były w dwóch dwubiegunowych wymiarach, takich jak:

- zachowawczość – otwartość na zmiany;
- umocnienie siebie – przekroczenie siebie.

Pierwszy z tych wymiarów odzwierciedla konflikt między dążeniem do stabilności i kultywowaniem tradycji a dążeniem do zmian i wysokim wartościowaniem autonomii przejawiającej się w niezależności myślenia i działania. Drugi z wymiarów odzwierciedla konflikt między koncentracją na sobie a koncentracją na innych. Koncentracja na sobie wiąże się z promowaniem własnej osoby, dążeniem do dominacji oraz ukierunkowaniem aktywności na osobisty sukces. Koncentracja na innych wymaga porzucenia egocentrycznej perspektywy, uwzględnienia dobrostanu drugiego człowieka i promowania jego dobrobytu (za: Czerniawska, 2010). W skład wskazanych wyżej dwóch dwubiegunowych wymiarów wchodzi określone typy wartości (każdy typ wyodrębniony został na podstawie kilku wartości), które odzwierciedlają specyficzny rodzaj potrzeb i motywacji. Liczba typów była zróżnicowana – od 7 do 19 – w zależności od wersji skonstruowanego modelu (prace nad tymi modelami trwały ponad 30 lat).

H.C. Triandis (1995, 1996b) wykorzystał w analizach model S.H. Schwartza (1992, 1994) składający się z dziesięciu typów wartości zlokalizowanych w dwóch wymiarach (przedstawionych wyżej). Sformułował tezę, że wymiar wartości „zachowawczość – otwartość na zmiany” jest kompatybilny z wymiarem mentalności „kolektywizm – indywidualizm”. Wymiar wartości „przekroczenie siebie – umocnienie siebie” oddaje istotę wymiaru mentalności dystans władzy, tj. „równość – hierarchia”. Kolektywiści – zarówno horyzontalni, jak i wertykalni – są podobni w przypisywaniu znaczenia typom wartości zlokalizowanym na biegunie zachowawczość, tj. „bezpieczeństwo” (stabilność i ochrona społeczeństwa, związków z innymi ludźmi i samego siebie), „przystosowanie” (powstrzymanie się od społecznie nieakceptowanych odruchów i działań) i „tradycja” (przywiązanie do kulturowych i religijnych obyczajów oraz idei). Różnią się oni natomiast usytuowaniem na wymiarze dystan-

su władzy. Horyzontalni kolektywiści przypisują większe znaczenie typowi wartości „życzliwość” (podtrzymywanie i umacnianie pomyślności osób bliskich), zaś wertykalni kolektywiści – typowi wartości „władza” (kontrola nad ludźmi i zasobami). Indywidualiści – zarówno horyzontalni, jak i wertykalni – są podobni w aprobacie wartości zlokalizowanych na biegunie otwartość na zmiany, tj. „kierowanie sobą” (niezależność myślenia i działania), „stymulacja” (podniecie, nowość, wyzwanie) i „hedonizm” (przyjemność, gratyfikacje zmysłowe). Różnią się oni natomiast usytuowaniem na wymiarze dystansu władzy. Horyzontalni indywidualiści cenią wyżej typ wartości „uniwersalizm” (tolerancja i ochrona wszystkich ludzi i całej przyrody), wertykalni indywidualiści – typ wartości „osiągnięcia” (umiejętności ujawniane zgodnie ze standardami społecznymi).

S. Oishi i in. (1998; por. także Cukur i in., 2004) przedstawili wyniki badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych (wykorzystali 10-elementowy model Schwartza), które potwierdziły w znacznym zakresie założenia H.C. Triandisa (1995). Stwierdzili jednak, że wertykalny indywidualizm był silniej skorelowany z typem wartości „władza” niż z typem wartości „osiągnięcia”. Wbrew założeniom Triandisa typ wartości „władza” nie był skorelowany z wertykalnym kolektywizmem.

Kilka lat później C.S. Cukur i in. (2004) powtórzyli badania (wykorzystując te same narzędzia badawcze) na trzech grupach kulturowych: Turkach, Amerykanach i Filipińczykach. Okazało się, że związki pomiędzy wskazanymi konstruktami były albo analogiczne w trzech grupach badawczych (a więc miały charakter uniwersalny), albo specyficzne dla tych grup (modyfikowane przez przynależność kulturową). Poniżej przedstawione zostaną wyniki analiz na połączonych próbach (por. Cukur i in., 2004, tab. 1, s. 626–627). Wyższe wskaźniki kolektywizmu (zarówno horyzontalnego, jak i wertykalnego) wiązały się z silniejszą akceptacją typów wartości przynależnych do bieguna zachowawczość, chodzi więc o „przystosowanie”, „tradycję” i „bezpieczeństwo”. Indywidualizm (zarówno horyzontalny, jak i wertykalny) korelował pozytywnie z typami wartości wchodzącymi w skład bieguna otwartość na zmianę, tj. „kierowanie sobą”, „stymulacja” i „hedonizm”. Opisane w tym miejscu zależności były zgodne z założeniami H.C. Triandisa (1995, 1996b). Okazało się jednak, że typ wartości „uniwersalizm” (biegun przekraczanie siebie) korelował nie tylko z horyzontalnym indywidualizmem (jak zakładano), ale także z horyzontalnym kolektywizmem. Typ wartości „życzliwość” (biegun przekraczanie siebie) korelował nie tylko z horyzontalnym kolektywizmem (jak zakładano), ale także z wertykalnym kolektywizmem. Typ wartości „władza” (biegun umacnianie siebie) korelował nie tylko z wertykalnym kolektywizmem (jak zakładano), ale także z wertykalnym indywidualizmem. I – na koniec – typ wartości „osiągnięcia” (biegun umacnianie siebie) korelował z wertykalnym indywidualizmem (jak zakładano), ale także z horyzontalnym kolektywizmem.

Uwzględniając wyniki przytoczonych wyżej badań, należy zauważyć, że zróżnicowanie w wymiarze „kolektywizm – indywidualizm” (zarówno w postaci wertykalnej, jak i horyzontalnej) odzwierciedla zróżnicowanie wartości w wymiarze „zachowawczość – otwartość na zmiany”. Gdy uwzględnia się natomiast horyzontalną i wertykalną postać kolektywizmu i indywidualizmu oraz ich związek z wymiarem wartości „przekroczenie siebie – umocnienie siebie”, to wyniki nie są już tak klarowne.

W opisanym w niniejszym artykule badaniu poddano weryfikacji założenia H.C. Triandisa dotyczące związku między wertykalnym i horyzontalnym „kolektywizmem – indywidualizmem” a systemem wartości. Pomiaru zmiennych dokonano na próbie polskiej. Odwołano się do ostatniego modelu wartości S.H. Schwartza oraz wykorzystano najnowsze – służące do weryfikacji tego modelu – narzędzie (PVQ). Autor zrezygnował z użycia abstrakcyjnych pojęć wartości i posłużył się twierdzeniami opisującymi przekonania człowieka. Wyodrębnił dziewiętnaście (a nie dziesięć) typów wartości. Nowo opisane typy stanowią uszczegółowienie poprzednich (Cieciuch, 2013; Schwartz i in., 2017). Poniżej przedstawiono typy wartości oraz ich definicje (za: Cieciuch, 2013). W nawiasie podano typy wartości z wcześniejszego 10-elementowego modelu:

1. Kierowanie sobą w myśleniu (kierowanie sobą) – niezależność myślenia; wolność w poszukiwaniu i wyborze własnych idei oraz rozwijaniu własnych umiejętności; wolność kształtowania własnego poglądu na świat.
2. Kierowanie sobą w działaniu (kierowanie sobą) – niezależność w podejmowaniu decyzji i realizacji wybranych przez siebie celów; wolność w wyborze działań.
3. Stymulacja (stymulacja) – zmienność, nowość, podniecenie (opis niezmienny).
4. Hedonizm (hedonizm) – przyjemność, zmysłowe zaspokojenie (opis niezmienny).
5. Osiągnięcia (osiągnięcia) – osobisty sukces osiągnięty zgodnie ze społecznymi standardami (wyeliminowano z opisu komponent kompetencji).
6. Władza nad ludźmi (władza) – władza nad ludźmi, sprawowanie kontroli nad nimi.
7. Władza nad zasobami (władza) – władza nad zasobami, sprawowanie kontroli nad materialnymi i społecznymi zasobami.
8. Prestiż (typ wartości niewyodrębniony w 10-elementowym modelu Schwartza) – podtrzymywanie i ochrona swojego publicznego wizerunku, status społeczny, unikanie upokorzenia.
9. Bezpieczeństwo osobiste (bezpieczeństwo) – bezpieczeństwo w najbliższym, bezpośrednim otoczeniu.

10. Bezpieczeństwo społeczne (bezpieczeństwo) – bezpieczeństwo i stabilność w społeczeństwie.
11. Przystosowanie do reguł (przystosowanie) – podporządkowanie się regułom, prawu (też formalnym wymaganiom osób sprawujących władzę).
12. Przystosowanie do ludzi (przystosowanie) – unikanie krzywdzenia i denierowania innych ludzi.
13. Tradycja (tradycja) – akceptacja i podtrzymywanie zwyczajów, idei i tradycji własnej kultury, religii lub rodziny; respekt w stosunku do tradycji.
14. Pokora (typ wartości niewyodrębniony w 10-elementowym modelu Schwartza) – uznanie małej istotności swojego miejsca w świecie i historii.
15. Życzliwość – niezawodność (życzliwość) – bycie niezawodnym, godnym zaufania członkiem grupy.
16. Życzliwość – troskliwość (życzliwość) – troska o dobro innych członków grupy.
17. Uniwersalizm społeczny (uniwersalizm) – dążenie do równości, sprawiedliwości i dobra wszystkich ludzi.
18. Uniwersalizm ekologiczny (uniwersalizm) – ochrona środowiska naturalnego, ochrona przyrody.
19. Uniwersalizm – tolerancja (uniwersalizm) – akceptacja i zrozumienie innych osób różniących się od danej osoby.

Dziewiętnaście typów wartości można nadal zlokalizować w dwóch dwubiegunowych wymiarach. I tak: biegun otwartość na zmiany obejmuje 1–3 typy wartości, z kolei biegun zachowawczość: 9–13 typy wartości. Typy wartości 5–7 wchodzą w skład bieguna umacnianie siebie, zaś typy wartości 15–19 – w skład bieguna przekraczanie siebie. Typ wartości „hedonizm” (4) przynależy do dwóch biegunów: otwartość na zmiany i umacnianie siebie, typ wartości „prestizż” (8) – do dwóch biegunów: umacnianie siebie i zachowawczość, zaś typ wartości „pokora” (14) – także do dwóch biegunów: zachowawczość i przekraczanie siebie (por. także Czerniawska, 2018).

Problem badawczy i hipotezy

Zaprezentowane w niniejszym artykule badania poświęcone są analizie związku między mentalnością a systemem wartości. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, czy można zdiagnozować pulę wartości, która oddaje specyfikę indywidualizmu i kolektywizmu w postaci horyzontalnej i wertykalnej. Uwzględnione zostały dwie koncepcje teoretyczne: H.C. Triandisa (1995, 1996b), który wskazał, że in-

dywidualizm i kolektywizm mogą mieć postać horyzontalną i wertykalną, oraz S.H. Schwartz (1992, 1996a, 1996b), który utrzymywał, że typy wartości są zlokalizowane w dwóch wymiarach: „otwartość na zmiany – zachowawczość” oraz „przekroczenie siebie – umocnienie siebie”. „Skonfigurowano” oba podejścia teoretyczne i wykorzystano narzędzia obu autorów. W badaniu zastosowano najnowszą skalę Schwartz PVQ-R3 (por. Ciecuch 2013, s. 27, rys. 2), która pozwala zdiagnozować dziewiętnaście typów wartości (cytowani wcześniej autorzy koncentrowali się na dziesięciu typach wartości). Formułowanie hipotez było ukierunkowane pracą Cukura i in. (2004).

Hipotezy 1 i 2 odnoszą się do różnicowania typów wartości w wymiarze „indywidualizm – kolektywizm” (zarówno horyzontalny, jak i wertykalny), hipotezy 3 i 4 – do różnicowania typów wartości w wertykalnym i horyzontalnym indywidualizmie, zaś hipotezy 5 i 6 – do różnicowania typów wartości w wertykalnym i horyzontalnym kolektywizmie. W przedstawionych poniżej hipotezach założono istnienie pozytywnych korelacji pomiędzy wskaźnikami następujących zmiennych (dla ułatwienia hipotezy przedstawiono w tabeli 1).

Tabela 1. Hipotezy badawcze

Hi-po-teza	Koncepcja Triandisa	Koncepcja Schwartz	
	Typy mentalności	Typy wartości	Bieguny wymiarów wartości
1	Horyzontalny indywidualizm Wertykalny indywidualizm	Kierowanie sobą w myśleniu Kierowanie sobą w działaniu Stymulacja Hedonizm (częściowo ten typ przynależy do bieguna umacnianie siebie)	Otwartość na zmiany
2	Wertykalny indywidualizm	Osiągnięcia	Umacnianie siebie
3	Wertykalny kolektywizm	Władza nad ludźmi Władza nad zasobami Prestiż (częściowo ten typ przynależy do bieguna zachowawczość)	
4	Horyzontalny kolektywizm Wertykalny kolektywizm	Bezpieczeństwo osobiste Bezpieczeństwo społeczne Tradycja Przystosowanie do reguł Przystosowanie do innych Pokora (częściowo ten typ przynależy do bieguna przekraczanie siebie)	Zachowawczość

5	Horyzontalny kolektywizm	Życzliwość – niezawodność Życzliwość – troskliwość	Przekraczanie siebie
6	Horyzontalny indywidualizm	Uniwersalizm ekologiczny Uniwersalizm społeczny Uniwersalizm – tolerancja	

Źródło: opracowanie własne.

Metoda

Grupa badana: w badaniu wzięło udział 368 studentów pedagogiki (około 50%) i zarządzania (około 50%). Na obu kierunkach studiów około 80% stanowiły kobiety. Wiek osób badanych zawierał się w przedziale 20–24 lata.

Narzędzia badawcze: kwestionariusz horyzontalnego i wertykalnego „indywidualizmu – kolektywizmu” (Singelis i in., 1995; Triandis, Gelfand, 1998; por. Boski, 2009) składa się z 32 twierdzeń (itemów). Badany ma określić (w skali 1–9), w jakim stopniu się z nimi zgadza. Twierdzenia wchodzi w skład czterech podskal (każda podskala zawiera osiem pozycji): horyzontalny kolektywizm, wertykalny kolektywizm, horyzontalny indywidualizm i wertykalny indywidualizm. Wskaźnik stanowi suma ośmiu itemów.

Portretowy kwestionariusz wartości Schwartza (PVQ-R3) składa się z 57 twierdzeń (itemów). Badany ma określić (w skali 1–6), w jakim stopniu jest podobny do scharakteryzowanej w każdym twierdzeniu osoby. Na podstawie 57 oszacowań określa się wskaźniki 19 typów wartości. Wskaźnikiem preferencji danego typu wartości jest średnia uzyskana z trzech itemów. Od średniej uzyskanej dla każdego typu wartości należy odjąć średnią wszystkich (tj. 57) itemów. Uzyskuje się w ten sposób ipsatywny wskaźnik każdego z 19 typów wartości dla każdej osoby badanej. Następstwem tej procedury jest to, że część wskaźników ma znak ujemny (Cieciuch, 2013).

Wyniki

W tabeli 2 przedstawiono uśrednione wskaźniki zmiennych oraz wyniki analizy statystycznej.

Tabela 2. „Indywidualizm – kolektywizm” w postaci horyzontalnej i wertykalnej a typy wartości – analiza relacji

Bieguny wymiarów wartości	Typy wartości	Indywidualizm		Kolektywizm		
		Horyzontalny $\bar{x}_1 = 52,16$	Wertykalny $\bar{x}_1 = 41,62$	Horyzontalny $\bar{x}_1 = 51,06$	Wertykalny $\bar{x}_1 = 44,11$	
1	Otwartość na zmiany	Kierowanie sobą w myśleniu $\bar{x}_1 = 1,94$	$r = 0,34$ $p = 0,000$	$r = 0,36$ $p = 0,000$	$r = 0,03$ n.i.	$r = 0,01$ n.i.
2		Kierowanie sobą w działaniu $\bar{x}_1 = 0,50$	$r = 0,22$ $p = 0,000$	$r = 0,24$ $p = 0,000$	$r = 0,04$ n.i.	$r = -0,05$ n.i.
3		Stymulacja $\bar{x}_1 = -0,81$	$r = 0,35$ $p = 0,000$	$r = 0,23$ $p = 0,000$	$r = 0,09$ n.i.	$r = -0,06$ n.i.
4		Hedonizm $\bar{x}_1 = 2,83$	$r = 0,37$ $p = 0,000$	$r = 0,09$ n.i.	$r = 0,09$ n.i.	$r = -0,03$ n.i.
5	Umocnienie siebie	Osiągnięcia $\bar{x}_1 = 1,73$	$r = 0,39$ $p = 0,000$	$r = 0,16$ $p = 0,002$	$r = 0,16$ $p = 0,002$	$r = 0,01$ n.i.
6		Władza nad ludźmi $\bar{x}_1 = 1,01$	$r = 0,07$ n.i.	$r = -0,12$ $p = 0,015$	$r = 0,39$ $p = 0,000$	$r = 0,18$ $p = 0,000$
7		Władza nad zasobami $\bar{x}_1 = -2,24$	$r = 0,03$ n.i.	$r = -0,06$ n.i.	$r = 0,31$ $p = 0,000$	$r = 0,14$ $p = 0,005$
8		Prestiż $\bar{x}_1 = 1,19$	$r = 0,02$ n.i.	$r = -0,13$ $p = 0,010$	$r = 0,45$ $p = 0,000$	$r = 0,23$ $p = 0,000$
9		Bezpieczeństwo osobiste $\bar{x}_1 = 3,61$	$r = 0,07$ n.i.	$r = -0,06$ n.i.	$r = 0,30$ $p = 0,000$	$r = 0,24$ $p = 0,000$
10		Bezpieczeństwo społeczne $\bar{x}_1 = 4,08$	$r = 0,14$ $p = 0,006$	$r = -0,07$ n.i.	$r = 0,36$ $p = 0,000$	$r = 0,17$ $p = 0,001$
11		Tradycja $\bar{x}_1 = -1,18$	$r = 0,04$ n.i.	$r = -0,08$ n.i.	$r = 0,33$ $p = 0,000$	$r = 0,28$ $p = 0,000$
12		Przystosowanie do reguł $\bar{x}_1 = -0,69$	$r = -0,04$ n.i.	$r = -0,17$ $p = 0,001$	$r = 0,26$ $p = 0,000$	$r = 0,25$ $p = 0,000$
13		Przystosowanie do ludzi $\bar{x}_1 = -1,33$	$r = -0,06$ n.i.	$r = -0,14$ $p = 0,008$	$r = 0,33$ $p = 0,000$	$r = 0,28$ $p = 0,000$
14		Pokora $\bar{x}_1 = 0,99$	$r = -0,02$ n.i.	$r = -0,11$ $p = 0,030$	$r = 0,32$ $p = 0,000$	$r = 0,33$ $p = 0,000$
15	Przekroczenie siebie	Życzliwość-niezawodność $\bar{x}_1 = 0,93$	$r = 0,08$ n.i.	$r = 0,07$ n.i.	$r = 0,26$ $p = 0,000$	$r = 0,19$ $p = 0,000$
16		Życzliwość-troskliwość $\bar{x}_1 = 1,49$	$r = 0,01$ n.i.	$r = 0,04$ n.i.	$r = 0,22$ $p = 0,000$	$r = 0,25$ $p = 0,000$
17		Uniwersalizm ekologiczny $\bar{x}_1 = -2,32$	$r = 0,20$ $p = 0,000$	$r = 0,43$ $p = 0,000$	$r = -0,16$ $p = 0,002$	$r = -0,00$ n.i.
18		Uniwersalizm społeczny $\bar{x}_1 = 1,77$	$r = 0,19$ $p = 0,000$	$r = 0,15$ $p = 0,004$	$r = 0,09$ n.i.	$r = 0,12$ $p = 0,02$
19		Uniwersalizm-tolerancja $\bar{x}_1 = -4,83$	$r = 0,26$ $p = 0,000$	$r = 0,42$ $p = 0,000$	$r = -0,15$ $p = 0,004$	$r = -0,01$ n.i.

r – współczynnik korelacji Pearsona

p – poziom istotności statystycznej

n.i. – nieistotny statystycznie współczynnik korelacji

Źródło: badania własne.

1. Stwierdzono związki (dodatnie i istotne statystycznie korelacje) między biegunem wartości otwartość na zmianę, w skład którego wchodziły typy wartości „kierowanie sobą w myśleniu”, „kierowanie sobą w działaniu” i „stymulacja”, a indywidualizmem horyzontalnym i wertykalnym. Im silniejszy indywidualizm horyzontalny i wertykalny, tym wyższa akceptacja wymienionych typów wartości. Uzyskane zależności są zgodne z hipotezą 1. W przypadku typu wartości „hedonizm” odnotowano związek (dodatnia i istotna statystycznie korelacja) z horyzontalnym indywidualizmem, co jest zgodne z hipotezą 1. Ten typ wartości nie był jednak związany z wertykalnym indywidualizmem, co nie jest zgodne z hipotezą 1. Ostatnia z opisanych zależności wydaje się zaskakująca, ponieważ „hedonizm” jest typem wartości przynależnym nie tylko do bieguna otwartość na zmiany, ale również bieguna umocnienie siebie. W związku z tym – podobnie jak typ wartości „osiągnięcia” – powinien on wiązać się z wertykalnym indywidualizmem.

2. Typ wartości „osiągnięcia” – wchodzący w skład bieguna umacnianie siebie – korelował dodatnio i istotnie statystycznie z wertykalnym indywidualizmem. Zależność taka była przewidziana w hipotezie 2. Tego rodzaju korelacje odnotowano także w przypadku horyzontalnego indywidualizmu i horyzontalnego kolektywizmu, co nie zostało ujęte we wskazanej hipotezie.

3. Typy wartości wchodzące w skład bieguna umacnianie siebie – „władza nad ludźmi”, „władza nad zasobami” i „prestiz” – korelowały dodatnio i istotnie statystycznie z wertykalnym kolektywizmem. Uzyskane wyniki pozwalają na potwierdzenie hipotezy 3. Niezgodne z hipotezą są natomiast korelacje tych wartości z horyzontalnym kolektywizmem. Typy wartości „władza nad ludźmi” i „prestiz” („prestiz” jest typem wartości przynależnym częściowo do bieguna zachowawczość) korelowały z kolei ujemnie z wertykalnym indywidualizmem, co również nie zostało ujęte w hipotezie 3.

4. Typy wartości wchodzące w skład bieguna zachowawczość – „bezpieczeństwo osobiste”, „bezpieczeństwo społeczne”, „przystosowanie do reguł”, „przystosowanie do ludzi”, „tradycja” i „pokora” (ostatni typ częściowo przynależny do bieguna przekraczanie siebie) – korelowały dodatnio i na wymaganym poziomie istotności statystycznej z kolektywizmem wertykalnym i horyzontalnym. Jest to zgodne z założeniami zwerbalizowanymi w hipotezie 4. Korelacje między typami wartości „przystosowanie do reguł”, „przystosowanie do ludzi” i „pokora” a wertykalnym indywidualizmem mają znaki ujemne. Zależności te nie były ujęte w hipotezie, ale potwierdzają słuszność modelu: im wyższy jest wertykalny indywidualizm, tym niższa preferencja wskazanych typów wartości przynależnych do bieguna zachowawczość (a więc tego, który wiąże się z kolektywizmem). Istotny

dodatni współczynnik korelacji odnotowano natomiast między typem wartości „bezpieczeństwo społeczne” a horyzontalnym indywidualizmem, co już zgodne z hipotezą nie jest.

5. Przynależne do bieguna przekraczanie siebie typy wartości „życzliwość – niezawodność” i „życzliwość – troskliwość” korelowały dodatnio – jak przyjęto w hipotezie 5 – z kolektywizmem horyzontalnym. Korelowały one również z kolektywizmem wertykalnym. Tego rodzaju zależność nie była ujęta w hipotezie.

6. Typy wartości wchodzące w skład bieguna przekroczenie siebie – „uniwersalizm ekologiczny”, „uniwersalizm społeczny” i „uniwersalizm – tolerancja” – korelowały pozytywnie i istotnie statystycznie z horyzontalnym indywidualizmem. Jest to zgodne z treścią hipotezy 6. Te same typy wartości korelowały pozytywnie z wertykalnym indywidualizmem. Istotny dodatni współczynnik korelacji odnotowano między typem wartości „uniwersalizm społeczny” a wertykalnym kolektywizmem, zaś ujemne współczynniki korelacji – między typami wartości „uniwersalizm ekologiczny” i „uniwersalizm – tolerancja” a horyzontalnym kolektywizmem. Zależności te nie są zgodne z treścią hipotezy 6.

Wnioski i podsumowanie

H.C. Triandis dokonał analizy mentalności, łącząc wymiar „indywidualizmu – kolektywizmu” z wymiarem dystansu władzy („równość – hierarchia”). Przecięcie się tych dwóch wymiarów pozwala wyodrębnić cztery typy mentalności (horyzontalny indywidualizm, wertykalny indywidualizm, horyzontalny kolektywizm i wertykalny kolektywizm), które – zdaniem autora – wiążą się z preferencją określonych wartości. Mentalność jest pojęciem bardziej ogólnym i można ją rozłożyć na podstawowe elementy, np. wartości (por. część teoretyczną artykułu). Z teoretycznego punktu widzenia wymiar wartości „otwartość na zmiany – zachowawczość” powinien dostarczyć aksjologicznych podstaw wymiarowi mentalności „indywidualizm – kolektywizm” (zarówno horyzontalnemu, jak i wertykalnemu). Wymiar wartości „przekroczenie siebie – umocnienie siebie” powinien dostarczyć aksjologicznych podstaw wymiarowi mentalności „indywidualizm – kolektywizm”, gdy przyjmują one postać horyzontalną lub wertykalną.

W niniejszym badaniu starano się ustalić, jakie wymiary i przynależne im typy wartości są związane z indywidualizmem i kolektywizmem w postaci horyzontalnej i wertykalnej. Innymi słowy – czy specyficzna pod względem aksjologicznym jest każda z wyróżnionych mentalności.

W świetle uzyskanych wyników badań należy zauważyć, że hipotezy zostały potwierdzone częściowo. Analizując zróżnicowanie mentalności w wymiarze „indywidualizm – kolektywizm”, można rzeczywiście wnioskować na temat zróżnicowania wartości w wymiarze „otwartość na zmiany – zachowawczość”. Im wyższy indywidualizm (zarówno horyzontalny, jak i wertykalny), tym wyższa preferencja typów wartości przynależnych do bieguna otwartość na zmiany, tj. „kierowanie sobą w myśleniu”, „kierowanie sobą w działaniu”, „stymulacja” i „hedonizm” (w przypadku ostatniego typu wartości istotną statystycznie korelację odnotowano tylko z horyzontalnym indywidualizmem). Wartości te wskazują na potrzebę niezależności, chęć autonomicznego kierowania własnym (interesującym, ekscytującym i szczęśliwym) życiem, dążenie do zaspokojenia potrzeb i doskonalenia siebie. Im wyższy kolektywizm (zarówno horyzontalny, jak i wertykalny), tym wyższa preferencja typów wartości przynależnych do bieguna zachowawczość, tj. „bezpieczeństwo osobiste”, „bezpieczeństwo społeczne”, „tradycja”, „przystosowanie do reguł”, „przystosowanie do ludzi” i „pokora”. Wartości te ukierunkowują zachowania kolektywistów. Zabiegają oni o dobrostan grupy (np. rodzinnej, etnicznej, religijnej), bezpieczeństwo, relacje interpersonalne, szanują tradycję, mają skłonność do konformizmu i prospołeczności (w obrębie własnej grupy). Uzyskane wyniki są zgodne z założeniami teoretycznymi poczynionymi przez H.C. Triandisa (1995) oraz potwierdzają badania S. Oishiego i in. (1998) oraz C.S. Cukura i in. (2004). Zależności te opisane zostały na próbach przynależnych do różnych kultur (m.in. próbie polskiej). Sądzić zatem należy, że wymienione wyżej typy wartości stanowią ważny element opisu mentalności indywidualistycznej bądź kolektywistycznej.

Wnioski nie są już tak oczywiste, gdy analizą objęty został indywidualizm oraz kolektywizm w postaci horyzontalnej (akcentującej równość) i wertykalnej (akcentującej hierarchię). Miał on być kompatybilny z wymiarem wartości „umocnienie siebie – przekroczenie siebie”. Zgodnie z hipotezami okazało się, że wertykalny indywidualizm był związany z typem wartości „osiągnięcia” (biegun umacnianie siebie), wertykalny kolektywizm – z typami wartości „władza nad ludźmi”, „władza nad zasobami” i „prestż” (biegun umacnianie siebie), horyzontalny indywidualizm – z typami wartości „uniwersalizm ekologiczny”, „uniwersalizm społeczny” i „uniwersalizm – tolerancja” (biegun przekraczanie siebie), zaś horyzontalny kolektywizm – z typami wartości „życzliwość – niezawodność” i „życzliwość – troskliwość” (biegun przekraczanie siebie). Pojawiły się jednak dodatnie współczynniki korelacji, których nie oczekiwano z teoretycznego punktu widzenia. Podważyły one zasadność założenia, że w indywidualizm horyzontalny i wertykalny wpisana jest akceptacja odmiennych wartości.

Taki sam wniosek sformułować można odnośnie do kolektywizmu horyzontalnego i wertykalnego. Indywidualiści (nie tylko wertykalni, jak założono) cenili wyżej typ wartości „osiągnięcia”, kolektywiści (nie tylko wertykalni, jak założono) cenili wyżej typy wartości związane z „władzą” (nad ludźmi i zasobami) i „prestizem”, indywidualiści (nie tylko horyzontalni, jak założono) cenili wyżej typy wartości związane z „uniwersalizmem” (ekologicznym, społecznym i tolerancją), zaś kolektywiści (nie tylko horyzontalni, jak założono) cenili wyżej typy wartości związane z „życzliwością” (niezawodnością i troskliwością). Ponadto niektóre typy wartości – na przykład „osiągnięcia” – były wyżej cenione nie tylko przez wertykalnych i (ewentualnie) horyzontalnych indywidualistów, ale też przez horyzontalnych kolektywistów. Budzi to zdziwienie, ponieważ wartość ta jest uznawana za wyznacznik mentalności indywidualistycznej i w jej kontekście przede wszystkim wyjaśnia się rozwój ekonomiczny społeczeństw Zachodu. Zgodnie z interpretacją poczynioną przez D.C. McClellanda (Bańka, 2016) fazę wyższego rozwoju ekonomicznego poprzedza wyższy poziom motywacji osiągnięć.

Jakie wnioski płyną z dokonanej przez H.C. Triandisa (1995) konfiguracji „indywidualizmu – kolektywizmu” z dystansem władzy? Uzyskane wyniki badań nie podważają założenia, że zarówno indywidualiści, jak i kolektywiści mogą przypisywać różne znaczenie równości i hierarchii. Wskazują one natomiast, że nie ujawniły się typy wartości (przynajmniej wtedy, gdy zastosowano wyżej opisane narzędzia badawcze) różnicujące horyzontalny i wertykalny indywidualizm oraz różnicujące horyzontalny i wertykalny kolektywizm. Nie jest wykluczone, że gdyby w pomiarze koncentrowano się na wyizolowanej (i kluczowej z punktu widzenia analizowanego problemu) wartości „równość” (a nie na opisanych przez Schwartza typach, w skład których wchodzi kilka wartości), to ujawniłby się jej związek z indywidualizmem i kolektywizmem w postaci horyzontalnej i wertykalnej. Jak zauważa S. Feldman (2008), grupowanie wielu wartości w dziedziny motywacyjne (typy) może zacierać znaczenie pojedynczych wartości w wyjaśnianiu złożonych psychologiczno-społecznych problemów.

Analizy opierające się na pojedynczych wartościach poczynione były również przez H.C. Triandisa (2001, 2003; Triandis, Gelfand, 1998). Wskazał on na znaczenie „wolności” i „równości”. Uznał, że relatywne ich pozycje korespondują z indywidualizmem oraz kolektywizmem rozpatrywanym w postaci horyzontalnej i wertykalnej. Horyzontalny indywidualizm wiąże się z wysokim usytuowaniem w systemie wartości „wolność” oraz „równość”, wertykalny indywidualizm – z wysokim usytuowaniem wartości „wolność” i niskim wartości „równość”. Horyzontalny kolektywizm łączy się z wysoką pozycją wartości „równość” i niską pozycją

wartości „wolność”, wertykalny kolektywizm – z niską preferencją zarówno wartości „wolność”, jak i „równość”. H.C. Triandis uwzględnił w tej analizie koncepcję wartości Rokeacha i stworzone przez tego autora narzędzie badawcze, w którym pojedyncze wartości są poddawane rangowaniu. Wśród nich znajdują się „wolność” i „równość”, a więc kluczowe wartości z punktu widzenia wymiaru „indywidualizm – kolektywizm” („niezależność – zależność od innych”) oraz wymiaru dystans władzy („równość – hierarchia”).

Opisane w niniejszym artykule badania zostaną uzupełnione dodatkowymi informacjami. Jest to możliwe z uwagi na fakt, że zastosowano w nich oprócz portretowego kwestionariusza wartości Schwartz’a (PVQ-R3) skalę wartości Rokeacha (RVS). W świetle analiz przedstawionych przez H.C. Triandisa można się spodziewać, że wartość „wolność” będzie korelować dodatnio z horyzontalnym i wertykalnym indywidualizmem (przy braku związku lub ujemnych współczynnikach korelacji z horyzontalnym i wertykalnym kolektywizmem), wartość „równość” – z horyzontalnym indywidualizmem i horyzontalnym kolektywizmem (przy braku związku lub ujemnych współczynnikach korelacji z wertykalnym indywidualizmem i wertykalnym kolektywizmem). Okazało się, że „wolność” korelowała dodatnio tylko z horyzontalnym indywidualizmem ($p = 0,011$), a „równość” ujemnie z wertykalnym indywidualizmem ($p = 0,001$). Tak więc indywidualiści horyzontalni (niekoncentrujący się na hierarchii) cenili wyżej „wolność”, indywidualiści wertykalni (koncentrujący się na hierarchii) cenili niżej „równość”. Inne relacje ujawniły się w przypadku kolektywizmu. Ani jego postać wertykalna, ani horyzontalna nie wiązała się z preferencją wartości „wolność”. Skorelowane były one natomiast dodatnio z wartością „równość”. Przypomnijmy, że z teoretycznego punktu widzenia takiej korelacji oczekiwać można tylko z horyzontalnym kolektywizmem. Operując pojedynczymi wartościami, nie można również potwierdzić wszystkich założeń przyjętych przez Triandisa.

Posługując się konstruktem wartości, dokonuje się „precyzyjnie” charakterystyki mentalności indywidualistycznej i kolektywistycznej. Tak ujęte różnicowanie mentalności odgrywa prawdopodobnie najważniejszą rolę w zrozumieniu wartości z uwagi na fakt, że determinuje sposób, w jaki jednostki odnoszą się do grup. Uzyskane wyniki badań stanowią „kłopot”, gdy dąży się do zidentyfikowania puli wartości specyficznych dla indywidualizmu i kolektywizmu w postaci horyzontalnej i wertykalnej. Pojawia się on zarówno wtedy, gdy analizą objęte są typy wartości, jak i wartość będąca najważniejszą ekspresją tego różnicowania, tj. „równość”.

Należy zauważyć, że tego rodzaju analiza jest ważna w okresie zmian ustrojowych. Zdaniem H.C. Triandisa (Kalmus, 2001) przejście od socjalizmu do go-

spodarki wolnorynkowej możliwe jest wtedy, gdy następuje zmiana mentalności społeczeństw z kolektywistycznej na indywidualistyczną. Nie rozstrzyga to jednak problemu, jaki to ma być indywidualizm: czy wertykalny, a więc taki, który stymuluje konkurencyjny kapitalizm i pierwotną akumulację kapitału, czy horyzontalny – rozpowszechniony w społeczeństwach demokratycznych. Indywidualizm to „wolność”, ale niekoniecznie „równość”. A jeżeli „równość”, to w jakim obszarze: politycznym czy gospodarczym? Kiedy można mieć nadzieję, że zniesiona zostanie dominacja w relacjach międzyludzkich, że dojdzie do ustanowienia pokojowych stosunków oraz umożliwienia rozwoju i samorealizacji?

Bibliografia

- Bańka A. (2016), *Motywacja osiągnięć. Podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*, Warszawa.
- Bond M.H., Smith P.B. (1996), *Cross-cultural, social and organizational psychology*, „Annual Review of Psychology”, vol. 47.
- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- Chen C.C., Meindl J.R., Hunt R.G. (1997), *Testing the effects of vertical and horizontal collectivism: A study of reward allocation preferences in China*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, vol. 28.
- Cieciuch J. (2013), *Pomiar wartości w zmodyfikowanym modelu Shaloma Schwartza*, „Psychologia Społeczna”, t. 8.
- Cukur C.S., de Guzman M.R.T., Carlo G. (2004), *Religiosity, Values, and Horizontal and Vertical Individualism – Collectivism: A Study of Turkey, the United States, and the Philippines*, „The Journal of Social Psychology”, vol. 144.
- Czerniawska M. (2010), *Zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych. Kolektywizm versus indywidualizm. Studium interdyscyplinarne*, Białystok.
- Czerniawska M. (2018), *Postawy wobec religii, instytucji religijnych i religijnie motywowanej etyki – aksjologiczne uwarunkowania różnic*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 21.
- Feldman S. (2008), *Wartości, ideologia i strukturalizacja postaw politycznych*, w: *Psychologia polityczna*, red. D.O. Sears, L. Huddy, R. Jervis, przeł. R. Andruszko, Kraków.
- Hofstede G. (1980), *Culture's consequences: International differences in work-related values*, Beverly Hills.
- Hofstede G. (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, London.
- Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu*, Warszawa.
- Hofstede G. (2001), *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*, Thousand Oaks.
- Kalmus V. (2001), *Socialization to values: Collectivism and individualism in the abc-books of the 20th century Estonia*, „Trames”, vol. 5 (55/50).
- Kashima Y. (2000), *Conceptions of culture and person for psychology*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, vol. 31.

- Kim U., Park Y.S. (2006), *The scientific foundation of indigenous and cultural psychology: The transactional approach*, w: *Indigenous and cultural psychology: Understanding people in context*, eds. U. Kim, K.-S. Yang, K.-K. Hwang, New York.
- Matsumoto D., Yoo S.H. (2006), *Toward a New Generation of Cross-Cultural Research*, „Perspectives on Psychological Science”, vol. 1.
- Oishi S., Schimmack U., Diener E., Suh E.M. (1998), *The measurement of values and individualism-collectivism*, „Personality and Social Psychological Bulletin”, vol. 24.
- Schwartz S.H. (1992), *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*, „Advances in Experimental Social Psychology”, vol. 25.
- Schwartz S.H. (1994), *Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values: Theoretical and methodological approaches to study of collectivism and individualism*, w: *Individualism and collectivism: Theory, method, and application*, eds. U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S. Choi, G. Yoon, London.
- Schwartz S.H. (1996a), *Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems*, w: *The psychology of values: The Ontario Symposium*, vol. 8, eds. C. Seligman, J.M. Olson, M.P. Zanna Mahwah, New Jersey.
- Schwartz S.H. (1996b), *Wartości*, w: *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*, red. A.S.R. Manstead, M. Hewstone, Warszawa.
- Schwartz S.H., Cieciuch J., Vecchione M., Torres C., Dirilen-Gumus O., Butenko T. (2017), *Value tradeoffs propel and inhibit behavior: Validating the 19 refined values in four countries*, „European Journal of Social Psychology”, vol. 47.
- Singelis T.M., Triandis H.C., Bhawuk D.S., Gelfand M. (1995), *Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement*. „Cross-Cultural Research”, vol. 29.
- Steenkamp J.-B.E.M. (2001), *The role of national culture in international marketing research*. „International Marketing Review”, vol. 18.
- Triandis H.C. (1990), *Cross-cultural studies of individualism and collectivism*, w: *Nebraska symposium on motivation, 1989*, ed. J. Berman, Lincoln.
- Triandis H.C. (1994), *Culture and social behavior*, New York.
- Triandis H.C. (1995), *Individualism and collectivism*, Boulder.
- Triandis H.C. (1996a), *Kultura subiektywna*, w: *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*, red. A.S.R. Manstead, M. Hewstone, przeł. A. Bieniek i in., Warszawa.
- Triandis H.C. (1996b), *The psychological measurement of cultural syndromes*, „American Psychologist”, vol. 51.
- Triandis H.C. (2001), *Individualism-collectivism and personality*, „Journal of Personality”, vol. 69.
- Triandis H.C. (2003), *Индивидуализм и коллективизм: прошлое, настоящее и будущее*, w: *Психология и культура*, ed. D. Matsumoto, przeł. A.C. Кармин, СПб.
- Triandis H.C., Chen X.P., Chan D.K. (1998), *Scenarios for the measurement of collectivism and individualism*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, vol. 29.
- Triandis H.C., Gelfand M.J. (1998), *Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 74.
- Triandis H.C., McCusker C., Hui C.H. (1990), *Multimethod probes of individualism and collectivism*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 59.



Mirosława Czerniawska*
Białystok University of Technology

Horizontal and vertical “individualism – collectivism” and values

KEYWORDS

mentality, horizontal and vertical
“individualism – collectivism”,
values

ABSTRACT

Mirosława Czerniawska, *Horizontal and vertical “individualism – collectivism” and values*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 293–309, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.11.2.

The presented study compares a link between two constructs: “individualism – collectivism” and values. The first construct takes into consideration horizontal and vertical orientation (equality and hierarchy respectively) (Triandis). The description of the second construct accounts for nineteen types of values located on two bipolar dimensions: “conservatism – openness to change” and “self-transcendence – self-enhancement” (Schwartz). The question about the relation between types of values and described horizontal and vertical orientations of individualism and collectivism is posed. The sample consists of 368 students. The results show that the differentiation of mentality on the “individualism – collectivism” dimension with its horizontal and vertical orientation is linked to the differentiation of types of values on the “conservatism – openness to change” dimension. After accounting for horizontal “individualism – collectivism” and vertical “individualism – collectivism” and their relation to the second dimension of type of values (“self-transcendence – self-enhancement”) the results are not consistent.

* ORCID: 0000-0001-7311-5915.

Introduction

Culture is defined as a system of meanings and information shared by a group and passed on from generation to generation. It contains objective and subjective elements (Triandis; cf. Matsumoto, Yoo, 2006), which are created and reproduced by individuals who are linked to each other, in order to solve complex social issues (Kashima, 2000; Triandis, 1994). Culture – due to expectations formulated within it – determines a repertoire of desired behaviour (it defines behaviour that is proper in the light of its members), and helps its realisation (Poortinga; cf. Bond, Smith, 1996). Culture provides symbolic information necessary to shape interactions and determine, who You are and what is important. In most general terms, due to culture people may give sense to the world (Kim, Park, 2006).

The characteristic presented above, encourages to think, what cultural differences are in essence. The most important (being an object of numerous empirical studies) dimension of cultural difference is „individualism – collectivism”. For many years, debates have been conducted regarding what this construct is and how to operationalise it. H.C. Triandis (1994, 1996a, 1996b; cf. Czerniawska, 2010) maintains that „individualism – collectivism” constitutes subjective culture, i.e. a specific mentality. Mentality may be reduced to basic elements such as: categories, relations, attitudes, beliefs, aims, attributions, expectations, norms, roles, principles, definitions of the Self, stereotypes, ideals, values, standards (aesthetic, economic, social, political, scientific, religious), theories, myths, ideologies, religions and approved models of behaviour. People make these elements consistent, and organise them according to certain standards. This results in an occurrence of particular syndromes, that emerge as individualism and collectivism. The former is an assortment of the element of subjective culture coherent with the premise that individuals are autonomous beings, while the other – with the premise that the individuals are primarily members of a group. It is a fact, that relations between an individual and a group, yields particular consequences. In individualistic cultures, establishing goals depends on the individual, while relations between group members are loose. People are characterised by a feeling of larger separateness and independence. They display stronger non-conformism, focusing on self, and lesser care for the welfare of others. In collectivistic cultures, the norm is to adjust to the group (e.g. family, tribe, religious group), participation in its actions, and maintaining strong bonds between the members, interdependence, mutual care, loyalty, and agreeing with the opinion of the group (Triandis, 1990, 1995, 2001, 2003; Triandis et al., 1990).

Empirical significance of the „individualism – collectivism” construct had arisen since the publications of G. Hofstede (1980). The author diagnosed ad-

ditional dimensions of cultural mutability. These are as follows: „masculinity – femininity”, uncertainty avoidance, and the power distance. The last of the aforementioned will be examined with much more detailed care due to the issue analysed within the scope of own research. The power distance is referred to the issue of „equality – hierarchy”. G. Hofstede (1991, 2000, 2001) defined it as the degree, in which weaker members of the society (including institutions and organisations in a given country) realise, that power is not spread equally, and they accept the fact. In societies displaying larger power distance, relations between individuals assume a hierarchic orientation, and in societies with small power distance – equal. This in turn determines the character of communication and cooperation between individuals (e.g. participation), as well as, the division of resources (e.g. egalitarianism).

In the 1990s, the power distance contributed to broadening the interpretation of the „individualism – collectivism” dimension. H.C. Triandis and colleagues (Triandis, 1995; Chen et al., 1997; Triandis et al., 1998; Singelis et al., 1995; Triandis, Gelfand, 1998) noted the fact, that individualism and collectivism may be considered horizontally and vertically, therefore, focus on equality or hierarchy. The “clash” of these two dimension allowed the authors to define four types of societies where one of the following dominates:

- horizontal individualism – people are autonomous, they shape their independent Self, but perceive themselves as individuals similar to others (the similarity of the Self to broadly perceived others); much emphasis is placed on equality, as they believe that equality is an ideal state of things;
- vertical individualism – people are autonomous, they shape their independent Self, and they have a feeling of separation from the others (the unique nature of the Self in comparison with the others); they put much emphasis on the distance of power and accept inequalities between individuals;
- horizontal collectivism – people acknowledge group identity, and have group feeling, they shape the Self mutually and perceive themselves as an individual similar to others (similarity of the Self the members of own group); large emphasis is placed on equality, however, they only consider members of their group as equal;
- vertical collectivism – people acknowledge group identity, they feel compelled to the group, to serve it, and even to devote themselves to it; they shape their Self collectively, however, retaining the feeling of separation from others (unique Self in comparison to the members of own group); power distance is important; therefore, they accept hierarchy and inequality among the group, as well as, benefits/losses that come with them.

The above mentioned types of societies, should differ in the axiological aspect, therefore, they may be characterised potentially, by the preferences of specific values. The method was noted i.a. by H.C. Triandis (1995, 1996b). Describing the relations between „individualism – collectivism” in a horizontal and a vertical orientations, and the system of values, the author used the theory by S.H. Schwartz (1992, 1996a, 1996b). According to the theory, values are abstract concepts and provide nothing more than general principles that govern the social live, allow to determine priorities, making decisions and choices. Therefore, thinking of values, means considering what is important in life. S.H. Schwartz created a circular model, where values were described in bipolar dimensions:

- conservation – openness to change;
- self-enhancement – self-transcendence.

The former dimension reflects the conflict between striving for stability and cultivating tradition, and striving for change and high valuation of autonomy expressed in independence of thought and action. The second dimension reflects the conflict between focusing on self and on the others. Focus on self is related to promoting own person, striving for domination and directing activities at personal success. Focusing on others requires discarding the egocentric attitude, considering the welfare of the other human being and promoting their well-being (cf. Czerniawska, 2010). A number of defined types of values are included in the aforementioned two bipolar dimension (each type was distinguished on the basis of a particular assortment of values), that reflect the specific kind of needs and motivations. The number of types varied – from 7 to 19 – depending on the version of the constructed model (works on these models lasted more than 30 years).

H.C. Triandis (1995, 1996b) used S.H. Schwartz’ (1992, 1994) model for his analyses, assorted of ten types of values located in two dimensions (as presented above). He formulated a thesis, that the dimension of „conservation – openness to change” is compatible with the „collectivism – individualism” mentality dimension. The dimension of values „self-transcendence – self-enhancement” reflects the essence of the power distance mentality dimension, i.e. „equality – hierarchy.” Collectivists – both horizontal and vertical – are similar in ascribing meaning to types of values located within the conservation pole, i.e. “security” (stability and securing the society, relations with other people and self), “conformity” (ceasing from socially unaccepted impulses or behaviour), and “tradition” (attachment to cultural and religious customs and ideas). However, they differ in their position within the dimension of power distance. Horizontal collectivists ascribe much larger significance to the type of values such as “benevolence” (maintaining and strengthening the well-being of close relatives), while vertical collectivists – to the

type of value related to "power" (control over people and resources). Individualists – both horizontal and vertical – are similar in approving of values localised within the pole of being open to change, i.e. "self-direction" (independence of thought and action), "stimulation" (spurs, novelty, challenge), and "hedonism" (pleasure, sensual gratification). However, they differ in dimension of power distance. Horizontal individualists value "universalism" more (tolerance and protection for every individual and the entire nature), while vertical individualists – „achievement" (skills displayed accordingly with social standards).

S. Oishi et al. (1998; cf. also Cukur et al., 2004) presented results of studies conducted in the United States (using the 10-element Schwartz model), which significantly confirmed the premises of H.C. Triandis (1995). However, they stated that the vertical individualism was more correlated with the "power" type of value, rather than "achievement". Contrary to Triandis' premises, the "power" value type was not correlated with vertical collectivism.

A few years later, C.S. Cukur et al. (2004) repeated the study (using the same research instruments) among three cultural groups: the Turkish, Americans, and Filipinos. It turned out that the relations between indicated constructs were either analogous in three sample groups (therefore, they were of universal character), or specific for these groups (modified by cultural association). Below, the analyses' results on combined samples are shown (cf. Cukur et al., 2004, tab. 1: 626–627). Higher indicators of collectivism (both horizontal and vertical) were related to the greater acceptance of value types associated with the conservation pole, i.e. "conformity", "tradition" and "security". Individualism (both horizontal and vertical) correlated positively with types of values, that would be included in the pole of openness change, i.e. "self-direction", "stimulation", and "hedonism". The dependencies described here were in accordance with H.C. Triandis' assumptions (1995, 1996b). It turned out that the "universalism" value type (self-transcendence pole) correlated not only with horizontal individualism (as assumed), but also with horizontal collectivism. The "benevolence" value type (self-transcendence pole) correlated not only with horizontal collectivism (as assumed), but also with vertical collectivism. The "power" value type (self-enhancement pole) correlated not only with vertical collectivism, but also with vertical individualism. Finally – the "achievement" value type (self-enhancement pole) correlated not only with vertical individualism (as assumed), but also with horizontal collectivism. Considering the results of aforementioned study, one should note, that the variation in the "collectivism – individualism" dimension (both in the vertical and horizontal orientation) reflects the diversity of values in the "conservation – openness" to change dimension. When the

horizontal and the vertical orientation of collectivism are being considered, their relation to the dimension of „self-transcendence – self-enhancement”, the results are not as clear.

In the study, described in the article, the premises of H.C. Triandis were put to the test, regarding the relation between vertical and horizontal “collectivism – individualism”, and the value system. Variable measures were accomplished on a Polish sample. References were made to the latest value model by S.H Schwartz, and the latest instrument for verifying the model was used – PVQ. The author resigned from using abstract value concepts and used statements that described mens’ beliefs. The author distinguished nineteen (not ten) types of values. The newly described types are a detailed description of the previous (Cieciuch, 2013; Schwartz et al., 2017). Below, are the types of values and their definitions (cf. Cieciuch, 2013). In brackets, types of values were presented regarding the previous 10-element model:

1. Self-direction–thought (self-direction) – independence of thought; freedom in pursuit and choice of own ideas and developing own skills; shaping own worldview.
2. Self-direction–action (self-direction) – independence in decision making, and the accomplishing of chosen aims; freedom in choosing actions.
3. Stimulation (stimulation) – mutability, novelty, arousal (description unchanged).
4. Hedonism (hedonism) – pleasure, sensual satisfaction (description unchanged).
5. Achievement (achievement) – personal success reached in accordance with social standards (eliminated from the competency component description).
6. Power–dominance (power) – power over people, maintaining control over people.
7. Power–resources (power) – power over resources, maintaining power over material and social resources.
8. Face (type of value that was not listed in the 10-element model by Schwartz) – maintaining and protection of own public appearance, social status, avoiding humiliation.
9. Security–personal (security) – security in the closest, direct surroundings.
10. Security–societal (security) – security and stability within society.
11. Conformity–rules (conformity) – compliance with the rules, law (also to the formal requirements of persons that hold power).

12. Conformity–interpersonal (conformity) – avoiding harm or unnerving other people.
13. Tradition (tradition) – acceptance and maintaining customs, ideas, and traditions of own culture, religion or family; respect for tradition.
14. Humility (value type not listed in the 10-element model by Schwartz) – accepting the little significance of own place in the world and history.
15. Benevolence–dependability (benevolence) – to be a reliable, trustworthy member of a group.
16. Benevolence–caring (benevolence) – caring for the good of the other members of the group.
17. Universalism–societal concern (universalism) – striving for equality, justice and good for all mankind.
18. Universalism–nature (universalism) – natural environment protection, nature protection.
19. Universalism – tolerance (universalism) – acceptance and understanding for other people who differ from a given person.

Nineteen types of values may still be positioned within two bipolar dimension. Hence, the openness to change pole encompasses value types 1–3, while conservation pole encompasses 9–13; 5–7 value types are a part of self-enhancement pole, while 15–19 value types – of the pole of self-transcendence. The “hedonism” value type (4) is associated with two poles: openness to change, and self-enhancement; the “face” type (8) to two poles: self-enhancement and conservation, while the “humility” value type (14) – also to two poles: conservation and self-transcendence (cf. also Czerniawska, 2018).

Research question and hypotheses

The study presented in the article is dedicated to the analysis of the relation between mentality and a system of values. The study looked for answers, whether it would be possible to diagnose a pool of values, that would be representative of the specifics of individualism and collectivism in a vertical and horizontal orientation. Two theories were considered: by H.C. Triandis (1995, 1996b), who indicated that individualism and collectivism may have horizontal and vertical orientations, as well as, by S.H. Schwartz (1992, 1996a, 1996b), who claimed that types of values are located within two dimensions: “openness to change – conservation”, as well as, “self-transcendence – self-enhancement”. Both theoretical approaches were “configured” and the instruments of both authors were used. The

study uses the latest PVQ-R3 Schwartz scale (cf. Ciecuch, 2013: 27, figure 2), which allows to diagnose nineteen types of values (the previously quoted authors would focus on ten types of values). Formulating hypotheses was led by the work of Cukur et al. (2004).

Hypotheses 1 and 2 are related to the diversity of value types in the “individualism – collectivism” (both horizontal and vertical) dimension), hypotheses 3 and 4 refer to the diversity of value types in vertical and horizontal individualism, while hypotheses 5 and 6 – to the diversity of value types in vertical and horizontal collectivism. In the hypotheses presented below, the existence of positive correlations between indicators of the following variables were assumed (for a better overview, it was presented in table 1):

Table 1. Research hypotheses

Hypothesis	Triandis theory	Schwartz theory	
	Types of mentality	Value types	Poles of value aspects
1	Horizontal individualism Vertical individualism	Self-direction–thought Self-direction–action Stimulation Hedonism (partially this type belongs to the self-enhancement pole)	Openness to change
2	Vertical individualism	Achievement	Self-enhancement
3	Vertical collectivism	Power–dominance Power–resources Fac (partially this type belongs to the conservation pole)	
4	Horizontal collectivism Vertical collectivism	Security–personal Security–societal Tradition Conformity–rules Conformity–interpersonal Humility (partially this type belongs to the self-transcendence pole)	Conservation
5	Horizontal collectivism	Benevolence–dependability Benevolence–caring	Self-transcendence
6	Horizontal individualism	Universalism–nature Universalism–societal concern Universalism–tolerance	

Method

Study group: 368 pedagogy (approximately 50%) and management (approximately 50%) students took part in the research. In both faculties, approximately 80% were women. The age of the study group ranged from 20 to 24 years.

Research instruments. Horizontal and Vertical "Individualism – Collectivism" Questionnaire (Singelis et al., 1995; Triandis, Gelfand, 1998; cf. Boski, 2009) is assorted of 32 statements (items). The respondent is to determine (on a scale from 1 to 9) to what degree he/she agrees with these statements. The statements are included within four sub-scales (each sub-scale is eight items): horizontal collectivism, vertical collectivism, horizontal individualism, and vertical individualism. The indicator is a sum of eight items.

Schwartz Portrait Values Questionnaire (PVQ-R3) is assorted of 57 statements (items). The respondent is to determine (on a scale from 1 to 6) to what degree he/she is similar to the person characterised in each statement. On the basis of 57 evaluations, 19 types of values are listed. The indicator of the preference regarding a certain type of value is the average from three items. From the average received from each type of value, one must subtract the average of all (i.e. 57) items. This way, an ipsative indicator of each of 19 types of values for each person is received. The result of the procedure is that a number of indicators have a negative mark (Cieciuch, 2013).

Results

Table 2 presents the average indicators of variables as well as the results of statistical analysis.

Table 2. "Individualism – collectivism" in the horizontal and vertical form, and the types of values – an analysis of relations

Poles of value dimensions		Types of values	Individualism		Collectivism	
			Horizontal $\bar{x}_1 = 52,16$	Vertical $\bar{x}_1 = 41,62$	Horizontal $\bar{x}_1 = 51,06$	Vertical $\bar{x}_1 = 44,11$
1	Openness to change	Self-direction–thought $\bar{x}_1 = 1,94$	$r = 0,34$ $p = 0,000$	$r = 0,36$ $p = 0,000$	$r = 0,03$ n.s.	$r = 0,01$ n.s.
2		Self-direction–action $\bar{x}_1 = 0,50$	$r = 0,22$ $p = 0,000$	$r = 0,24$ $p = 0,000$	$r = 0,04$ n.s.	$r = -0,05$ n.s.
3		Stimulation $\bar{x}_1 = -0,81$	$r = 0,35$ $p = 0,000$	$r = 0,23$ $p = 0,000$	$r = 0,09$ n.s.	$r = -0,06$ n.s.

4	Self-enhancement	Hedonism $\bar{x}_1 = 2,83$	$r = 0,37$ $p = 0,000$	$r = 0,09$ n.s.	$r = 0,09$ n.s.	$r = -0,03$ n.s.
5		Achievement $\bar{x}_1 = 1,73$	$r = 0,39$ $p = 0,000$	$r = 0,16$ $p = 0,002$	$r = 0,16$ $p = 0,002$	$r = 0,01$ n.s.
6		Power–dominance $\bar{x}_1 = 1,01$	$r = 0,07$ n.s.	$r = -0,12$ $p = 0,015$	$r = 0,39$ $p = 0,000$	$r = 0,18$ $p = 0,000$
7		Power–resources $\bar{x}_1 = -2,24$	$r = 0,03$ n.s.	$r = -0,06$ n.s.	$r = 0,31$ $p = 0,000$	$r = 0,14$ $p = 0,005$
8	Conservation	Fac $\bar{x}_1 = 1,19$	$r = 0,02$ n.s.	$r = -0,13$ $p = 0,010$	$r = 0,45$ $p = 0,000$	$r = 0,23$ $p = 0,000$
9		Security–personal $\bar{x}_1 = 3,61$	$r = 0,07$ n.s.	$r = -0,06$ n.s.	$r = 0,30$ $p = 0,000$	$r = 0,24$ $p = 0,000$
10		Security–societal $\bar{x}_1 = 4,08$	$r = 0,14$ $p = 0,006$	$r = -0,07$ n.s.	$r = 0,36$ $p = 0,000$	$r = 0,17$ $p = 0,001$
11		Tradition $\bar{x}_1 = -1,18$	$r = 0,04$ n.s.	$r = -0,08$ n.s.	$r = 0,33$ $p = 0,000$	$r = 0,28$ $p = 0,000$
12	Self-transcendence	Conformity–rules $\bar{x}_1 = -0,69$	$r = -0,04$ n.s.	$r = -0,17$ $p = 0,001$	$r = 0,26$ $p = 0,000$	$r = 0,25$ $p = 0,000$
13		Conformity–inter-personal $\bar{x}_1 = -1,33$	$r = -0,06$ n.s.	$r = -0,14$ $p = 0,008$	$r = 0,33$ $p = 0,000$	$r = 0,28$ $p = 0,000$
14		Humility $\bar{x}_1 = 0,99$	$r = -0,02$ n.s.	$r = -0,11$ $p = 0,030$	$r = 0,32$ $p = 0,000$	$r = 0,33$ $p = 0,000$
15		Benevolence–de- pendability $\bar{x}_1 = 0,93$	$r = 0,08$ n.s.	$r = 0,07$ n.s.	$r = 0,26$ $p = 0,000$	$r = 0,19$ $p = 0,000$
16	Benevolence–caring $\bar{x}_1 = 1,49$	$r = 0,01$ n.s.	$r = 0,04$ n.s.	$r = 0,22$ $p = 0,000$	$r = 0,25$ $p = 0,000$	
17	Universalism–nature $\bar{x}_1 = -2,32$	$r = 0,20$ $p = 0,000$	$r = 0,43$ $p = 0,000$	$r = -0,16$ $p = 0,002$	$r = -0,00$ n.s.	
18	Universalism– societal concern $\bar{x}_1 = 1,77$	$r = 0,19$ $p = 0,000$	$r = 0,15$ $p = 0,004$	$r = 0,09$ n.s.	$r = 0,12$ $p = 0,020$	
19	Universalism–tolerance $\bar{x}_1 = -4,83$	$r = 0,26$ $p = 0,000$	$r = 0,42$ $p = 0,000$	$r = -0,15$ $p = 0,004$	$r = -0,01$ n.s.	

r – Pearson correlation coefficient

p – statistical significance level

n.s. – correlation coefficient which is statistically irrelevant

Source: own research.

1. Relations (positive and statistically significant correlations) were noted between the pole of openness to change values – which includes such types of values as “self-direction–thought”, “self-direction–action” and “stimulation” – and horizontal and vertical individualism. The stronger the horizontal and vertical

individualism, the larger acceptance for the aforementioned types of values. The given dependencies are in accordance with hypothesis 1. In case of the "hedonism" value, a relation was noted (positive and statistically significant correlation) with horizontal individualism, which is in accordance with hypothesis 1. However, this type of value was not related to vertical individualism, which is not in accordance with hypothesis 1. The last of described dependencies seems surprising, as "hedonism" is a type of value not only associated to openness to change, but also to the self-enhancement pole. Therefore – similar to the "achievement" value type – it should be associated with vertical individualism.

2. "Achievement" value type – included in the self-enhancement pole – correlated positively and statistically significantly with vertical individualism. The dependency was predicted in hypothesis 2. Such correlations were also noted in the case of horizontal individualism and horizontal collectivism, which was not apprehended in the indicated hypothesis.

3. Types of values included in the self-enhancement pole – "power–dominance", "power–resources" and "fac" – correlated positively and statistically significantly with vertical collectivism. Received results allow to confirm hypothesis 3. However, correlations of these values with horizontal collectivism are inconsistent with the hypothesis. The "power–dominance" and "fac" ("fac" is a type of value partially associated with the conservation pole) value types correlated negatively with vertical individualism, which was also not included in hypothesis 3.

4. Types of values within the conservation pole – "security–personal", "security–societal", "conformity–rules", "conformity–interpersonal", "tradition" and "humility" (the last type partially belonging to the self-transcendence pole) – correlated positively and at the required level of statistical significance with vertical and horizontal collectivism. It is in accordance with premises verbalised in hypothesis 4. Correlations between "conformity–rules", "conformity–interpersonal", and "humility" value types and vertical individualism give negative marks. The dependencies were not contained in the hypothesis, however, they confirm the solid structure of the model: the higher the vertical individualism is, the lower is the preference of indicated value types associated with the conservation pole (the one related to collectivism). A significant positive indicator of correlation was noted between the "security–societal" value type and horizontal individualism, which is not in compliance with the hypothesis.

5. The value types associated with self-transcendence pole, "benevolence–dependability" and "benevolence–caring" correlated positively – as assumed in hypothesis 5 – with horizontal collectivism. These also correlated with vertical collectivism. Such dependency was not included in the hypothesis.

6. Value types included in the self-transcendence pole – “universalism–nature”, “universalism–societal concern” and “universalism–tolerance” – correlated positively and statistically significantly with horizontal individualism. It is in compliance with hypothesis 6. These types of values correlated positively with vertical individualism. A significant positive correlation indicator was noted between the “universalism–societal concern” value type and vertical collectivism, while negative correlation indicators – between “universalism–nature” and “universalism–tolerance” value types and horizontal collectivism. These dependencies are not in compliance with hypothesis 6.

Conclusions and summary

H.C. Triandis performed an analysis of mentality combining the “individualism – collectivism” with the dimension of power distance (“equality – hierarchy”). The crossing of these two dimensions allows to distinguish four types of mentality (horizontal individualism, vertical individualism, horizontal collectivism, vertical collectivism), which – according to the author – are tied to preferences regarding particular values. Mentality is a more general term, and can be reduced to basic elements: values are one of them (cf. theoretical part of the article). From a theoretical viewpoint, the dimension of the value of “openness to change – conservation”, should provide axiological basis for the “individualism – collectivism” mentality dimension (both horizontal and vertical). The “self-transcendence – self-enhancement” value dimension should provide axiological basis for the “individualism – collectivism” mentality, when they assume a horizontal or a vertical form.

The described study attempted to evaluate what dimensions and their subject value types are associated with individualism and collectivism in a horizontal and vertical orientation. In other words, whether each of the distinguished mentalities is specific axiologically.

In the light of the given results, one must notice, that the hypotheses were confirmed partially. Analysing the different mentalities in the „individualism – collectivism” dimension, one may actually conclude regarding the varying values in the „openness to change – conservation” dimension. The higher the individualism (both horizontal and vertical), the higher the preference of value types associated with the openness to change pole, i.e. “self-direction–thought”, “self-direction–action”, “stimulation” and “hedonism” (in the case of the last value type, a statistically significant correlation was noted only with horizontal individualism). The values indicate the need for independence, the urge to autonomously direct own life (in-

teresting, exciting and happy), striving for satisfying own needs and self-perfection. The higher the collectivism (both horizontal and vertical), the higher the preference of value types associated with the conservation pole, i.e. "security–personal", "security–societal", "tradition", "conformity–rules", "conformity–interpersonal" and "humility". These values determine the behaviour of collectivists. They strive for the well-being of the group (e.g. family, ethnic, religious), security, interpersonal relations; they are prone to conformism and pro-societal attitude (within own group). The acquired results are in compliance with theoretical premises established by H.C. Triandis (1995) and confirm the studies by S. Oishi et al. (1998) and C.S. Cukur et al. (2004). The dependencies were described on the basis of samples associated with different cultures (i.a. Polish sample). Therefore, one should assume that the aforementioned value types constitute a significant element of the description of individualistic or collectivistic mentality.

The conclusions are not that obvious when we examine "individualism – collectivism" in the horizontal (emphasising on equality) and vertical (emphasising on hierarchy) orientations. It was supposed to be compatible with the dimension of the "self-enhancement – self-transcendence". According to the hypotheses, it turned out that vertical individualism was related to the "achievement" value type (self-enhancement pole), and vertical collectivism – with "power–dominance", "power–resources" and "face" value types (self-enhancement pole); horizontal individualism – with "universalism–nature", "universalism–societal concern" and "universalism–tolerance" value types (self-transcendence pole), while horizontal collectivism – with "benevolence–dependability" and "benevolence–caring" value types (self-transcendence pole). However, positive correlation indicators appeared, which were not predicted from the theoretical point of view. The indicators challenge the reason for the premise, that acceptance of different values is inscribed in horizontal and vertical individualism. The same conclusion can be formulated regarding horizontal and vertical collectivism. Individualists (not only vertical, as had been assumed), would position the "achievement" value type higher, while collectivists (not only vertical, as had been assumed) would position "power" (over people and resources) and "face" types of value higher; the individualists (not only horizontal, as had been assumed) would position "universalism" (ecological, social, and tolerance) value type higher, while the collectivists (not only horizontal, as had been assumed), would position "benevolence" (reliability and care) value type higher. Moreover, some types of values – e.g. "achievement" were valued not only by vertical and (alternatively) horizontal individualists, but also by horizontal collectivists. The fact brings wonder, as this value is considered to be an indicator of individualistic mentality, and it is mostly used to explain the economic growth

of western countries. According to the interpretation made by D.C. McClelland (Bańka, 2016), the phase of higher economic growth is preceded by the higher level of motivation towards achievement.

What conclusions come from the configuration of “individualism – collectivism” with power distance, made by H.C. Triandis (1995)? The received results do not undermine the premise, that both individualists and collectivists may ascribe different meaning to equality and hierarchy. However, they indicate, that there have not appeared types of values (at least with the described study instruments), that would differentiate horizontal and vertical individualism, as well as, horizontal and vertical collectivism. It is possible, that if the study was focused on an isolated (and key from the viewpoint of the analysed issue) value of “equality” (and not on the types described by Schwartz, including a number of values), its relation with individualism and collectivism in horizontal and vertical orientation would appear. As noted by S. Feldman (2008), grouping numerous values into motivational domains (types) may distort the meaning of single values in explaining complex psychological and social issues.

Analyses based on single values were also performed by H.C. Triandis (2001, 2003; Triandis, Gelfand, 1998). He indicated the significance of “freedom” and “equality”. Triandis assumed that their relative positions correspond with the “individualism – collectivism” construct considered in the horizontal and vertical form. Horizontal individualism is related to situating “freedom” and “equality” highly, vertical individualism – to situating “freedom” high, and “equality” low. Horizontal collectivism is related to the high position of the “equality” value, and the low position of “freedom”, while vertical collectivism with low positions of both “equality” and “freedom”. In the analysis, H.C. Triandis included the Rokeach value theory, and his constructed study instrument, where single values are subject to ranking. Among them, one may find “freedom” and “equality”, key values from the viewpoint of the “individualism – collectivism” aspect (“independence – dependence” on others), and the power distance dimension (“equality – hierarchy”).

The aforementioned study shall be supplemented with additional information. It is possible due to the fact, that apart from using the Schwartz’s Portrait Value Questionnaire (PVQ-R3) – Rokeach Value Survey (RVS) was used. In the light of the analyses performed by H.C. Triandis, one may expect that the “freedom” value, will positively correlate with horizontal and vertical individualism (with the lack of relation or negative correlation indicators with horizontal and vertical collectivism); the “equality” value – with horizontal individualism and horizontal collectivism (with the lack of relation or negative correlation indicators with vertical individualism and vertical collectivism). It turned out that “equality” correlated

positively only with horizontal individualism ($p = 0,011$). However, "equality" correlated negatively only with vertical individualism ($p = 0,001$). Therefore, horizontal individualists (not focused on hierarchy) would value "freedom" higher, while vertical individualists (focused on hierarchy) – would value "equality" lower. Other relations appeared while studying collectivism. Neither its vertical or horizontal form was not tied to the "freedom" value. However, they were positively correlated with the "equality" value. Let us remind, that from the theoretical viewpoint such correlation should be expected solely of horizontal collectivism. Additionally, operating using single values one cannot confirm all premises assumed by Triandis.

To summarize, using the construct of value, the characteristics of individualistic and collectivistic mentalities is being established "precisely". The diversity of mentality perceived as such, probably plays the largest role in understanding values, due to the fact, that it determines the way in which individuals refer to groups. The results constitute a "problem", when one aims at identifying the pool of values specific for individualism and collectivism in their horizontal and vertical orientations. The "problem" occurs both when types of values are analysed, as well as, when the subject of analysis is the value that is the greatest expression of the difference, i.e. "equality".

One should note, that such analysis is important in regard to structural changes. According to H.C. Triandis (Kalmus, 2001), the transfer from socialism to a free market economy is possible with the change of societies' mentality from collectivist to individualist. However, he does not resolve the issue regarding what orientation of individualism it is supposed to be: vertical, which stimulates competitive capitalism and primitive accumulation of capital, or a horizontal one, which just spread across democratic societies? Individualism – it is "freedom" but not necessarily "equality". If "equality", then in what area: political or economic? When can we hope the domination in interpersonal relations to be put to an end, with the establishment of peaceful relations and allowing expansion and self-development?

Bibliography

- Bańka A. (2016), *Motywacja osiągnięć. Podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*, Warszawa.
- Bond M.H., Smith P.B. (1996), *Cross-cultural, social and organizational psychology*, „Annual Review of Psychology”, vol. 47.
- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.

- Chen C.C., Meindl J.R., Hunt R.G. (1997), *Testing the effects of vertical and horizontal collectivism: A study of reward allocation preferences in China*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, vol. 28.
- Cieciuch J. (2013), *Pomiar wartości w zmodyfikowanym modelu Shaloma Schwartza*, „Psychologia Społeczna”, vol. 8.
- Cukur C.S., de Guzman M.R.T., Carlo G. (2004), *Religiosity, Values, and Horizontal and Vertical Individualism – Collectivism: A Study of Turkey, the United States, and the Philippines*, „The Journal of Social Psychology”, vol. 144.
- Czerniawska M. (2010), *Zmiany wartości i postaw młodzieży w okresie przeobrażeń ustrojowych. Kolektywizm versus indywidualizm. Studium interdyscyplinarne*, Białystok.
- Czerniawska M. (2018), *Postawy wobec religii, instytucji religijnych i religijnie motywowanej etyki – aksjologiczne uwarunkowania różnic*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, vol. 21.
- Feldman S. (2008), *Wartości, ideologia i strukturalizacja postaw politycznych*, in: *Psychologia polityczna*, eds. D.O. Sears, L. Huddy, R. Jervis, trans. R. Andruszko, Kraków.
- Hofstede G. (1980), *Culture's consequences: International differences in work-related values*, Beverly Hills.
- Hofstede G. (1991), *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, London.
- Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu*, Warszawa.
- Hofstede G. (2001), *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*, Thousand Oaks.
- Kalmus V. (2001), *Socialization to values: Collectivism and individualism in the abc-books of the 20th century Estonia*, „Trames”, vol. 5 (55/50).
- Kashima Y. (2000), *Conceptions of culture and person for psychology*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, vol. 31.
- Kim U., Park Y.S. (2006), *The scientific foundation of indigenous and cultural psychology: The transactional approach*, in: *Indigenous and cultural psychology: Understanding people in context*, eds. U. Kim, K.-S. Yang, K.-K. Hwang, New York.
- Matsumoto D., Yoo S.H. (2006), *Toward a New Generation of Cross-Cultural Research*, „Perspectives on Psychological Science”, vol. 1.
- Oishi S., Schimmack U., Diener E., Suh E.M. (1998), *The measurement of values and individualism-collectivism*, „Personality and Social Psychological Bulletin”, vol. 24.
- Schwartz S.H. (1992), *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*, „Advances in Experimental Social Psychology”, vol. 25.
- Schwartz S.H. (1994), *Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values: Theoretical and methodological approaches to study of collectivism and individualism*, in: *Individualism and collectivism: Theory, method, and application*, eds. U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S. Choi, G. Yoon, London.
- Schwartz S.H. (1996a), *Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems*, in: *The psychology of values: The Ontario Symposium*, vol. 8, eds. C. Seligman, J.M. Olson, M.P. Zanna Mahwah, New Jersey.
- Schwartz S.H. (1996b), *Wartości*, in: *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*, eds. A.S.R. Manstead, M. Hewstone, Warszawa.
- Schwartz S.H., Cieciuch J., Vecchione M., Torres C., Dirilen-Gumus O., Butenko T. (2017), *Value tradeoffs propel and inhibit behavior: Validating the 19 refined values in four countries*, „European Journal of Social Psychology”, vol. 47.
- Singelis T.M., Triandis H.C., Bhawuk D.S., Gelfand M. (1995), *Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement*. „Cross-Cultural Research”, vol. 29.

- Steenkamp J.-B.E.M. (2001), *The role of national culture in international marketing research*. „International Marketing Review”, vol. 18.
- Triandis H.C. (1990), *Cross-cultural studies of individualism and collectivism*, in: *Nebraska symposium on motivation, 1989*, ed. J. Berman, Lincoln.
- Triandis H.C. (1994), *Culture and social behavior*, New York.
- Triandis H.C. (1995), *Individualism and collectivism*, Boulder.
- Triandis H.C. (1996a), *Kultura subiektywna*, in: *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*, eds. A.S.R. Manstead, M. Hewstone, trans. A. Bieniek et al., Warszawa.
- Triandis H.C. (1996b), *The psychological measurement of cultural syndromes*, „American Psychologist”, vol. 51.
- Triandis H.C. (2001), *Individualism-collectivism and personality*, „Journal of Personality”, vol. 69.
- Triandis H.C. (2003), *Индивидуализм и коллективизм: прошлое, настоящее и будущее*, in: *Психология и культура*, ed. D. Matsumoto, trans. A.C. Кармин, СПб.
- Triandis H.C., Chen X.P., Chan D.K. (1998), *Scenarios for the measurement of collectivism and individualism*, „Journal of Cross-Cultural Psychology”, vol. 29.
- Triandis H.C., Gelfand M.J. (1998), *Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 74.
- Triandis H.C., McCusker C., Hui C.H. (1990), *Multimethod probes of individualism and collectivism*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 59.



Magdalena Szczygieł*

Uniwersytet Jagielloński

Stres w pracy nauczyciela – wybrane uwarunkowania

KEYWORDS

stress, burnout, teacher, school

ABSTRACT

Magdalena Szczygieł, *Stres w pracy nauczyciela – wybrane uwarunkowania* [Stress at the teacher's workplace – chosen factors]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 311–329, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.12.1.

Stress aspects still remain as an existing problem, which requires further interdisciplinary studies. Considering the strong impact of chronic exposure to psychosocial stressors at a workplace in relational and incentives contexts of undertaking professional duties, those aspects gain in importance in teachers' work. A person stays in a continuous contact with a student, parent or another teacher, and their motivation seems to be a key aspect for the entire education process. The presented article is an attempt to capture stress indicators in a teachers' work, as well as ways of dealing with them in a school reality. The article begins by highlighting the most important stress definitions, followed by a brief methodology of self-research. Then the author describes stressors present in teacher's work, which were identified in empirical studies, and ways of dealing with stress used by tested teachers. The article ends with conclusions and recommendations for further representative studies.

Wprowadzenie

Problematyka stresu stosunkowo często jest przedmiotem zainteresowania badaczy nauk społecznych i humanistycznych. Wciąż jednak pozostaje aktualnym

* ORCID: 0000-0003-3378-4879.

problemem, który domaga się dalszych opracowań o charakterze interdyscyplinarnym. Przyjmuje się, że chroniczna ekspozycja na psychospołeczne stresory w miejscu pracy prowadzi do wielu niekorzystnych zjawisk, takich jak zaburzenia w stanie zdrowia psychicznego, rozwój chorób psychosomatycznych czy też obniżenie poziomu zadowolenia z wykonywanej pracy (Merecz, 2010: 23–24). Jednostkowe negatywne konsekwencje emocjonalne i zdrowotne przekładają się dalej na koszty społeczne i ekonomiczne. Dowiedziono, że chroniczny stres utrudnia nawiązywanie oraz utrzymywanie pozytywnych i satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi, obniża efektywność pracy, prowadzi do dużej zmienności kadr i strat powodowanych absencją chorobową.

Zauważmy, że dobrostan psychiczny nauczycieli leży szczególnie w interesie społecznym. Jest on bowiem bezpośrednio związany z jakością ich pracy na rzecz uczniów i całej społeczności lokalnej. Nawet najlepiej przygotowany merytorycznie nauczyciel będzie gorzej uczył i wychowywał, jeśli jego funkcjonowanie w pracy nie będzie optymalne. Co więcej, nauczyciel, który przeżywa problemy natury psychologicznej, może negatywnie oddziaływać na swoich uczniów, budując z nimi dysfunkcjonalne relacje. Natomiast zaangażowany i oddany swojej pracy nauczyciel może pracować bardzo efektywnie i odnosić spore sukcesy nawet wtedy, kiedy pracuje w trudnym społecznie środowisku, pełnym problemów związanych z takimi zjawiskami, jak ubóstwo czy przestępczość (Pyżalski, 2010b: 45).

Przedłożona treść artykułu stanowi próbę uchwycenia predyktorów stresu w pracy nauczyciela oraz sposobów radzenia sobie z nim w odniesieniu do rzeczywistości szkolnej. Dla jasności wyводу treść rozpocznie krótkie przedstawienie podstawowych ujęć definicyjnych stresu.

Wybrane ujęcia definicyjne stresu

W literaturze psychologicznej nie ma uniwersalnej definicji stresu. Pojęcie to zostało wprowadzone do nauki w XVII wieku w pracach brytyjskiego fizyka Roberta Hooke'a (za: Mańkowska, 2017). W latach 30. ubiegłego wieku badacze zaczęli analizować stres biologiczny w kontekście reakcji na działające bodźce. Uznali wtedy, że każdy objaw nieprzystosowania lub/i braku adaptacji był ujmowany jako wskaźnik stresu. Cannon definiował wówczas stres jako „zachowanie stanu równowagi biologicznej organizmu w postaci silnego pobudzenia układu nerwowego i endokrynologicznego, pojawiającego się w reakcji na działający na organizm określony czynnik” (Pyżalski, 2010a: 22). Jedne z pierwszych badań nad stresem zapoczątkował natomiast Selye w latach 30. XX wieku. Autor określił stres jako

niespecyficzną reakcją organizmu na wszystkie stawiane mu wymagania (Trelak, 2001). Badacz zauważył, że stan stresu stosunkowo często pojawia się w odpowiedzi na działanie czynników psychologicznych, ujął go jako „niespecyficzną reakcję organizmu na wszelkie stawiane mu żądania, wymaganie otoczenia, związane zarówno z przyjemnymi, jak i nieprzyjemnymi dla jednostki zdarzeniami” (Łosiak, 2008: 11).

Lazarus i Folkman opracowali powszechnie obowiązujące definicje stresu. Stwierdzili, że „stres pojawia się wtedy, gdy sytuacja jest postrzegana jako udaremniająca realizację jakiegoś stanu motywacyjnego (lub potencjalnie udaremniająca), powodując wzmocnienie afektu i uruchomienie procesów regulacyjnych, których celem jest opanowanie afektu oraz optymalna kontynuacja efektywnego funkcjonowania” (Trelak, 2001: 40). Natomiast zdaniem P. Zimbardo (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010) stresem można nazwać zespół specyficznych oraz niespecyficznych reakcji, które wykazuje organizm na skutek zderzenia bodźców zakłócających równowagę i wystawiających organizm na poważną, często przekraczającą sposoby radzenia sobie jednostki ze stresem, próbę. R. Lazarus i S. Folkman (za: Trelak, 2001: 70) zwracają uwagę, że „stres psychologiczny jest to szczególnie rodzaj relacji między człowiekiem a otoczeniem, które to otoczenie człowiek ocenia jako nadwyrężające (*taxing*) lub przekraczające jego zasoby i zagrażające (*endangering*) jego dobrostanowi”. Na uwagę zasługuje również definicja słownikowa określająca stres jako „psychologiczne i fizyczne obciążenie lub napięcie wywołane fizycznymi, emocjonalnymi, społecznymi, ekonomicznymi czy zawodowymi okolicznościami, zdarzeniami czy doświadczeniami, z którymi trudno sobie poradzić lub które trudno wytrzymać” (Colmac, 2009: 710).

Odnosząc się pokrótce do teorii, w ramach pojęcia stresu w literaturze przedmiotu można wyróżnić trzy podstawowe podejścia (Heszen-Niejodek, Ratajczak, 2000):

- stres jako bodziec – wydarzenie zewnętrzne lub sytuacja o określonych właściwościach;
- stres jako wewnętrzna reakcja człowieka – reakcje emocjonalne (przeżycia wewnętrzne);
- stres jako zewnętrzna reakcja organizmu.

Analizując ujęcia definicyjne, można zauważyć, że wszystkie one odnoszą się do reakcji człowieka na sytuację zewnętrzną. Wydaje się, że właśnie takie synkretyczne podejście do tego zagadnienia daje szansę całościowego uchwycenia badanego tematu. Skupienie uwagi na traktowaniu stresu jako bodźca mogłoby warunkować niedoceniając subiektywnych elementów w percepcji tych bodźców. Natomiast wyraźne umiejscowienie badań nad stresem w świecie zewnętrznym

usprawiedliwia fakt, że jakkolwiek ludzie rozumieją zdarzenia, to jednak pewne ich rodzaje (np. śmierć bliskich, wojny) mają podobne znaczenie dla bardzo różnych ludzi – bez względu na ich wiek, płeć czy wykształcenie. Można więc znaleźć punkty wspólne zarówno w opisie reakcji na stres, jak i wyłonić czynniki predykujące jego wpływ.

Można więc krótko podsumować, że stres rozumiany jest na ogół jako odpowiedź bądź reakcja organizmu na długotrwałe działanie emocji i/lub wymagania ze strony środowiska. Wpisuje się on w sposób permanentny w życie każdego człowieka, ponieważ stanowi naturalną biologiczną reakcją na zmiany zachodzące w jego życiu oraz codzienne wyzwania – zarówno pozytywne, jak i negatywne (Heszen-Niejodek, Ratajczak, 2000).

Odnosząc problematykę stresu do rzeczywistości szkolnej i pracy nauczyciela, przeprowadzono badania wstępne do określenia czynników stresogennych oraz stylów radzenia sobie ze stresem. Podjęto również próbę wstępnego określenia poziomu stresu w odniesieniu do konkretnych wyników rzeczywistości szkolnej. Rezultaty otrzymane w trakcie przeprowadzonych analiz zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Badania przeprowadzone zostały w roku szkolnym 2018/2019. Próbę badawczą stanowiło 110 nauczycieli w szkołach w Małopolsce, w tym 90,9% respondentów to kobiety, a 9,1% – mężczyźni.

W analizach wzięto pod uwagę płeć respondentów, stopień awansu zawodowego oraz typ szkoły, w której pracują nauczyciele. Rozkład tych zmiennych przedstawia się następująco: 18,2% respondentów to nauczyciele stażyści, 27,3% – nauczyciele kontraktowi, 27,3% – nauczyciele mianowani i 27,3% – nauczyciele dyplomowani. Przeprowadzone procedury statystyczne wskazały na brak istotnej statystycznie zależności pomiędzy stopniem awansu zawodowego a stylem radzenia sobie ze stresem. Podobne rezultaty otrzymano w przypadku sprawdzenia zależności pomiędzy typem szkoły, w której podejmuje zatrudnienie badany respondent, a stylem radzenia sobie ze stresem – również brak istotnie statystycznych wyników. Dla celów analizy jakościowej ważne jest jednak przytoczenie rozkładu badanej próby ze względu na typ szkoły. Zauważmy, że w szkole podstawowej podejmuje pracę 27,3% badanych, w szkole gimnazjalnej – 13,6%; zarówno w szkole podstawowej, jak i gimnazjalnej – 9,1%, a w szkole ponadgimnazjalnej – 50% respondentów.

Do oceny czynników stresogennych w szkole wykorzystano kwestionariusz ankiety „Subiektywna ocena pracy pedagogicznej” oraz fragmenty „Inwentarza wypalenia się nauczycieli” w opracowaniu S. Korczyńskiego (2014).

Kwestionariusz składa się z 52 twierdzeń. Respondenci odpowiadali według klucza:

1. Cecha nie występuje w mojej pracy.
2. Cecha występuje, ale mi nie przeszkadza w pracy.
3. Czasami mnie to irytuje lub mi przeszkadza.
4. Dość często mnie to irytuje lub mi przeszkadza.
5. Irytuje mnie to cały czas w pracy, a nawet denerwuję się z tego powodu w domu.

Przykładowe twierdzenia zawarte w kwestionariuszu:

1. Obawiam się utraty pracy lub przeniesienia na inne stanowisko.
2. Bardzo łatwo w kontaktach z młodzieżą można popełnić błąd, co może wiązać się z określonymi konsekwencjami.
3. Nauczyciele są często zaskakiwani zmianami i przepisami.
4. Realizacja zadań dydaktycznych jest utrudniona ze względu na dużą liczbę uczniów w klasach.

Dla przejrzystości prezentacji wyników badań otrzymane rezultaty podzielono na pięć obszarów: warunki techniczne, nadzór pedagogiczny i władze oświatowe, czynniki emocjonalne, nagradzanie pracy, presję czasu. Nadano również rangi odpowiedziom, określając kolejno: „Cecha nie występuje w mojej pracy” i „Cecha występuje, ale mi nie przeszkadza w pracy” jako niski poziom danego czynnika stresogennego w pracy nauczyciela. Stwierdzenie „Czasami mnie to irytuje lub mi przeszkadza” określono jako poziom średni, natomiast stwierdzenia „Dość często mnie to irytuje lub mi przeszkadza” i „Irytuje mnie to cały czas w pracy, a nawet denerwuję się z tego powodu w domu” określono jako poziom wysoki w postrzeganiu wagi danego czynnika stresogennego.

Fragment „Inwentarza wypalenia się nauczycieli” stanowi natomiast uzupełnienie wyżej opisanego kwestionariusza, który pozwala określić wstępnie poziom stresu w odniesieniu do wybranych sytuacji szkolnych.

Respondenci zostali poproszeni również o wypełnienie testu „Wielowymiarowy inwentarz do pomiaru radzenia sobie ze stresem”. Jest to narzędzie oparte na samopisie, składające się z 60 stwierdzeń, na które badany odpowiada w 4-stopniowej skali. Pozwala ono na ocenę 15 strategii reagowania w sytuacjach stresowych. Strategie te to: aktywne radzenie sobie, planowanie, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, unikanie konkurencyjnych

działań, zwrot ku religii, pozytywne przewartościowanie i rozwój, powstrzymanie się od działania, akceptacja, koncentracja na emocjach i ich wyładowanie, zaprzeczanie, odwracanie uwagi, zaprzestanie działań, zażywanie alkoholu lub innych środków psychoaktywnych, poczucie humoru.

Prezentowane wyniki nie mogą podlegać generalizacji ze względu na sposób doboru próby (dobór celowy na podstawie zgłoszeń ochotników). Stanowią jednak pilotaż będący punktem wyjścia dalszych analiz prowadzonych już na próbie reprezentatywnej.

Predykatory stresu w pracy nauczyciela

Czynniki stresogenne mają silny wpływ na sposób radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Bez wątpienia stres dotyczy również pracy nauczyciela, która obciążona jest wieloma sytuacjami mogącymi wywołać określone reakcje psychiczne i biologiczne człowieka. Traktując ogólnie predykatory stresu, można wyróżnić (Augustynek, 2009: 92):

- depryzację (pozbawienie możliwości zaspokojenia istotnych potrzeb zarówno biologicznych, indywidualnych, jak i społecznych);
- zagrożenie (groźba utraty możliwości zaspokojenia istotnych potrzeb);
- frustrację (przeszkoda na drodze do zaspokojenia istotnej potrzeby czy realizacji ważnego celu);
- ból (fizyczny i/lub psychiczny).

Uszczegóławiając jednak czynniki wywołujące stres do kontekstu pracy w szkole, należy określić, czy rzeczywiście stres w pracy jest silnie odczuwany przez nauczyciela. Dość powszechnie przyjmuje się, że środowisko szkoły, ujmowane jako „różnorodny i kompleksowy obszar doświadczeń, jako wzorzec działań, aktywności, ról oraz międzyludzkich stosunków” (Noelle, za: Smoter, Sury, 2017: 81–98), wymaga od nauczyciela konfrontacji z tym, co „inne”, „trudne”, a nawet „niemożliwe”, i wchodzenia w doświadczenia, które przekraczają posiadane aktualnie możliwości i kompetencje (Noelle, za: Smoter, Sury, 2017: 81–98). W tym kontekście warto szczególnie zwrócić uwagę na obecność stresu w codzienności nauczyciela.

Na podstawie wyników badań uzyskanych po zastosowaniu fragmentu „Inwentarza wypalenia się nauczycieli” dokonano próby określenia, na ile dostrzegają oni kwestie obecne w ich środowisku pracy jako stresogenne. Warto zwrócić uwagę na rozkład wyników uzyskany w toku przeprowadzonych analiz.

Tabela 1. Wybrane objawy wypalenia zawodowego

Twierdzenia	Kategorie odpowiedzi	% z n = 110
Praca w zawodzie nauczyciela powoduje, że czuję się emocjonalnie wyczerpany.	bardzo rzadko/rzadko	27,3
	bardzo często/często	72,7
Odczuwam zmęczenie przed pójściem do pracy.	bardzo rzadko/rzadko	45,5
	bardzo często/często	54,5
Wiele czynności zawodowych wykonuję z konieczności.	bardzo rzadko/rzadko	54,5
	bardzo często/często	45,5
Odnoszę wrażenie, że osoby, z którymi pozostaję w kontaktach zawodowych, nie są entuzjastycznie nastawione do mojej pracy.	bardzo rzadko/rzadko	54,5
	bardzo często/często	45,5
Zdarza mi się odnosić do dzieci w sposób lekceważący lub poniżający.	bardzo rzadko/rzadko	100,0
	bardzo często/często	0,0
Praca z dziećmi (młodzieżą) jest dla mnie naprawdę stresująca.	bardzo rzadko/rzadko	18,2
	bardzo często/często	81,8
Pod koniec dnia pracy w szkole czuję się wykończony.	bardzo rzadko/rzadko	54,5
	bardzo często/często	45,5
Coraz mniej mam chęci do pracy.	bardzo rzadko/rzadko	63,6
	bardzo często/często	36,4
Odczuwam niechęć do doskonalenia zawodowego.	bardzo rzadko/rzadko	36,4
	bardzo często/często	63,6
Czuję, że brak mi siły, by skutecznie pracować.	bardzo rzadko/rzadko	54,5
	bardzo często/często	45,5
Po spotkaniach z rodzicami tracę energię i zapał do pracy.	bardzo rzadko	100,0
	bardzo często/często	0,0
Obawiam się nieoczekiwanych reakcji, zachowań uczniów.	bardzo rzadko/rzadko	90,9
	bardzo często/często	9,1

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele bardzo często lub często zwracali uwagę, że praca w zawodzie nauczyciela powoduje, że czują się emocjonalnie wyczerpani (72,7%); dodatkowo 81,8% nauczycieli uznało, że praca ta jest dla nich powodem do stresu. Pozostałe wyniki są szczególnie interesujące – warte weryfikacji na szerszej próbie. Świadczą o wysokim poziomie zadowolenia z pracy i poczucia dość silnej do niej motywacji. Zauważmy, że badani nauczyciele nie dostrzegają problemu w trudnościach z odnoszeniem się do dzieci z szacunkiem – 100% badanych nauczycieli deklaruje, że nie odnosi się do dzieci w sposób lekceważący lub poniżający. Również 100% badanych respondentów po spotkaniach z rodzicami nie traci energii i zapału do pracy, a 90,9% nie obawia

się nieoczekiwanych reakcji i zachowań uczniów. Dodatkowo 63,6% badanych nadal ma chęć do pracy i zapał. Pojawia się niechęć do dalszego doskonalenia zawodowego (63,6%) i odczuwanie zmęczenia przed pójściem do pracy (54,5%). Można zatem uznać, że nauczyciele są na ogół zadowoleni ze swojej pracy i czują się do niej zmotywowani, pomimo odczuwanego napięcia emocjonalnego i stresu.

Kolejnym krokiem analizy była podjęta próba określenia predyktorów stresu w pracy nauczyciela. Przyjmując, że stresor to każdy rodzaj bodźca lub każda sytuacja, która za pośrednictwem procesów psychofizjologicznych może doprowadzić do szkody w postaci pogorszenia samopoczucia, dobrego funkcjonowania i/lub zdrowia, można uznać, że w gruncie rzeczy psychospołecznym zagrożeniem jest wszystko, co pogarsza samopoczucie lub utrudnia prawidłowe i skuteczne działanie. Jest to bardzo szeroka kategoria i intuicyjnie można wyczuć, że w zasadzie do przytoczonego opisu pasuje nieskończenie wiele sytuacji (Merecz, 2010: 23–24). Dokonano jednak próby uchwycenia tych szczególnych okoliczności, które są silnie związane z rzeczywistością szkolną. Pierwszym czynnikiem poddanym analizie jest kontrola pracy i sposób jej nadzoru.

Tabela 2. Nadzór pedagogiczny i władze oświatowe

Twierdzenia	Poziom	% z n = 110
Nierealistyczne wymagania	niski	27,3
	średni	36,4
	wysoki	36,4
Obawa przed utratą pracy lub zmianą stanowiska	niski	81,8
	średni	18,2
	wysoki	0,0
Częste zmiany i zmiany przepisów	niski	36,4
	średni	18,2
	wysoki	45,5
Naciski na formalne rozliczanie się z różnych form doształcania, bez rzeczywistego podnoszenia kwalifikacji	niski	36,4
	średni	18,2
	wysoki	45,5
Ustawiczna kontrola i ocena (uczniów, rodziców, przełożonych, władz oświatowych)	niski	9,1
	średni	45,5
	wysoki	45,5
Zbyt wygórowane wymagania wobec nauczyciela stawiane przez władze oświatowe	niski	27,3
	średni	27,3
	wysoki	45,5

Nierówne traktowanie nauczycieli w przydziale zadań lub dostępności różnych środków, wyróżnień, gratyfikacji motywacyjnych itp.	niski	27,3
	średni	18,2
	wysoki	54,5
Efekty pracy niezauważone przez nadzór pedagogiczny	niski	72,7
	średni	18,2
	wysoki	9,1
Brak informacji co do jakości wykonywanych zadań	niski	63,6
	średni	27,3
	wysoki	9,1
Ograniczony wpływ na decyzje szkoły jako całości	niski	18,2
	średni	45,5
	wysoki	36,4
Brak poczucia niezależności	niski	45,5
	średni	9,1
	wysoki	45,5

Źródło: opracowanie własne.

Interesujący poznawczo jest rezultat wskazujący, że nauczyciele nie odczuwają na ogół strachu przed utratą pracy (81,8% respondentów zaznaczyło odpowiedzi świadczące o niskim poczuciu zagrożenia tym aspektem). Nie przeszkadza bądź nie występuje poczucie braku nagradzania pracy (72,7%), czynnikiem stresogennym nie jest też brak informacji co do jakości wykonywanej pracy (63,6%). Sytuacją problemową, potencjalnie generującą silny stres, są częste zmiany w pracy i zmiany w przepisach prawnych (45,5% odpowiedzi świadczących o wysokim poziomie generowania sytuacji frustrującej, problemowej). Ponad połowa nauczycieli (54,5%) dostrzega problem w nierównym traktowaniu w przydziale zadań lub dostępności różnych środków, wyróżnień, gratyfikacji motywacyjnych itp. Nauczyciele uważają za silnie zakłócające ich pracę „naciski na formalne rozliczanie się z różnych form doksztalcania, bez rzeczywistego podnoszenia kwalifikacji” (45,5%) oraz „ustawiczną kontrolę i ocenę ze strony uczniów, rodziców, przełożonych czy władz oświatowych” (45,5%). Pozostałe czynniki mają stosunkowo umiarkowany wpływ na poziom stresu nauczyciela w pracy.

W prezentowanych już wcześniej wynikach badań obecny był silnie czynnik wyczerpania emocjonalnego, na który zwróciło uwagę 72,7% respondentów. Wy odpowiedzi tych nie potwierdzają jednak te z nich, które uwzględniają komponent emocjonalny. Biorąc pod uwagę wyniki uzyskane przy zastosowaniu kwestionariusza „Subiektywna ocena pracy pedagogicznej”, taka ocena nie została jednak sil-

nie podkreślona. Z kwestionariusza wybrano te czynniki, które mogą wskazywać w sposób szczególny na komponent emocjonalny. Wyniki kształtują się w sposób następujący.

Tabela 3. Czynniki emocjonalne

Twierdzenia	Poziom	% z n = 110
Brak reakcji na niecenzurowane wypowiedzi uczniów w celu uniknięcia wielu konfliktów	niski	63,6
	średni	9,1
	wysoki	27,3
Poważne problemy wychowawcze, trudne do przezwyciężenia	niski	45,5
	średni	27,3
	wysoki	27,3
Poczucie, że praca zawodowa wpływa niekorzystnie na życie rodzinne	niski	54,5
	średni	9,1
	wysoki	36,4
Wykonywanie pracy wymaga ciągłego emocjonalnego zaangażowania w sprawy uczniów	niski	18,2
	średni	54,5
	wysoki	27,3
Poczucie niekończącego się dnia pracy ze względu na narastające problemy pracy zawodowej po jej zakończeniu	niski	30,0
	średni	40,0
	wysoki	30,0
Obecność zdarzeń, które powodują przeżywanie silnych konfliktów wewnętrznych	niski	54,5
	średni	18,2
	wysoki	27,3
Poczucie niespełnionych zadań po zakończonym dniu pracy	niski	27,3
	średni	45,5
	wysoki	27,3
Możliwość popełnienia błędu w pracy z młodzieżą	niski	54,5
	średni	27,3
	wysoki	18,2

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele uznali, że na ogół nie występują wcale – a jeśli występują, to nie przeszkadzają w pracy (niski poziom stresogenny) – takie czynniki, jak: brak umiejętności reakcji na niecenzurowane wypowiedzi uczniów (63,6%); wpływ pracy na życie rodzinne (54,5%); obecność zdarzeń, które mogą powodować

przeżywanie silnych konfliktów wewnętrznych (54,5%); możliwość popełnienia błędu z młodzieżą (54,5%).

W sposób umiarkowany wpływa na poczucie napięcia emocjonalnego poczucie, że wykonywanie pracy wymaga ciągłego emocjonalnego zaangażowania w sprawy uczniów (54,5% odpowiedzi świadczących o umiarkowanym poziomie wpływu i 27,3% – o wysokim poziomie wpływu). Podobnie jest z poczuciem niekończącego się dnia ze względu na narastające problemy pracy zawodowej po jej zakończeniu (40% i 30%).

Tabela 4. Poczucie nagradzania pracy

Twierdzenia	Poziom	% z n = 110
Brak możliwości awansu	niski	63,6
	średni	9,1
	wysoki	27,3
Wrażenie bycia niedocenianym	niski	63,6
	średni	9,1
Niskie wynagrodzenie	niski	27,3
	średni	18,2
	wysoki	54,5
Postrzeganie pracy jako kończącej się wraz z dzwonkiem	niski	9,1
	średni	36,4
	wysoki	54,5
Niski prestiż społeczny	niski	36,4
	średni	0,0
	wysoki	63,6
Poczucie braku wykorzystania swoich kwalifikacji	niski	45,5
	średni	18,2
	wysoki	36,4

Źródło: opracowanie własne.

Analizując dalsze rezultaty badawcze, na uwagę zasługuje fakt, że nauczyciele czują się poirytowani poczuciem niskiego prestiżu społecznego wykonywanej pracy (63,6% odpowiedzi świadczących o wysokim poziomie problemu) oraz ponad połowa respondentów (54,5%) – niskim wynagrodzeniem. Natomiast nie odczuwają lub odczuwają w niskim stopniu problem ewentualnych trudności z awansem (63,6%); nie mają poczucia bycia niedocenianym w pracy (63,6%); na ogół nie mają też poczucia braku wykorzystania swoich kwalifikacji (45,5%).

Tabela 5. Presja czasu

Twierdzenia	Poziom	% z n = 110
Brak czasu na rozwiązywanie problemów poszczególnych uczniów	niski	27,3
	średni	27,3
	wysoki	45,5
Brak możliwości odprężenia nawet w czasie przerwy	niski	22,2
	średni	33,3
	wysoki	44,4
Konieczność szybkiego podejmowania decyzji w sprawach wychowawczych i reagowania na różne sygnały	niski	9,1
	średni	27,3
	wysoki	63,6
Liczba przydzielonych godzin dydaktycznych znacznie przekracza obowiązujący wymiar czasu pracy	niski	72,7
	średni	0,0
	wysoki	27,3
Wykonywany zawód wymaga dużego nakładu pracy poza godzinami lekcyjnymi (organizacja imprez, spotkania z rodzicami, konsultacje, dodatkowe czynności wykonywane w domu itp.)	niski	0,0
	średni	36,4
	wysoki	63,6

Źródło: opracowanie własne.

W porównaniu z innymi czynnikami presja czasu jest stosunkowo silnie odczuwana przez nauczycieli. Respondenci uznali (63,6%), że wykonywany zawód wymaga dużego nakładu pracy poza godzinami lekcyjnymi (organizacja imprez, spotkania z rodzicami, konsultacje, dodatkowe czynności wykonywane w domu itp.) i fakt ten potencjalnie generuje silny stres i napięcie. Podobnie konieczność szybkiego podejmowania decyzji w sprawach wychowawczych i reagowania na różne sygnały zaznacza się w opinii respondentów (63,6%) jako silnie wpływająca na jakość ich pracy. Stosunkowo często (44,4%) dostrzegają problem w braku możliwości odprężenia się w czasie przerw, a także brak czasu na rozwiązywanie problemów poszczególnych uczniów (45,5%). Zauważmy, że 72,7% respondentów nie uważa, żeby liczba przydzielonych godzin dydaktycznych znacznie przekraczała obowiązujący wymiar czasu pracy.

Kolejnym obszarem poddanym analizie były relacje w gronie nauczycielskim i kwestie relacji z rodzicami oraz uczniami. Poniższe zestawienie tabelaryczne prezentuje wybrane obszary ujęte w przeprowadzonych badaniach.

W tym obszarze nauczyciele przeważnie nie dostrzegają problemów związanych z wandalizmem na terenie szkoły (63,6%) oraz rywalizacją nauczycieli (63,6%) i ewentualnym brakiem wsparcia na wypadek trudności (63,6%). Do-

datkowo 81,8% nie uważa, żeby uczniowie nie reagowali pomiędzy sobą na niewłaściwe zachowania swoich kolegów. Nauczyciele twierdzą również, że atmosfera w gronie pedagogicznym jest na ogół sprzyjająca (81,8%).

Tabela 6. Kwestie relacyjne

Twierdzenia	Poziom	% z n = 110
Brak motywacji uczniów do nauki i lekceważący stosunek do obowiązków szkolnych	niski	18,2
	średni	18,2
	wysoki	63,6
Skłonność rodziców do ujawniania postaw roszczeniowych wobec nauczycieli i szkoły	niski	0,0
	średni	0,0
	wysoki	100,0
Wandalizm na terenie szkoły	niski	63,6
	średni	27,3
	wysoki	9,1
Brak krytyki uczniów wobec upokarzających zachowań niektórych kolegów/koleżanek	niski	72,7
	średni	27,3
	wysoki	0,0
Rywalizacja nauczycieli	niski	63,6
	średni	9,1
	wysoki	27,3
Atmosfera w gronie pedagogicznym nie należy do najlepszych	niski	81,8
	średni	9,1
	wysoki	9,1
Na wypadek trudności lub kłopotów poczucie braku wsparcia kolegów	niski	63,6
	średni	27,3
	wysoki	9,1

Źródło: opracowanie własne.

Zastanawiający jest fakt, że 100% nauczycieli uważa za problem skłonność rodziców do postaw roszczeniowych wobec nauczycieli i szkoły. Dostrzegają też problemy (63,6%) dotyczące braku motywacji uczniów i lekceważącego stosunku do obowiązków szkolnych.

Powyższe zestawienie wyników badań pokazuje, że grupa jest dość niejednorodna w swoich wypowiedziach. Bardzo mocno zaznacza się zasada, że to, co jest źródłem stresu zawodowego dla jednego pracownika, może nie stanowić żadnego problemu dla jego kolegi lub koleżanki. Psycholodzy podkreślają, że w większości

sytuacji, z jakimi ma do czynienia człowiek w sytuacjach zawodowych czy pozazawodowych, o tym, czy zostaną one odebrane jako stresujące, decyduje przede wszystkim ich interpretacja, dlatego większość naukowców zajmujących się psychospołecznymi zagrożeniami w środowisku pracy stoi na stanowisku, że są one skutkiem wzajemnego oddziaływania warunków, wymagań, organizacji i treści pracy oraz indywidualnych potrzeb, preferencji czy właściwości pracownika (Merecz, 2010: 42). Dla jasności wyводу zdecydowano się jednak przytoczyć te czynniki, które zostały ocenione przez respondentów jako najbardziej dotkliwe w ich pracy. Są to:

- skłonność rodziców do ujawniania postaw roszczeniowych wobec nauczycieli i szkoły (100%);
- niski prestiż społeczny (63,6%);
- duży nakład pracy poza godzinami lekcyjnymi (organizacja imprez, spotkania z rodzicami, konsultacje, dodatkowe czynności wykonywane w domu itp.) (63,6%);
- brak motywacji uczniów do nauki i lekceważący stosunek do obowiązków szkolnych (63,6%);
- niskie wynagrodzenie (54,5%);
- postrzeganie przez społeczeństwo pracy jako kończącej się wraz z dzwonkiem (54,5%).

Wydaje się zatem, że pozytywny stosunek do pracy i zaangażowanie w przypadku nauczyciela są dość skomplikowane, przynajmniej jeśli chodzi o analizę czynników, które mają na nie wpływ. Może być tak, że nauczyciele źle oceniają formalny świat instytucji, a znacznie lepiej nieformalny świat relacji osobowych w szkole czy poczucie sensu wykonywania pracy nauczyciela. Podobne rezultaty otrzymał również w badaniach J. Pyżalski (2010b: 31–46) – 78% badanych nauczycieli wybrałoby ponownie swój zawód. Jak więc nauczyciele radzą sobie ze stresem? Na to pytanie starano się odpowiedzieć w dalszej części artykułu.

Style radzenia sobie ze stresem

Definicja stylu radzenia sobie ze stresem to „względnie stała tendencja do stosowania w różnych sytuacjach specyficznych dla jednostki sposobów radzenia sobie, które mają na celu usunięcie lub zmniejszenie stanu stresu” (Łosiak, 2008: 79). Mogą to być: stan psychofizyczny, status społeczno-ekonomiczny, czynniki demograficzne czy też cechy osobowościowe (Strelau, Jaworska, Wrześniewski, Szczepaniak, 2005). Na ogół style radzenia sobie ze stresem możemy ujmować i rozpa-

trywać na trzech płaszczyznach: procesu, strategii i stylu. Proces jest rozumiany jako całościowa aktywność osoby, która podejmowana jest w sytuacji stresowej. Wpływa ona na pierwotną ocenę sytuacji i jest procesem złożonym oraz dynamicznym. Strategie będące wyodrębnieniem części procesu ujmowane są jako pomniejsze aktywności, które różnią się jakościowo, tworząc określone strategie (style) radzenia sobie ze stresem. Styl ujmowany jest więc jako swoisty schemat działań, który w konfrontacji z sytuacją stresową jest automatycznie uruchamiany (Bargiel-Matusiewicz, Podbielski, Klasik, 2004: 3–4).

Na podstawie wyników zastosowanego „Wielowymiarowego inwentarza do pomiaru radzenia sobie ze stresem” wyszczególniono 15 stylów pomagających w pokonaniu go. Style podzielono za N.S. Endler i J.D.A. Parker (za: Popiel, Prąglowska, 2008). Wyróżniono:

- styl skoncentrowany na zadaniu – polega na podejmowaniu zadania; osoby wykorzystujące ten styl mają tendencję do podejmowania wysiłków zmierzających do rozwiązania problemu poprzez poznawcze przekształcenia lub próby zmiany sytuacji; główny nacisk kładziony jest na zadanie lub/i planowanie rozwiązania problemu;
- styl skoncentrowany na emocjach – polega na podejmowaniu wysiłku mającego na celu wyeliminowanie lub zmniejszenie napięcia emocjonalnego, które jest związane z przeżywaną sytuacją stresową; charakterystyczne jest to, że osoba koncentruje się na własnych przeżyciach emocjonalnych, np. poczuciu winy, złości, napięciu; pojawia się tendencja do fantazjowania i/lub myślenia życzeniowego;
- styl skoncentrowany na unikaniu – polega na podejmowaniu wysiłku, aby wystrzegać się myślenia, doświadczenia i przeżywania sytuacji stresowych; przyjmować on może dwie różne formy:
 - a) angażowania się w czynności zastępcze, np. granie na komputerze, sen, słuchanie muzyki, myślenie o przyjemnych sprawach z przeszłości itp.;
 - b) poszukiwania kontaktów towarzyskich, np. spędzanie czasu z przyjaciółmi, poznawanie nowych osób.

Analizując strategie wyłonione za pomocą COPE, do strategii „skoncentrowanych na problemie” możemy zaliczyć następujące style: aktywne radzenie sobie, planowanie, poszukiwanie wsparcia instrumentalnego, poszukiwanie wsparcia emocjonalnego, unikanie konkurencyjnych działań społecznych oraz pozytywne przewartościowanie. W obrębie strategii ukierunkowanych na poszukiwanie wsparcia i koncentrację na emocjach wyróżnić można kolejnych pięć stylów radzenia sobie ze stresem, tj. zwrot ku religii, rozwój, powstrzymywanie się od działań, akceptację, koncentrację na emocjach oraz ich wyładowanie. W trzeciej

grupie strategii, tzw. zachowań unikowych, wyróżnić można kolejnych pięć stylów radzenia sobie ze stresem: zaprzeczanie, odwracanie uwagi, zaprzestanie działań, alkohol oraz poczucie humoru. Rozkład wyników otrzymanych w toku procesu badawczego przedstawia się następująco.

Tabela 7. Style radzenia sobie ze stresem

Styl radzenia sobie ze stresem	Kategoria	Średnia	Średnia całościowa
Styl skoncentrowany na zadaniu (problemie)	Aktywne radzenie sobie	3,18	3,04
	Planowanie	3,30	
	Poszukiwanie wsparcia instrumentalnego	3,09	
	Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego	2,82	
	Unikanie konkurencyjnych działań	2,82	
Styl skoncentrowany na emocjach	Zwrot ku religii	2,82	2,80
	Pozytywne przewartościowanie i rozwój	3,18	
	Powstrzymywanie się od działań	2,73	
	Akceptacja	2,44	
	Koncentracja na emocjach i ich wyładowaniu	2,82	
Styl skoncentrowany na unikaniu	Zaprzeczenie	1,64	1,86
	Odwracanie uwagi	2,27	
	Zaprzestanie działań	2,20	
	Zażywanie alkoholu lub innych środków psychoaktywnych	1,45	
	Poczucie humoru	1,73	

Źródło: opracowanie własne.

Poddając analizie średnie wyników otrzymane na poszczególnych skalach, można uznać, że nauczyciele używają najczęściej najbardziej konstruktywnego stylu radzenia sobie ze stresem, a mianowicie w swoich działaniach zaradczych są skoncentrowani na zadaniu (średnia wyników to 3,04% dla tego stylu), w tym najczęściej deklarują planowanie w sytuacjach trudnych (3,30%), następnie poszukują wsparcia instrumentalnego (3,09%), wsparcia emocjonalnego (3,82%), a także unikają w okresie wzmożonego stresu konkurencyjnych działań.

Stosunkowo wysokie wyniki otrzymano również na skali stylu emocjonalnego. Tu szczególnie respondenci wskazywali na potrzebę pozytywnego przewartościowania sytuacji stresowej (3,18%), a także zwrot ku religii (2,82%). Pojawiła się też tendencja do koncentracji na trudnych emocjach i ich wyładowaniu (2,82%),

rzadziej powstrzymują się od jakiegokolwiek działania (2,73%) i akceptują trudną sytuację czy wydarzenie (2,44%).

Najrzadziej badani nauczyciele deklarują podejmowanie działań unikowych w sytuacji stresowej. Nie piją alkoholu ani nie biorą środków psychoaktywnych (średni wynik 1,45%), na ogół też nie stosują reakcji obronnych typu zaprzeczanie (1,64%), nie obracają też trudnych sytuacji w żart (1,73%), sporadycznie powstrzymują się od podejmowania działań mających na celu rozwiązanie sytuacji (2,2%), a także na ogół nie starają się odwracać swojej uwagi od problemu (2,27%).

Trzeba stwierdzić, że nauczyciele stosują konstruktywne metody radzenia sobie w sytuacjach stresujących. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że pomimo napięcia emocjonalnego i stresu odczuwanego w miejscu pracy nauczyciele potrafią utrzymać w sobie pozytywny stosunek do wykonywanych obowiązków oraz motywację do pozostania w zawodzie nauczyciela właśnie ze względu na konstruktywne metody radzenia sobie w sytuacjach stresowych.

Wnioski i rekomendacje do dalszych badań

Jak pokazano wcześniej, środowisko pracy nauczyciela stanowi istotny element, który pozytywnie lub negatywnie wpływa na jego dobrostan psychiczny. Warto zatem podejmować dwa rodzaje działań: takie, w których w centrum zainteresowania znajdują się czynniki negatywne, i takie, w których trzeba się skoncentrować na czynnikach pozytywnych. W przypadku działań pierwszego rodzaju można się starać, by czynników negatywnych (obciążających) było mniej lub aby były słabiej nasilone. Oczywiście w zależności od tego, które czynniki bierze się pod uwagę, ich usunięcie może być łatwiejsze bądź trudniejsze. Jeśli chodzi o działania koncentrujące się na czynnikach pozytywnych, to ich istotą jest inicjowanie bądź wspieranie takich rozwiązań, które pozytywnie wpływają na nauczyciela: dają mu satysfakcję, budują poczucie zaangażowania w swoją pracę oraz poczucie sensu tego, co robi. Jest to podejście odmienne od tego, w którym miejsce pracy jest traktowane wyłącznie jako stresogenne, przed którym osoby pracujące w szkole muszą się bronić. Praca w tym ujęciu jest potencjalnym źródłem wielu pozytywnych doświadczeń, które stanowią źródło wartości dla wykonującego ją człowieka. Zatem najbardziej sensowne jest prowadzenie działań nastawionych na obie grupy czynników – stresory (zagrożenia) i czynniki salutogenne (Pyżalski, 2010b: 45).

Człowiek i jego miejsce pracy współzależą od siebie. To, jak nauczyciel czuje się w pracy, jest uzależnione od tego, co go w tej pracy spotyka, zarówno w sensie

pozytywnym, jak i negatywnym. Z drugiej strony to, co człowiek wnosi do pracy – osobowość, zaangażowanie, wiedzę i doświadczenie – przekłada się na jakość jego pracy, jak również na instytucję, w której pracuje. W tym kontekście warto przytoczyć dwa zasadnicze podejścia dotyczące zapobiegania wypaleniu zawodowemu powodowanemu zazwyczaj przez silny i długotrwały stres oraz napięcie emocjonalne. Jedno z nich nazwano podejściem zorientowanym na jednostkę, a drugie – podejściem zorientowanym na sytuację (Pyżalski, 2010: 45).

Podejście zorientowane na jednostkę zakłada, że jeżeli chcemy zapobiegać szkodliwemu wpływowi pracy na człowieka lub radzić sobie ze skutkami takiego wpływu, to musi się zmienić sam pracownik. Organizacja (np. szkoła, w której nauczyciel pracuje) ma ograniczony wpływ na to, co będzie się działo z danym nauczycielem. Zatem osoby zarządzające placówką są w tym ujęciu w znacznym stopniu zwolnione z odpowiedzialności za takie zarządzanie, by środowisko pracy miało możliwie najmniejszy ujemny wpływ na zatrudnione w danym miejscu osoby. W skrajnej sytuacji może to oznaczać postawę zakładającą, że osoba, która sobie w danym momencie nie radzi z obciążeniami w pracy, powinna zmienić zawód lub samodzielnie zintensyfikować swoje wysiłki i „wziąć się w garść”, w taki sposób, by wszystko wróciło do normy. Nawet jeśli podejmuje się jakieś zewnętrzne działania, to i tak ich zasadniczym celem jest zmiana nauczyciela, a nie jego otoczenia (Pyżalski, 2010: 45).

Odmienne jest podejście skierowane na sytuację. Tutaj ma się zmieniać nie jednostka, lecz organizacja, która zatrudnia pracowników. Oczywiście zmiany te koncentrują się na modyfikacji lub całkowitej eliminacji stresorów zawodowych. Jednak to ostatnie jest rzadko możliwe, ponieważ część stresorów (np. kontakt z uczniami przejawiającymi niewłaściwe zachowania) jest na stałe wpisana w wykonywanie zawodu (Pyżalski, 2010: 45).

Koncentracja na strategiach jednostkowych, przy jednoczesnym zaniedbywaniu strategii organizacyjnych, jest bez wątpienia złym rozwiązaniem. Podejście, w którym cała uwaga jest skupiona na czynnikach organizacyjnych, przy braku uwzględnienia poziomu jednostkowego, także ma poważne ograniczenia. Wszystkie nowoczesne ujęcia koncentrują się na obu zarysowanych wyżej obszarach. Oddziaływania i zmiany powinny zachodzić zarówno na poziomie samego nauczyciela, jak i w jego miejscu pracy (np. szkole czy innej placówce oświatowej). W podejściach tych nie chodzi jedynie o to, żeby działać w tych obszarach. Warunkiem koniecznym jest zintegrowanie ich tak, aby realizowane działania były spójne, a tym samym bardziej efektywne (Pyżalski, 2010: 45).

W świetle przedstawionych badań można jednak wziąć pod uwagę skupienie się na strategii skoncentrowanej na sytuacji. Nauczyciele wykazują względnie wy-

soki stopień umiejętności radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Nie wykazują również braku motywacji do pracy czy obniżenia zainteresowania uczniem i jego sprawami. W obecnej sytuacji społecznej warto więc położyć akcent na zmiany w świadomości społecznej dotyczącej wagi i odpowiedzialności związanej z tym zawodem, jak również przemyśleć odpowiednie zmiany organizacyjne dotyczące czasu pracy czy wynagrodzeń adekwatnych do wkładanego wysiłku i zaangażowania.

Bibliografia

- Augustynek A. (2009), *Wstęp do psychologii*, Warszawa.
- Bargiel-Matusiewicz K., Podbielski Z., Klasik A. (2004), *Współczesne rozumienie stresu*, „Wiadomości Lekarskie”, 58, s. 3–4.
- Colman A. (2009), *Słownik psychologii*, Warszawa.
- Heszen-Niejodek I., Ratajczak Z. (2000), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Katowice.
- Korczyński S. (2014), *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*, Kraków.
- Łosiak W. (2008), *Psychologia stresu*, Warszawa.
- Mańkowska B. (2017), *Wypalenie zawodowe. Źródła, mechanizmy, zapobieganie*, Gdańsk.
- Merecz D. (2010), *Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne*, w: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Warszawa.
- Popiel A., Pragłowska E. (2008), *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka*, Warszawa.
- Pyżalski J. (2010a), *Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli?*, w: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Warszawa.
- Pyżalski J. (2010b), *Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*, w: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Warszawa.
- Smoter K., Sury Z. (2017), *Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki*, „Podstawy Edukacji: Graniczność, Pogranicze, Transgresja”, 10, s. 81–98.
- Strelau J., Jaworska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P. (2005), *CISS. Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Podręcznik*, Warszawa.
- Trelak J. (2001), *Psychologia stresu*, Bydgoszcz.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Warszawa.



Magdalena Szczygieł*

Jagiellonian University

Stress at the teacher's workplace – chosen factors

KEYWORDS

stress, burnout, teacher, school

ABSTRACT

Magdalena Szczygieł, *Stress at the teacher's workplace – chosen factors*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 331–349, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.12.2.

Stress aspects still remain as an existing problem, which requires further interdisciplinary studies. Considering the strong impact of chronic exposure to psychosocial stressors at a workplace in relational and incentives contexts of undertaking professional duties, those aspects gain in importance in teacher's work. A person stays in a continuous contact with a student, parent or another teacher, and their motivation seems to be a key aspect for the entire education process. The presented article is an attempt to capture stress indicators in a teacher's work, as well as ways of dealing with them in a school reality. The article begins by highlighting the most important stress definitions, followed by a brief methodology of self-research. Then the author describes stressors present in teacher's work, which were identified in empirical studies, and ways of dealing with stress used by tested teachers. The article ends with conclusions and recommendations for further representative studies.

Introduction

The issue of stress is a relatively frequent subject of interest of researchers in social sciences and humanities. However, it still remains a current problem that calls for

* ORCID: 0000-0003-3378-4879.

further interdisciplinary studies. It is assumed that chronic exposure to psychosocial stressors at work leads to many adverse phenomena, such as mental health disorders, the development of psychosomatic diseases, and reduced job satisfaction (Merecz, 2010: 23–24). Individual negative emotional and health consequences further translate into social and economic costs – it has been proven that chronic stress makes it difficult to establish and maintain positive and satisfactory relations with other people, reduces work efficiency, leads to high staff turnover and losses caused by sickness absenteeism.

Let us note that the mental well-being of teachers is, in particular, in the public interest. It is directly linked to the quality of their work for their pupils and the local community as a whole. Even the best prepared teachers will teach and educate in a less effective way if their functioning at work is not optimal. What is more, a teacher who suffers from psychological problems may have a negative impact on his or her pupils, building dysfunctional relations with them. On the other hand, a teacher who is committed and dedicated to his or her work can work very effectively and be quite successful even when he or she works in a difficult social environment, facing problems related to such phenomena as poverty or crime (Pyżalski, 2010: 45).

The submitted article is an attempt to capture predictors of stress in the teacher's work and the ways of dealing with it in relation to school reality. For the sake of clarity, the article will begin with a brief presentation of the basic definitions of stress.

Selected definitions of stress

There is no universal definition of stress in the psychological literature. The term was introduced to science in the 17th century in the works of the British physicist Robert Hooke (after: Mańkowska, 2017). In the 1930s, researchers began to analyse biological stress in the context of responses to stimuli. At that time, they considered that any symptom of maladaptation and/or non-adaptation was considered as an indicator of stress. At the time, Cannon defined stress as “the maintenance of the body's biological balance in the form of a strong stimulation of the nervous and endocrinologic system, appearing in response to a specific factor acting on the body” (Pyżalski, 2010: 22). Some of the first research on stress was initiated by Selye in the 1930s. The author described stress as an unspecific reaction of the body to all the requirements imposed on it (Trelak, 2001). The researcher noted

that the state of stress occurs relatively often in response to psychological factors, and described it as “an unspecific reaction of the body to all demands made on it, the demands of the surroundings, associated with both pleasant and unpleasant events” (Łosiak, 2008: 11).

Lazarus and Folkman have developed common definitions of stress, specifying that “stress occurs when a situation is perceived as thwarting the realisation of an incentive state (or potentially thwarting it), causing an intensification of the affect and triggering regulatory processes aimed at controlling the affect and optimal continuation of effective functioning” (Trelak, 2001: 40). According to P. Zimbardo (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010), stress can be called a set of specific and non-specific reactions exhibited by the body as a result of the collision of stimuli disturbing the balance and exposing the body to a serious trial, often exceeding the individual's ways of coping with stress. R. Lazarus and S. Folkman (after: Trelak, 2001: 70) point out that “psychological stress is a particular kind of relationship between a person and his environment, which is assessed by the person as being taxing or exceeding his/her resources and endangering his/her well-being”. Also noteworthy is the dictionary definition, which defines stress as “a psychological and physical burden or tension caused by physical, emotional, social, economic or professional circumstances, events or experiences which are difficult to cope with or which are difficult to endure” (Colmac, 2009: 710).

Briefly referring to theory, three basic approaches can be distinguished within the concept of stress in the literature (Heszen-Niejodek, Ratajczak, 2000):

- stress as a stimulus – an external event or a situation with specific characteristics;
- stress as an internal human reaction – emotional reactions (internal experiences);
- stress as an external reaction of the body.

When analysing the definitions, it can be noticed that they all refer to the human reaction to the external situation. It seems that it is precisely such a syncretic approach to this issue that gives an opportunity to capture the issue under examination in its entirety. Focusing attention on treating stress as a stimulus could determine the underestimation of subjective elements in the perception of these stimuli. On the other hand, the clear location of research on stress in the external world justifies the fact that although people understand events, certain types of events (e.g. the death of loved ones, wars) are of similar importance to very different people – regardless of their age, gender or education. Thus, it is possible to find

common points in both the description of reactions to stress and to identify factors predisposing its impact.

It can therefore be briefly concluded that stress is generally understood as the body's response or reaction to long-term emotional and/or environmental demands. It is a permanent part of every human being's life because it is a natural biological response to changes in human life and everyday challenges – both positive and negative (Heszen-Niejodek, Ratajczak, 2000).

When referring to the issue of stress in the school reality and the teacher's work, preliminary studies were carried out to identify stressors and styles of dealing with stress. An attempt was also made to pre-define stress levels in relation to specific outcomes of school reality. The results of these analyses will be presented later in the article.

Methodological basis for own research

The research was conducted in the school year 2018/2019. 110 teachers in schools in Małopolska were sampled, of which 90,9% were women and 9,1% men.

The analyses took into account the gender of the respondents, the degree of professional advancement and the type of school in which the teachers work. The distribution of these variables is as follows: 18,2% of the respondents are trainees, 27,3% are contract teachers, 27,3% are appointed teachers and 27,3% are certified teachers. The conducted statistical procedures showed that there is no statistically significant correlation between the degree of professional advancement and the style of dealing with stress. Similar results were obtained when checking the relationship between the type of school in which the respondent is employed and the style of dealing with stress – also in this case there was a lack of statistically significant results. For the purposes of qualitative analysis, however, it is important to cite the distribution of the sample by school type. Let us note that 27,3% of the respondents take up employment in primary schools, 13,6% in lower secondary schools, 9,1% in both primary and lower secondary schools, and 50% in upper secondary schools.

To assess the stress factors at school, the questionnaire “Subjective evaluation of pedagogical work” and excerpts from the “Inventory of Teachers' Burnout” by S. Korczyński were used (2014).

The Questionnaire for Subjective Evaluation of Pedagogical Work consists of 52 statements to which respondents answered against the key:

1. The feature does not occur in my work.
2. The feature occurs, but it does not interfere with my work.
3. It sometimes annoys or disturbs me.
4. It annoys or disturbs me quite often.
5. It annoys me all the time at work, and I even get nervous about it at home.

Examples of statements made in the questionnaire:

1. I am afraid of losing my job or being transferred to another position.
2. It is very easy to make a mistake when dealing with young people, which can have specific consequences.
3. Teachers are often surprised by changes and regulations.
4. The implementation of didactic tasks is difficult due to the large number of pupils in classes.

For the sake of transparency in the presentation of the research results, the results obtained have been divided into five areas: technical conditions, pedagogical supervision and educational authorities, emotional factors, rewarding of work, time pressure. The answers were also ranked in order of importance, specifying in turn: “The feature does not occur in my work” and “The feature occurs, but it does not interfere with my work” as a low level of a given stress factor in the teacher's work. The statement: “It sometimes annoys or disturbs me” is defined as a medium level, while the statements: “It annoys or disturbs me quite often” and “It annoys me all the time at work and I even get nervous about it at home” are defined as a high level in the perception of the importance of a particular stressor.

The fragment of on the “Inventory of Teachers' Burnout” complements the questionnaire described above, which allows for the initial determination of stress levels in relation to selected school situations.

The respondents were also asked to complete the “Multidimensional Inventory for Measuring Coping with Stress” test. It is a self-report tool consisting of 60 statements to which the respondent answers on a 4-level scale. It allows the assessment of 15 strategies for responding to stressful situations. These strategies are: Active Coping, Planning, Seeking Instrumental Support, Seeking Emotional Support, Avoiding Competitive Actions, Turning to Religion, Positive Re-evaluation and Development, Refraining from Action, Acceptance, Focusing on Emotions and their Discharge, Denial, Distraction, Abandonment of Action, Taking Alcohol or Other Psychoactive Substances, Sense of Humour.

The presented results cannot be generalized due to the way the sample was selected (targeted selection on the basis of volunteers' applications). They are, however, a pilot programme as a starting point for further analysis already carried out on a representative sample.

Stress predictors in the teacher's work

Stressors have a strong influence on the ways people deal with difficult situations. It undoubtedly also applies to the teacher's work, which is burdened with many situations that can strongly trigger specific psychological and biological reactions. In terms of stress predictors in general, we can distinguish between (Augustynek, 2009: 92):

- deprivation (deprivation of the possibility to meet vital biological, individual and social needs);
- threat (threat of loss of the possibility to meet essential needs);
- frustration (an obstacle on the way to meeting an important need or achieving an important goal);
- pain (physical and/or mental).

However, when specifying the factors that cause stress in the context of school work, it is important to determine whether the stress at work is actually strongly felt by the teacher. It is quite commonly accepted that the school environment is seen as “a diverse and comprehensive area of experience, as a pattern of action, activity, roles and interpersonal relationships” (Noelle, after: Smoter, Sury, 2017: 81–98), requires the teacher to confront what is “different”, “difficult” or even “impossible” and enter in experiences that exceed their current capabilities and competences (Noelle, after: Smoter, Sury, 2017: 81–98). In this context, it is particularly worth noting the presence of stress in the teacher's everyday life.

Based on the results of the research obtained after applying the fragment of the “teachers' burn-out questionnaire”, an attempt was made to determine to what extent teachers perceive issues present in their work environment as stressful. It is worth noting the distribution of the results obtained in the course of the conducted analyses.

Table 1. Selected symptoms of professional burnout

Statement	Categories of responses	% out of n = 110
Working as a teacher makes me feel emotionally exhausted.	very rarely/rarely	27,3
	very often/often	72,7
I feel tired before going to work.	very rarely/rarely	45,5
	very often/often	54,5
I perform many professional activities out of necessity.	very rarely/rarely	54,5
	very often/often	45,5

I have the impression that those with whom I have professional contacts are not enthusiastic about my work.	very rarely/rarely	54,5
	very often/often	45,5
I sometimes talk to children in a disrespectful or degrading way.	very rarely/rarely	100,0
	very often/often	0,0
Working with children (young people) is really stressful for me.	very rarely/rarely	18,2
	very often/often	81,8
At the end of a school day, I feel exhausted.	very rarely/rarely	54,5
	very often/often	45,5
I am less and less willing to work.	very rarely/rarely	63,6
	very often/often	36,4
I am reluctant to further professional development.	very rarely/rarely	36,4
	very often/often	63,6
I feel that I lack the strength to work effectively.	very rarely/rarely	54,5
	very often/often	45,5
After parent teacher meetings I lose energy and enthusiasm for work.	very rarely	100,0
	very often/often	0,0
I am afraid of unexpected reactions, pupils' behaviour.	very rarely/rarely	90,9
	very often/often	9,1

Source: own study.

Teachers very often or often pointed out that “Working as a teacher makes them feel emotionally exhausted” (72,7%); in addition, 81,8% of teachers considered work as a cause of stress for them. The remaining results are particularly interesting – worthy of verification on a wider sample – and demonstrate a high level of job satisfaction and a sense of quite strong motivation. Let us note that the surveyed teachers do not have a problem with talking to children with respect – 100% of the surveyed teachers declare that they do not refer to children in a disrespectful or degrading way. Also 100% of the surveyed respondents do not lose energy and enthusiasm for work after parent teacher meetings, and 90,9% of the respondents are not afraid of unexpected reactions and pupils' behaviour. In addition, 63,6% of respondents are still willing to work and enthusiastic. There is a reluctance to further professional development (63,6% of respondents) and fatigue before going to work (54,5%). It can therefore be concluded that teachers are generally satisfied with their work and feel motivated to do it, despite the emotional tension and stress they feel.

The next step of the analysis was an attempt to identify stress predictors in the teacher's work. Assuming that a stressor is any kind of stimulus or any situation

which, through psychophysiological processes, can lead to harm in the form of deteriorated well-being, deteriorated functioning and/or health, it can be considered that, in fact, a psychosocial threat is anything that worsens well-being or makes it difficult to function in a proper and effective way. This is a very broad category and it can be intuitively felt that an infinite number of situations fit the cited description (Merecz, 2010: 23–24). However, an attempt has been made to capture these special circumstances, which are strongly connected with the school reality. The first factor analysed is the control of work and how it is supervised.

Table 2. Pedagogical supervision and educational authorities

STATEMENTS	LEVEL	% out of = 110
Unrealistic requirements	low	27,3
	moderate	36,4
	high	36,4
Fear of losing or changing job	low	81,8
	moderate	18,2
	high	0,0
Frequent changes and amendments to legislation	low	36,4
	moderate	18,2
	high	45,5
Emphasis on formal accounting for the various forms of further development, without any real improvement in qualifications	low	36,4
	moderate	18,2
	high	45,5
Continuous monitoring and evaluation (by pupils, parents, superiors, educational authorities)	low	9,1
	moderate	45,5
	high	45,5
Excessive demands on the teacher by educational authorities	low	27,3
	moderate	27,3
	high	45,5
Unequal treatment of teachers in the allocation of tasks or availability of different resources, awards, incentives, etc.	low	27,3
	moderate	18,2
	high	54,5
Effects of work unnoticed by pedagogical supervision	low	72,7
	moderate	18,2
	high	9,1
Lack of information on the quality of the tasks performed	low	63,6
	moderate	27,3
	high	9,1

Limited influence on decisions of the school as a whole	low	18,2
	moderate	45,5
	high	36,4
No sense of independence	low	45,5
	moderate	9,1
	high	45,5

Source: own study.

The result indicating that teachers are generally not afraid of losing their jobs (81,8% of respondents chose the response indicating a low sense of threat concerning this aspect) is cognitively interesting. The feeling of not being rewarded for work does not interfere with work or does not occur (72,7% of responses), and the lack of information about the quality of work (63,6% of responses) is not a stress factor. As a problematic situation, potentially generating a feeling of strong stress, frequent changes in work and changes in legal regulations are mentioned (45,5% of responses indicating a high level of generating a frustrating, problematic situation). More than half of the teachers (54,5%) see a problem in the unequal treatment of teachers in the allocation of tasks or the availability of various resources, awards, incentives, etc. Teachers consider the “Pressure to formally account for different forms of further development without actually improving their qualifications” (45,5%) and “Continuous monitoring and evaluation by pupils, parents, superiors or educational authorities” (answer 45,5%) as strongly disruptive. Other factors have a relatively moderate impact on the level of teacher stress at work.

In the research results presented above, the factor of emotional exhaustion was strongly present, which was noted by 72,7% of the respondents. However, these statements do not confirm statements that take into account the emotional component. Considering the results obtained with the use of the “subjective assessment of pedagogical work” questionnaire, such an assessment was not emphasized strongly. From the questionnaire, the factors that may indicate an emotional component were selected. The results are as follows.

Table 3. Emotional factors

STATEMENTS	LEVEL	% out of n = 110
Lack of reaction to abusive statements by pupils in order to avoid conflicts	low	63,6
	moderate	9,1
	high	27,3

Serious educational problems, difficult to overcome	low	45,5
	moderate	27,3
	high	27,3
A feeling that work has a negative impact on family life	low	54,5
	moderate	9,1
	high	36,4
The work requires constant emotional commitment to the pupils	low	18,2
	moderate	54,5
	high	27,3
The feeling of an endless working day due to the increasing problems related to work after its completion	low	30,0
	moderate	40,0
	high	30,0
Presence of events that cause strong internal conflicts	low	54,5
	moderate	18,2
	high	27,3
A feeling of unfulfilled tasks after the end of the working day	low	27,3
	moderate	45,5
	high	27,3
The possibility of making a mistake when working with young people	low	54,5
	moderate	27,3
	high	18,2

Source: own study.

Teachers found that, in general, the following factors do not occur or if they do occur, they do not interfere with their work (low stress level): lack of ability to react to abusive statements made by pupils (63,6%); the impact of work on family life (54,5%); presence of events that may cause strong internal conflicts (54,5%); the possibility of making mistakes when working with young people (54,5%).

The feeling that the work requires constant emotional involvement in pupils' affairs influences the feeling of emotional tension in a moderate way (54,5% of responses indicating a moderate level of influence and 27,3% – high level of influence). Similarly, the feeling of an endless working day due to the growing problems related to work after its completion (40,0% and 30% of responses).

Table 4. A sense of being rewarded for work

STATEMENT	LEVEL	% out of n = 110
No opportunities for promotion	low	63,6
	moderate	9,1
	high	27,3
A feeling of being underestimated	low	63,6
	moderate	9,1
Low remuneration	low	27,3
	moderate	18,2
	high	54,5
Perceiving work as completed with the school bell	low	9,1
	moderate	36,4
	high	54,5
Low social prestige	low	36,4
	moderate	0,0
	high	63,6
A sense of not using one's qualifications	low	45,5
	moderate	18,2
	high	36,4

Source: own study.

When analysing further research results, it is noteworthy that teachers feel irritated by the feeling of low social prestige of their work (63,6% of responses indicating a high level of the problem) and more than half of the respondents (54,5%) – low remuneration. On the other hand, teachers do not perceive possible difficulties with promotion (63,6%) as problematic or perceive this only to a small extent; they do not feel underestimated at work (63,6%); they also do not feel that their qualifications are not being used (45,5%).

Table 5. Time pressure

STATEMENTS	LEVEL	% out of n = 110
Lack of time to solve individual pupils' problems	low	27,3
	moderate	27,3
	high	45,5
No possibility to relax even during the break	low	22,2
	moderate	33,3
	high	44,4

The need for rapid decision-making in educational matters and to respond to different signals	low	9,1
	moderate	27,3
	high	63,6
The number of teaching hours allocated exceeds the applicable working hours	low	72,7
	moderate	0,0
	high	27,3
The profession requires a lot of work outside school hours (organizing events, meetings with parents, consultations, additional activities at home, etc.)	low	0,0
	moderate	36,4
	high	63,6

Source: own study.

Compared to other factors, the pressure of time is felt relatively strongly by teachers. Respondents considered (63,6%) that the profession requires a lot of work outside school hours (organisation of events, meetings with parents, consultations, additional activities at home, etc.) and this fact potentially generates strong stress and tension. Similarly, the need to make quick decisions in educational matters and to react to various signals is marked in the opinion of respondents (63,6%) as strongly affecting their work quality. Relatively often (44,4%) they see a problem in the inability to relax during breaks, as well as the lack of time to solve problems of individual pupils (45,5%). Let us note that 72,7% of the respondents do not think that the number of allocated teaching hours significantly exceeds the applicable working hours.

Another area of analysis included relations among teachers and issues of relations with parents and pupils. The table below presents selected areas included in the conducted research.

Table 6. Relationship issues

STATEMENTS	LEVEL	% out of n = 110
Lack of motivation of pupils to learn and disregard for school duties	low	18,2
	moderate	18,2
	high	63,6
Parents' tendency to reveal demanding attitudes towards teachers and the school	low	0,0
	moderate	0,0
	high	100,0
Vandalism on school grounds	low	63,6
	moderate	27,3
	high	9,1

Lack of criticism on the part of pupils of the humiliating behaviour of some of their friends	low	72,7
	moderate	27,3
	high	0,0
Competition between teachers	low	63,6
	moderate	9,1
	high	27,3
The atmosphere among the teachers is not the best	low	81,8
	moderate	9,1
	high	9,1
In the case of difficulties or problems, a feeling of lack of support from colleagues	low	63,6
	moderate	27,3
	high	9,1

Source: own study.

In this area, teachers generally do not note any problems with vandalism on school grounds (63,6% of the respondents) and competition between teachers (63,6%) and possible lack of support in the case of difficulties (63,6%). In addition, 81,8% of the teachers do not think that students fail to react to inappropriate behaviour of their friends. Teachers also think that the atmosphere among the teachers is generally favourable (81,8%).

It is somewhat surprising that 100% of teachers consider the parents' tendency to reveal demanding attitudes towards teachers and school as a problem. The lack of motivation of pupils and in their disregard for school duties is also considered problematic (63,6%).

The above summary of research results shows that the group is quite heterogeneous in its statements. The idea that what is a source of professional stress for one employee may not be a problem for his or her colleague is very strong. Psychologists emphasize that in the case of most situations faced by a person in professional or non-professional contexts, whether they are perceived as stressful depends primarily on their interpretation. Therefore, the majority of researchers dealing with psychosocial risks in the work environment are of the opinion that they result from the interaction of conditions, requirements, organisation and content of work and individual needs, preferences and characteristics of an employee (Merecz, 2010: 42). For the sake of clarity, however, it was decided to cite those factors that were assessed by respondents as the most disruptive in their work. These include:

1. Parents, tendency to reveal demanding attitudes towards teachers and the school – 100%.
2. Low social prestige – 63,6%.

3. Large amount of work outside school hours (organization of events, meetings with parents, consultations, additional activities performed at home, etc.) – 63,6%.
4. Lack of motivation of pupils to learn and their disregard for school duties – 63,6%.
5. Low remuneration – 54,5%.
6. Society's perception of their work as completed with the school bell – 54,5%.

It therefore seems that a positive attitude to work and commitment in the case of a teacher is quite complicated, at least when it comes to analysing the factors that affect them. It may be that teachers poorly assess the formal world of the institution, and much better, the informal world of personal relationships at school or the sense of doing the teacher's work. Similar results were also obtained in a study by J. Pyżalski (2010: 31–46), in which 78% of the surveyed teachers would choose the teaching profession again. So how do teachers cope with stress? Attempts were made to answer this question in the further part of the article.

Styles of dealing with stress

The definition of the style of dealing with stress is: “a relatively constant tendency to use, in various individual situations, specific coping methods to remove or reduce stress” (Łosiak, 2008: 79). It may be: a psychophysical state, socio-economic status, demographic factors or personality traits (Strelau, Jaworska, Wrześniewski, Szczepaniak, 2005). Generally, the styles of dealing with stress can be presented and considered on three levels: process, strategy and style. The process is understood as the overall activity of a person undertaken in a stressful situation. It influences the initial assessment of the situation and is a complex and dynamic process. Strategies are parts of the process, understood as minor activities that differ in quality, creating specific strategies (styles) for dealing with stress. Style is therefore seen as a kind of scheme of action which, when confronted with a stressful situation, is automatically activated (Bargiel-Matusiewicz, Podbielski, Klasik, 2004: 3–4).

Based on the results of the “Multidimensional Inventory for Measuring Coping with Stress”, 15 styles of stress management are listed. The styles have been divided based on N.S. Endler and J.D.A. Parker (after: Popiel, Pragłowska, 2008), distinguishing:

- task-focused style – it is about taking up a task; those who use this style tend to make efforts to solve the problem by cognitive transformation or attempts to change the situation; the main focus is on the task and/or planning of solving the problem;

- emotion-focused style – it consists of making an effort to eliminate or reduce the emotional tension that is associated with the stressful situation experienced; what is characteristic is that a person concentrates on their own emotional experience, e.g. guilt, anger, tension; there is a tendency to fantasize and/or wishful thinking;
- avoidance-oriented style – it is about making an effort to avoid thinking, experiencing and experiencing stressful situations.

It can take two different forms:

- engaging in replacement activities, e.g. playing on a computer, sleeping, listening to music, thinking about pleasant things from the past, etc.;
- seeking social contacts, e.g. spending time with friends, meeting new people.

Analysing the strategies identified by COPE, we can include the following styles among the “problem-focused” strategies: active coping, planning, seeking instrumental support, seeking emotional support, avoiding competitive social activities and positive re-evaluation. Within the strategies focused on seeking support and focusing on emotions, we can distinguish another five styles of dealing with stress, i.e. turning to religion, development, refraining from action, acceptance, focusing on emotions and their discharge. In the third group of strategies, the so-called evasive behaviour, another five styles of dealing with stress can be distinguished: denial, distraction, abandonment of action, consumption of alcohol and sense of humour. The distribution of the results obtained during the research process is as follows.

Table 7. Styles of dealing with stress

Styles of dealing with stress	Category	Average	Overall average
Task (problem)-focused style	Active coping	3,18	3,04
	Planning	3,30	
	Seeking instrumental support	3,09	
	Seeking emotional support	2,82	
	Avoiding competing activities	2,82	
Emotion-focused style	Turning to religion	2,82	2,80
	Positive re-evaluation and development	3,18	
	Refraining from action	2,73	
	Acceptance	2,44	
	Focusing on emotions and their discharge	2,82	

Avoidance-oriented style	Denial	1,64	1,86
	Distraction	2,27	
	Abandonment of action	2,20	
	Consumption of alcohol or other psychoactive substances	1,45	
	Sense of humour	1,73	

Source: own study.

Analysing the average scores obtained on individual scales, it can be concluded that teachers most often use the most constructive style of dealing with stress, namely they are task-oriented in their remedial actions (average scores are 3,04 for this style), most often they declare planning in difficult situations (3,30 of the responses), then looking for instrumental support (3,09); emotional support (3,82), and avoiding competitive actions during periods of increased stress.

Relatively high results were also obtained on the scale of emotional style. Here, the respondents particularly pointed to the need for a positive re-evaluation of the stressful situation (3,18), as well as a turning towards religion (2,82). There was also a tendency to focus on difficult emotions and their discharge (2,82), less often refraining from action (2,73) and accepting a difficult situation or event (2,44).

Least frequently the surveyed teachers declare that they take evasive actions in a stressful situation. They do not use alcohol or psychoactive substances (average score of 1,45), generally they do not use defensive reactions such as denial (1,64), they do not turn difficult situations into a joke (1,73), they rarely refrain from taking action to resolve the situation (2,20), and generally do not try to divert their attention from the problem (2,27).

It can therefore be considered that teachers use constructive methods to deal with stressful situations. Hence, it can be argued that, despite the emotional tension and stress experienced in the workplace, teachers are able to maintain a positive attitude towards their duties and motivation to remain in the teaching profession, precisely because of their constructive methods of dealing with stressful situations.

Conclusions and recommendations for further studies

As shown earlier, the teacher's working environment is an important element that positively or negatively affects the psychological well-being of the teacher. It is worth taking two types of action: actions where the focus is on negative factors, and those where the focus is on positive factors. In the case of the first type of

action, it is possible to try to reduce the negative (aggravating) factors or to make them less intense. Of course, depending on which factors are taken into account, they can be easier or more difficult to remove. When it comes to actions focusing on positive factors, the essence of these is to initiate or support solutions that have a positive impact on the teacher: they give him or her satisfaction, build a sense of commitment to his or her work and a sense of meaning of what he or she does. This approach is different from the one in which the workplace is treated exclusively as a stressful place, against which school employees have to defend themselves. In this perspective, work is a potential source of many positive experiences which, in turn, are a source of value for the person performing it. Therefore, it makes the most sense to carry out activities aimed at both groups of factors – stressors (threats) and salutogenic factors (Pyżalski, 2010: 45).

Man and his workplace are interdependent. How a teacher feels at work depends on what happens to him or her in the workplace, both in a positive and negative sense. On the other hand, what a person brings to work – personality, commitment, knowledge and experience – translates into the quality of his/her work as well as the institution in which he/she works. In this context, it is worth quoting two fundamental approaches to preventing professional burn-out, usually caused by severe and prolonged stress and emotional tension. One is called an individual-oriented approach, and the other is called a situation-oriented approach (Pyżalski, 2010: 45).

The individual-oriented approach implies that if we want to prevent or deal with the harmful effects of work on people, the employee himself must change. This approach assumes that the organisation (e.g. the school where the teacher works) has limited influence on what will happen to the teacher. Thus, those who manage the establishment are, in this perspective, largely relieved of responsibility for such management, that the working environment has as little negative impact as possible on the people employed in the place. In an extreme situation, this can mean an attitude assuming that a person who is not able to cope with the workload should change professions or intensify his or her efforts on his or her own and “pull themselves together” in a way that would allow everything to go back to normal. Even if some external actions are taken, their primary goal is to change the teacher and not his or her environment (Pyżalski, 2010: 45).

The situation-oriented approach is different. It is not the individual that is to change, but the organisation that employs the workers. Of course, these changes focus on the modification or complete elimination of professional stressors. However, the latter is rarely possible, because some of the stressors (e.g. contact with

pupils showing inappropriate behaviour) are permanently inscribed in the profession (Pyżalski, 2010: 45).

Focusing on individual-oriented strategies, while neglecting organization-oriented strategies, is undoubtedly a bad solution. An approach in which all attention is focused on organisational factors without taking the individual level into account also has serious limitations. All modern approaches focus on both areas outlined above. Impacts and changes should take place both at the level of the teacher himself/herself and at the level of his/her workplace (e.g. school or other educational institution). These approaches are not only about acting in both areas. A necessary condition is to integrate them so that the implemented actions are coherent and thus more effective (Pyżalski, 2010: 45).

However, in the light of the presented studies, the focus on a situation-oriented strategy can be considered. Teachers show a relatively high degree of ability to cope with stressful situations. They do not show a lack of motivation to work or a low level of interest in the pupil and his or her affairs. In the current social situation, therefore, it is worth emphasising the change in social awareness concerning the importance and responsibility of the profession, as well as considering appropriate organisational changes, concerning working time or remuneration adequate to the effort and commitment.

Bibliography

- Augustynek A. (2009), *Wstęp do psychologii*, Warszawa.
- Bargiel-Matusiewicz K., Podbielski Z., Klasik A. (2004), *Współczesne rozumienie stresu*, „Wiadomości Lekarskie”, 58, pp. 3–4.
- Colman A. (2009), *Słownik psychologii*, Warszawa.
- Heszen-Niejodek I., Ratajczak Z. (2000), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Katowice.
- Łosiak W. (2008), *Psychologia stresu*, Warszawa.
- Mańkowska B. (2017), *Wypalenie zawodowe. Źródła, mechanizmy, zapobieganie*, Gdańsk.
- Merecz D. (2010), *Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne*, in: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, eds. J. Pyżalski, D. Merecz, Warszawa.
- Popiel A., Pragłowska E. (2008), *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka*, Warszawa.
- Pyżalski J. (2010a), *Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli?*, in: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, eds. J. Pyżalski, D. Merecz, Warszawa.
- Pyżalski J. (2010b), *Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli*, in: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, eds. J. Pyżalski, D. Merecz, Warszawa.

- Smoter K., Sury Z. (2017), *Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki*, „Podstawy Edukacji: Graniczność, Pogranicze, Transgresja”, 10, pp. 81–98.
- Strelau J., Jaworska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P. (2005), *CISS. Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Podręcznik*, Warszawa.
- Trelak J. (2001), *Psychologia stresu*, Bydgoszcz.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Warszawa.



Aleksandra Ćwik*
Uniwersytet Warszawski

Potrzeba zaangażowania lokalnych społeczności w przyszłość nieruchomości dziedzictwa kulturowego

KEYWORDS

tangible heritage, sustainable development, heritage value, heritage ownership, local community

ABSTRACT

Aleksandra Ćwik, *Potrzeba zaangażowania lokalnych społeczności w przyszłość nieruchomości dziedzictwa kulturowego* [The need for local communities' involvement in the future of immovable cultural heritage]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 351–365, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.13.1.

The discussion about cultural heritage versus development has been touched upon in many publications, and the role of cultural heritage is being deployed increasingly into transforming mere development efforts into efforts for sustainable development. By analysing recent literature which indicates the need for facilitation of cooperation between authorities and local communities, the theory of ownership and value of cultural heritage, and the close relationship between heritage protection and sustainable development, the article aims to discuss the role of the local community in managing monuments. The most relevant conclusions include the link between the protection of cultural heritage and the improvement of the quality of life of residents, their sense of identity and more durable bonds with the place of residence and the strife toward the achievement of local, sustainable development goals.

Wprowadzenie

Temat dziedzictwa kulturowego i rozwoju został poruszony w wielu publikacjach (m.in. Broński, 2006; Murzyn, 2002; Potoczek, 2000; Purchla, 2014). Coraz częś-

* ORCID: 0000-0002-5357-6922.

ciej jest też podkreślana istotna rola dziedzictwa w niezbędnym już przekształceniu starań o rozwój w starania o rozwój zrównoważony, sustensywny i obecny we wszystkich trzech wymiarach funkcjonowania człowieka w państwie, tj. ekonomii, środowisku naturalnym oraz społeczeństwie (Gorzelałak i in., 2018; Janikowski, Krzysztofek, 2009; Nocca, 2017; Purchla, 2000). Poniższy artykuł ma przywołać tę dyskusję w momencie, gdy negatywne skutki rozwoju niezrównoważonego w Polsce i na świecie stają się coraz bardziej odczuwalne. Poprzez analizę najnowszej literatury wskazującej na potrzebę facylitacji współpracy pomiędzy lokalnymi władzami a mieszkańcami, teorii własności i wartości dziedzictwa kulturowego oraz ścisłego związku pomiędzy ochroną dziedzictwa kulturowego i naturalnego a zrównoważonym rozwojem autorka podejmuje dyskusję na temat roli lokalnej społeczności w zarządzaniu zabytkami. Celem artykułu jest również podjęcie dialogu zainicjowanego w pracy *Dziedzictwo kulturowe województwa wielkopolskiego w świetle danych Narodowego Instytutu Dziedzictwa. Przykład zabytków nieruchomych* (Siniecka, Bogacka, 2018).

Wybuch pandemii COVID-19 na początku 2020 roku doprowadził do nakazanej społecznej izolacji prawie na całym świecie oraz fali refleksji na temat wspólnej przyszłości po kryzysie. Skutki recesji, która w kwietniu 2020 staje się nieuniknioną rzeczywistością, nieprędko przestaną być odczuwalne, jednak społeczny entuzjazm do zaniechania zgubnych nawyków takich jak konsumpcjonizm czy pogłębiające się społeczne nierówności stopniowo płowieje. Dziś niezwykle ważne jest uchwycenie *momentu*, tak aby rosnąca ludzka tęsknota bliskości i bezpieczeństwa stała się czynnikiem zmiany, a nie powodem do rozczarowania. Potrzeba bezpieczeństwa jest nie tylko drugą podstawową w piramidzie ludzkich potrzeb, ale również utożsamianą z potrzebą redukcji odczuwalnych braków (Maslow, 1943). Przywołanie tej nadużywanej już teorii ma na celu wzmocnienie przekazu, że motywacją jednostki jest działanie i rozwój w zaufanym środowisku, o czym nie powinno się zapominać podczas podejmowania decyzji na temat sensu promocji lokalnego aktywizmu, również kulturowego. To wiedza i doświadczenie sektora kreatywnego odgrywają ogromną rolę w komunikowaniu i diagnozowaniu zbiorowych wyzwań oraz motywowaniu do świadomego działania. Artyści i aktywiści kulturalni mają kompetencje krytycznej oceny ewolucji społecznej i inspiracji do działania (Kern, 2020). Również Global Heritage Fund (GHF) przypomina, że ożywienie gospodarcze może w przyszłości w dużej mierze zależeć od dziedzictwa kulturowego i społeczności, które do tej pory opierały swoje źródła utrzymania na jego ochronie (Global Heritage Fund, 2020). W przypadku gdy stworzenie środowiska sprzyjającego działalności społeczności lokalnych jest priorytetem lokalnej i ponadlokalnej polityki kulturalnej, efektem jest świetlana, choć nie zawsze

powielająca tradycyjne rozwiązania przyszłość nieruchomego dziedzictwa narodowego lub regionalnego. Świadomość i postrzeganie własnego dziedzictwa kulturowego zależą w demokratycznych państwach, jak zauważa Skaldawski (2017), od dwóch równomiernie wpływających na siebie czynników. Opinia publiczna, praca aktywistów i pasjonatów będących częścią wspomnianych społeczności lokalnych oraz ich nacisk kierowany na władze na różnych szczeblach powinny formować decyzje dotyczące zarządzania dziedzictwem. Podobnie państwo poprzez edukację i kampanie społeczne ma obowiązek kształtować obiektywną lokalną i narodową odpowiedzialność za spuściznę kulturową.

Przedmiot dyskusji

Argumenty przedstawione w tym artykule oparte są na definicji dziedzictwa Laurajane Smith (2006), która opisuje je w najszerzy sposób jako proces angażowania się w przeszłość. Angażowanie, aktywne podjęcie odpowiedzialności to oś, wokół której autorka zbudowała swoje argumenty również w tym opracowaniu. Namacalne dziedzictwo kulturowe zostało w wyczerpujący sposób zdefiniowane w art. 1 Konwencji w sprawie ochrony światowego dziedzictwa kulturalnego i naturalnego (UNESCO, 1972) i w ten sam sposób będzie ono rozumiane w poniższych zestawieniach¹.

Powołany w 2011 roku Narodowy Instytut Dziedzictwa jest głównym i kompleksowym źródłem wiedzy na temat stanu i liczby zabytków w Polsce. Najbardziej wyczerpującym pod tym względem zbiorem jest Rejestr zabytków nieruchomych, który liczy 78 009 wpisów (stan na 8 stycznia 2020; Narodowy Instytut Dziedzictwa, 2020). Jak zauważyły Sinięcka i Bogacka (2018) w swoim dogłębnym opracowaniu dziedzictwa kulturowego województwa wielkopolskiego, na podstawie tych samych danych, wyodrębnienie poszczególnych informacji na temat każdego rodzaju zabytku nieruchomego oraz stworzenie statystyk na podstawie materiałów

¹ W art. 1 Konwencji zostały wymienione następujące elementy dziedzictwa kulturowego: 1) zabytki: dzieła architektury, dzieła monumentalnej rzeźby i malarstwa, elementy i budowle o charakterze archeologicznym, napisy, grotty i zgrupowania tych elementów mające wyjątkową, powszechną wartość z punktu widzenia historii, sztuki lub nauki; 2) zespoły: budowli oddzielnych lub łącznych, które ze względu na swą architekturę, jednolitość lub zespolenie z krajobrazem mają wyjątkową, powszechną wartość z punktu widzenia historii, sztuki lub nauki; 3) miejsca zabytkowe: dzieła człowieka lub wspólne dzieła człowieka i przyrody, jak również strefy, a także stanowiska archeologiczne mające wyjątkową, powszechną wartość z punktu widzenia historycznego, estetycznego, etnologicznego lub antropologicznego (UNESCO, 1972).

NID jest niezwykle czaso- oraz pracochłonne². Warto również pamiętać, że rejestr ten, tworzony na podstawie decyzji administracyjnych, które z kolei wydawane są „na przestrzeni lat w zmieniających się warunkach prawnych, doktrynalnych i organizacyjno-technicznych”, jest bardzo dynamiczny i niejednorodny (Brudnicki, 2016). Z tego względu dane opracowane przez autorki tekstu *Dziedzictwo kulturowe województwa wielkopolskiego w świetle danych Narodowego Instytutu Dziedzictwa. Przykład zabytków nieruchomych* posłużą jako reprezentatywne w rozważaniach na temat potrzeby zaangażowania obywateli w ochronę dziedzictwa nieruchomego (Siniecka, Bogacka, 2018).

Według wniosków opracowanych przez autorki zabytki w województwie wielkopolskim nie są rozłożone równomiernie, a ich liczba i jakość rozkładają się na terenie całego województwa. Istnieją gminy, które mają wiele zabytków, a inne mniej. Najwięcej obiektów zarejestrowanych jako zabytek znajduje się w Poznaniu – jest to 9,26% z 6987 na liście, czyli 647 obiektów. Podobnie sytuacja przedstawia się w trzech bogatych w zabytki powiatach: poznańskim (7,27%, czyli 508 obiektów), kościańskim (5,41%, 378) oraz gnieźnieńskim (5,17%, 361). W powiatach, w których liczba zabytków jest najniższa, chodzieskim, ostrzeszowskim i w Koninie, można spotkać średnio 77 zabytków (Siniecka, Bogacka, 2018: 57–58). Kolejne spostrzeżenia na temat zasobów dziedzictwa kulturowego w województwie są następujące:

- gęstość występowania zabytków różni się na terenach różnych powiatów, gdzie średnia to 2,34 zabytku na 10 km², a najwyższa gęstość dotyczy miast na prawach powiatów, są to Leszno, Poznań, Kalisz i Konin, w Lesznie zabytki są usytuowane najgęściej (Siniecka, Bogacka, 2018: 57–59);
- najczęściej spotykane zabytki to budynki mieszkalne, za którymi plasują się te o charakterze sakralnym, zieleń, budynki folwarczne oraz rezydencjonalne; najrzadziej spotykanym typem zabytku w województwie wielkopolskim są zamki (Siniecka, Bogacka, 2018: 59);
- najwięcej zabytków w każdym powiecie pochodzi z XIX wieku, piętnaście z trzydziestu pięciu powiatów ma na swoim terenie również zabytki najstarsze datowane na okres przed drugą połową XIII wieku; w każdym powiecie znajdują się obiekty, których wiek jest nieznanym (Siniecka, Bogacka, 2018: 62);

² Narodowy Instytut Dziedzictwa dzieli zabytki nieruchome w następujący sposób: krajobraz kulturowy, układ przestrzenny, mała architektura, architektura sakralna (kościół, cerkiew, meczet, synagoga, kaplica, klasztor), architektura obronna (budynek bramny, twierdza, mur obronny, zamek), architektura przemysłowa (fabryka, most, kopalnia, infrastruktura kolejowa, wiatrak, młyn), zespół parkowo-ogrodowy (ogród, pawilon parkowy, park, aleja), zespół rezydencjonalny (pałac, dwór), budynek użyteczności publicznej (ratusz, łaźnia, karczma), budynek mieszkalny (kamienica, chałupa, willa), budynek gospodarczy, miejsce pamięci, cmentarz, inne. Źródło: <https://zabytek.pl>.

- według autorek geneza różnic w liczbie i typie zabytków jest związana z „[...] jakością gleb, występowaniem bogactw naturalnych, przebiegiem szlaków komunikacyjnych i handlowych, kształtowaniem się granic państwa, administracji lokalnej i kościelnej, powstawaniem centrów elitarnych (w tym stolicy regionu), funkcjonowaniem uniwersytetu lub ważnego miejsca kultu [...], przynależnością Wielkopolski do różnych zaborów” (Siniecka, Bogacka, 2018: 60–62).

To liczbowe zestawienie przedstawia przykładowy stan rozmieszczenia i gęstości zabytków w jednym z polskich regionów, jednak liczba obiektów zabytkowych nie zawsze pokrywa się z ich wartością. Jeżeli w pewnej okolicy jest ich relatywnie niewiele, nie oznacza to, że nie cieszy się ona popularnością wśród turystów lub dużym zainteresowaniem badaczy. Liczba i wartość obiektów zabytkowych rozkładają się nierównomiernie i niekoniecznie są od siebie zależne, dlatego tak trudno jest oczekiwać od samorządów aktywnego zaangażowania w poprawę losu każdego obiektu na terenie ich wpływów, tym bardziej że pojęcie wartości dziedzictwa kulturowego jest zbiorem wielu czynników, z których nie wszystkie są obiektywne. Genezy wartości dziedzictwa kulturowego można podzielić na relatywne, a więc takie, które zależne są od pewnych dynamicznych norm uznanych w poszczególnych społecznościach, oraz uniwersalne, czyli obiektywne i niepodważalne przez normy kulturowe.

Tabela 1. Zestawienie elementów składających się na nadawanie wartości obiektom dziedzictwa kulturowego

Relatywne postrzeganie wartości dziedzictwa kulturowego	Uniwersalne postrzeganie wartości dziedzictwa kulturowego
<ul style="list-style-type: none"> • Wymiar estetyczny Jest subiektywną oceną piękna, indywidualnego doświadczenia estetycznego każdego z odbiorców. • Wymiar symboliczno-skojarzeniowy Związany z historią, tradycjami i normami kulturowymi poszczególnych społeczności. Wpływa na wzmocnienie postaw patriotycznych, tożsamości kulturowej lub narodowej czy poczucia odpowiedzialności za lokalne tradycje lub miejsce zamieszkania. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wymiar finansowy Zakłada, że dziedzictwo to towar, a zabytki mają pewną wartość monetarną na potencjalnym rynku zbytu. • Wymiar funkcjonalny (użytkowy) Zakłada, że dziedzictwo w formie na przykład obiektów historycznych może być wykorzystywane (konsumowane) zarówno współcześnie, jak i w przyszłości. • Wymiar symboliczny Zakłada, że dziedzictwo jest wartościowe nie ze względów ekonomicznych, jednak jako wartość sama w sobie, jako kapitał kulturowy całej ludzkości. • Wymiar artystyczny Nie jest subiektywny, ale oparty na naukowej ocenie pewnego warsztatu artystycznego. Oparty na ocenie formalnej.

Źródło: Kobyliński, 2011.

Według porównania (tabela 1) czynników wpływających na postrzeganie obiektów zabytkowych, na ich wartość, a więc także oddziaływanie na odbiorców składa się wiele elementów, jednak nie wszystkie są tak samo istotne dla każdej grupy odbiorców, co sugeruje pytanie „Do kogo należy dziedzictwo?”, a w kontekście tego opracowania bardziej zasadne jest pytanie „Do kogo należą zabytki w moim regionie?”.

Jednym ze sposobów na analizę skomplikowanej sytuacji własności obiektów wpisanych do rejestru zabytków, a więc zrozumienie, jak rozkłada się bezpośrednia odpowiedzialność nad zabytkami w Polsce, jest zebranie danych dotyczących wnioskodawców o dofinansowanie prac konserwatorskich. Poniżej (tabela 2) przedstawione są dane udostępnione przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego w formie wyników dwóch naborów na dotacje w ramach programu MKiDN „Ochrona zabytków” na rok 2019. Istotny jest główny cel udzielanego wsparcia zawarty w regulaminie jako „zachowanie materialnego dziedzictwa kulturowego, realizowane poprzez konserwację i rewaloryzację zabytków nieruchomości i ruchomych oraz ich udostępnianie na cele publiczne” (Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, 2019).

Tabela 2. Analiza profili wnioskodawców o wsparcie ochrony zabytków z budżetu MKiDN w ramach programu „Ochrona zabytków” na rok 2019³

Wnioskodawca	Prywatny wnioskodawca ⁴		Instytucje państwowe ⁵		Instytucje kościelne		Razem (w tym wnioski rozpatrzone pozytywnie)	
	Nabór I	Nabór II	Nabór I	Nabór II	Nabór I	Nabór II	Nabór I	Nabór II
Liczba złożonych wniosków (udział procentowy)	286 (15,9%)	131 (20,6%)	219 (12,1%)	125 (19,7%)	1299 (72%)	379 (59,7%)	1804 (530)	635 (87)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, 2019.

³ Budżet programu wg regulaminu to 112 125 000 zł, a suma dotacji przyznanych podczas obu naborów to 135 432 952 zł (Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, 2019).

⁴ W tym przedsiębiorstwa prywatne, osoby fizyczne, spółdzielnie i wspólnoty, ale również fundacje oraz przedsiębiorstwa będące dzierżawcami zabytku należącego do lokalnego samorządu, np. gminy, stąd tabela przedstawia właścicieli oraz podmioty odpowiedzialne za zabytki. W przypadku gdy właścicielem jest organ państwowy, a dzierżawcą osoba fizyczna lub prywatne przedsiębiorstwo, priorytet dany jest dzierżawcy jako podmiotowi o bezpośredniej odpowiedzialności i zaangażowaniu w ochronę obiektu.

⁵ W tym organy samorządowe oraz publiczne instytucje kultury, takie jak muzea, biblioteki, teatry czy domy kultury.

Pomimo różnorodności podmiotów aktywnie zarządzających dziedzictwem, a więc tych odpowiedzialnych za ochronę obiektów, a w tym staranie się o środki na ich konserwację czy udostępnianie ich na cele publiczne, trudno jest dyskutować na temat własności względem zabytków. Jednym z powodów jest przedstawiony w tabeli 1 relatywny wymiar nadawania wartości obiektom zabytkowym. Dziedzictwo ma tym większą wartość, im większa jest społeczność, na którą wpływa. Tym samym, jak w swoim artykule na temat własności dziedzictwa kulturowego pisze Kobyliński (2011: 41), „problem własności dziedzictwa kulturowego nie jest zatem problemem prawnym (choć często na gruncie prawa podejmowane są próby rozwiązania tego problemu), ale etycznym. Z punktu widzenia rozwoju kulturowego ludzkości nie jest ważne, kto posiada materię dziedzictwa kulturowego, ale kto i w jaki sposób ma prawo korzystania z jego niematerialnych wartości”.

Potrzeba zaangażowania lokalnej społeczności

Często zaangażowanie we wspólne życie lokalnej społeczności oraz relatywnie duża wiedza na temat otoczenia lub chęć zdobywania takiej wiedzy są głównymi determinantami wpływającymi na wzmocnienie więzi psychospołecznych mieszkańców z ich miejscem zamieszkania (Michalska, 2002). Co więcej, poziom mobilizacji w gminach, czyli aktywni i wywierający oddolny nacisk mieszkańcy motywują władze lokalne do samorozwoju w dziedzinie zarządzania i innowacji tak, aby stale odpowiadać na działania organizacji pozarządowych, konkurencyjnych partii lub lokalnych mediów (Hryniewicz, 2004: 68). W podobnym duchu, z inicjatywy fińskiej gałęzi Europa Nostra (EuNoF), w 2018 roku powstała publikacja *Dziedzictwo jest nasze (Heritage is Ours)*. Prezentując dobre praktyki i przykłady, w których mieszkańcy aktywnie wpłynęli na decyzje administracyjne dotyczące ich lokalnego dziedzictwa, autorzy podzielili typy partycypacji mieszkańców na dwie grupy w zależności od genezy inicjatywy.

Według wielce uproszczonego podziału pierwsza grupa to inicjatywy oddolne, a druga to te zaproponowane przez ciała administracyjne, chodzi o inicjatywy, które są odgórne, ale nie są narzucone. Głównym założeniem promocji współpracy mieszkańców z władzą lokalną jest wzajemne słuchanie postulatów i współpraca nieoparta na hierarchii. Narzędziami do osiągnięcia tak zrównoważonej współpracy są mapowanie (*place mapping*) oraz planowanie kulturowe (*cultural planning*) (Halme i in., 2018). Ghilardi (2018) tłumaczy oba narzędzia jako niezbędne w nowym nurcie planowania przestrzeni opartym na systemie relacji, który jest indywidualny dla każdego – w przypadku jej badań – miasta. Przykładem

skutecznej implementacji tej metody w kontekście ochrony i promocji regionalnego dziedzictwa kulturowego jest czeski Zlin. Dzięki współpracy z uniwersytetem, regionalną izbą handlową i lokalnymi przedstawicielami przemysłu kreatywnego udało się tam stworzyć strategię, w wyniku której zaniedbane dziedzictwo przemysłowe przeszło transformację i jako miejsce zrzeszające firmy kreatywne specjalizujące się w projektowaniu i nowych technologiach stało się wizytówką regionu (Ghilardi, 2018: 106). Praktyczne narzędzia, za pomocą których autorka obrazuje swoje podejście do planowania przyszłości przestrzeni, a w tym dziedzictwa kulturowego, i które bazują na unikalnym kulturowym DNA danego miejsca, to m.in.:

- analiza źródeł wtórnych, w tym istniejących planów i strategii, oraz danych na temat stanu gospodarki miejsca i lokalnych metod rządzenia;
- mapowanie wyjątkowości miejsca, w tym percepcji wewnętrznej i zewnętrznej, obrazowanie w mediach, tworzenie map myślowych mieszkańców oraz map ducha miejsca, narracji miejsca oraz sposobu jego odczuwania;
- mapowanie tożsamości społecznej, w tym aktualnej dynamiki przemysłowej i gospodarczej, typy umiejętności wśród mieszkańców, wzory relacji między mieszkańcami, poziomu różnorodności kulturowej i stylu życia oraz poziomu wykształcenia;
- mapowanie idei (*mind mapping*), w tym praca nad nowymi politykami społecznymi, uczenie się i rozwój na podstawie przypadków i dobrych praktyk z innych miast, wsparcie wdrażania niestandardowych mechanizmów kreatywnego zarządzania;
- jakościowe mapowanie lokalnych zasobów kulturowych i kreatywnych, w tym diagnostyka łańcucha wartości w branżach kreatywnych, mapowanie klastrów, ocena infrastruktury kulturalnej i rekreacyjnej, ocena aktywności i różnorodności kulturowej, ocena konsumpcji kultury i aktywnej partycypacji (Ghilardi, 2018: 105).

Aktywizacja lub umożliwienie partycypacji mieszkańców w planowaniu zagospodarowania czy ochrony zabytków mają – oprócz powyżej wymienionych skutków takich jak poczucie sprawczości i silniejsze więzi z miejscem zamieszkania – również inne konsekwencje, z którymi pogodzili się już specjaliści w dziedzinie dziedzictwa kulturowego w Wielkiej Brytanii czy Stanach Zjednoczonych. Zaangażowanie mieszkańców w podejmowanie decyzji pozwala na sprawiedliwszą i rozsądną negatywną selekcję, która jest koniecznością (Kobyliński, 2011: 26). Przeprowadzone w 2017 roku przez NID oraz Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego badania w ramach projektu „DoM – Dziedzictwo obok Mnie” pozwoliły na spojrzenie ilościowe na stosunek Polaków do dziedzictwa. Wyniki badań można uznać za dobrze rokujące, ponieważ mimo różnic wynikających z wie-

ku i poziomu wykształcenia respondentów zdecydowana większość badanych odczuwa istotność dziedzictwa kulturowego w życiu swojej społeczności oraz całego narodu. Na przykład 85,3% pytanych uznało dziedzictwo kulturowe za ważne dla Polski jako społeczeństwa, a 77,2% dla społeczności lokalnych. Co więcej, 89,7% Polaków postrzega dziedzictwo kulturowe jako czynnik, który sprawia, że miejsce zamieszkania może być wyjątkowe. Nie zanotowano również wyraźnych różnic dotyczących tego, jak mieszkańcy miast i wsi rozumieją wpływ dziedzictwa na jakość życia lokalnej społeczności. Zdecydowana większość odpowiedzi była afirmatywna (82,6% na wsi, 89,2% w miastach do 50 tys. mieszkańców, 77,5% w miastach 50–200 tys. oraz 90% w miastach powyżej 200 tys.) (Fortuna-Marek, Stępnik, 2017: 25–29).

Dziedzictwo kulturowe a zrównoważony rozwój

Czy w dobie pandemii mającej poważne skutki, która jest jednak pochodną ocieplającego się klimatu i narastających wyzwań z tym związanych, czy w takich warunkach warto kierować czas i energię na dyskusję o ochronie świadków przeszłości? Niezwykle kluczowe jest wyartykułowanie ważnej roli ochrony lokalnego dziedzictwa – które niekoniecznie dzieli się na naturalne i kulturowe, ale często występuje jako nierozdzielne zespolenie obu form – w walce o stabilną przyszłość.

Na potrzeby poniższych rozważań autorka posługuje się będzie rozumieniem „zrównoważonego rozwoju” sformułowanym w 1987 roku przez Światową Komisję ds. Środowiska i Rozwoju (World Commission on Environment and Development) w raporcie „Nasza wspólna przyszłość” („Our Common Future”)⁶. Komisja Brundtland zakłada, że obecne pokolenie powinno dążyć do polepszenia środowiska naturalnego oraz sytuacji społecznej oraz ekonomicznej lokalnie i globalnie w taki sposób, aby otrzymany stan stał się obowiązującą, niezmienną normą. Zrównoważony rozwój to równomierne zaspokajanie potrzeb ludzkich na całym świecie w sposób, który nie ograbia przyszłych pokoleń z tych samych bogactw naturalnych i kulturowych, z których korzysta się dziś (Nocca, 2017; ONZ, 1987).

Minęła dekada od centralnej w tej dziedzinie publikacji Polskiego Komitetu ds. UNESCO *Kultura a zrównoważony rozwój* (Janikowski, Krzysztofek, 2009), jednak wiele postulatów w niej zawartych wciąż nie zostało zrealizowanych. Przykładami mogą być: potrzeba edukacji estetyki przestrzennej (Krzysztofek, 2009: 45), która – gdy jest na wysokim poziomie – wpływa pozytywnie na konkurencyj-

⁶ Raport dostępny w języku angielskim: Organizacja Narodów Zjednoczonych, 1987.

ność regionów zarówno w postrzeganiu ich mieszkańców, jak i osób z zewnątrz, czy wspomniana już potrzeba ochrony środowiska kulturalnego i przyrodniczego jako całości, w sposób zintegrowany (Myczkowski, 2009: 65–86). Publikacja oparta na dokumentach UNESCO, na istotnej w kontekście tego tekstu Konwencji w sprawie ochrony i promowania różnorodności form wyrazu kulturowego (spisana w 2005 roku, a ratyfikowana przez Polskę w 2007), została stworzona m.in. w celu promocji kultury jako istotnego czynnika w rozwoju państwa i budulca demokracji. Dzięki różnorodności kulturowej i silnej tożsamości kulturowej społeczeństwa możliwe jest oparcie się negatywnym skutkom globalizacji, które mogą stać w sprzeczności z ideą zrównoważonego rozwoju. Jak zauważa Krzysztofek (2009: 58), „jedynie w regionach i społecznościach o silnej tożsamości kulturowej (jak na Podhalu) te regionalizmy w żywieniu przetrwały, nie tylko z potrzeby promocji, ale także codziennego życia”. Dzięki temu kwitnąć mogą lokalne przedsiębiorstwa, a społeczeństwo, które unika śmieciowego jedzenia dostępnego w sieciach fast food, jest zdrowsze.

Dziedzictwo materialne i niematerialne, w tym budynki, krajobrazy czy tradycje i zwyczaje, jest bezpośrednio formułowane przez historyczne narracje i mity narodowe. Unikalny dla każdego narodu i każdej społeczności kolaż, mieszanka tradycji i namacalnego dziedzictwa, tworzy coś, co Geneviève Zubrzycki (2017: 193–195) nazywa narodowym *sensorium* (*national sensorium*), które pozwala obywatelom na faktyczne odczuwanie i utożsamianie się z konceptem narodowości, który – jak twierdzi autorka – bez *sensorium* byłby jedynie abstrakcją. Równocześnie dziedzictwo namacalne jest jednym z najbardziej konwencjonalnych wyrazów lokalnej kultury. Jak zauważa Broński (2006), może funkcjonować jako wizytówka regionu lub atrakcja turystyczna i tym samym pozytywnie wpływać na rozwój ekonomiczny swojej małej „ojczyzny”. Co więcej, turystyka kulturowa w krajach Europy Środkowej ma potencjał na zainteresowanie sobą zagranicznych zwiedzających. Tym samym ujawnia się wielki atut turystyki kulturowej, tj. towarzyszy ona poznaniu i krajoznawstwu, czyli również promocji w przypadku przyjezdnych turystów (Kozak, 2009: 78–79). Jednak nie każdy zabytek lub miejsce o istotnych walorach historycznych i kulturowych jest wystarczająco atrakcyjne, aby zachęcić rzesze turystów, i nie każdy też powinien być otwarty dla zwiedzających wystarczająco często, aby nie tylko pokryć koszty swojego utrzymania, ale również wesprzeć lokalną gospodarkę. Innymi słowy, które padły również w pracy Bojańczyka (2019), niektóre obiekty historyczne zmuszone są zarabiać na swoje utrzymanie i przyszłość, tymczasem „[...] to mógłby zapewnić państwowy mecenat, który wyjmowałby kluczowe dziedzictwo spod reguł rynkowych, które doprowadziły np. do organizowania w Wilczym Szańcu pojedynków paintballowych”.

Aby powyższe rozważania połączyć ze wspomnianą definicją zrównoważonego rozwoju Komisji Brundtland, warto przywołać przykłady, w których zaniedbanie namacalnego dziedzictwa kulturowego okazało się nieodwracalnym błędem dopiero w perspektywie historycznej oraz aktualnie dyskutowanych przestrzeni, w których ochrona i konserwacja kultury przenika się z ochroną środowiska przyrodniczego. W 1980 roku amerykańska firma motoryzacyjna General Motors zdołała przekonać władze Detroit do przekazania jej całego osiedla położonego na granicy miasta i przedmieść oficjalnie zwanych Hamtramck, a nieoficjalnie i dużo częściej Poletown. Pomimo aktywnych protestów mieszkańców dokładnie 1500 domostw, 144 małe przedsiębiorstwa oraz 16 kościołów, wszystko wybudowane i utrzymywane przez polską mniejszość, zrównano z ziemią, aby ustąpić miejsca nowej fabryce samochodów GM. W listopadzie 2018 roku ostatnia z dwóch fabryk na tym terenie została zamknięta, a ponad 1500 osób straciło pracę. Dziś władze Detroit zastanawiają się, czy zniszczenie Poletwon przyniosło zamierzone efekty, to jest wprowadzenie innowacji i rozwój gospodarczy regionu. Amy Crawford (2018) wskazuje na liczbowe podsumowanie skutków relokacji mieszkańców osiedla. Przed 1980 rokiem osiedle dawało pracę około 4200 mieszkańcom. Prowadzili oni zwykle małe przedsiębiorstwa, które czasami funkcjonowały w tym samym miejscu od początku XX wieku. Tymczasem budynek fabryki, który aktualnie jako zabytek dziedzictwa industrialnego czeka na zagospodarowanie, był siedzibą dla 3000 pracowników (Crawford, 2018). W tym miejscu należy zaznaczyć, że przykład ten został przytoczony nie ze względu na pochodzenie mieszkańców osiedla, ale jako wyraźny przykład działań, które doprowadziły do potrzeby zdefiniowania pojęcia zrównoważonego rozwoju.

Podobnie, choć ten bardzo często przywoływany przykład dotyczy większej skali, potraktować należy zaniedbanie polskiej architektury drewnianej. Straty dotyczą szczególnie architektury małej, mieszkalnej oraz użyteczności publicznej, ponieważ między innymi dzięki wpisom na listę światowego dziedzictwa UNESCO (sześć drewnianych kościołów w Małopolsce i na Podkarpaciu wpisanych w 2003 roku) architektura sakralna cieszy się międzynarodową renomą i popularnością wśród zwiedzających. Do tej kategorii należą też m.in. drewniane kościoły Śląska Opolskiego⁷. Jednak jak czytamy w publikacji *Drewniany Skarb. Chroniąc dziedzictwo, kreujemy przyszłość*, „w chwili obecnej tradycyjne budownictwo drewniane przechodzi do przeszłości. Rzadkością są już wiatraki, młyny wodne, kuźnie, karczmy, drewniane budynki w wiejskiej zagrodzie, stąd też istnieje potrzeba opisan

⁷ Prezentacja kościołów w formie wirtualnej kolekcji została stworzona przez Narodowy Instytut Dziedzictwa oraz udostępniona za pośrednictwem portalu zabytek.pl, <https://zabytek.pl/pl/kolekcje/koscioly-drewniane-slaska-opolskiego>.

i ocalenia tego, co jest jeszcze możliwe. Każdy zachowany drewniany obiekt jest nie tylko świadectwem tradycyjnego budownictwa drewnianego, ale również źródłem wiedzy o zwyczajach, kulturze, historii regionów i narodów” (Pietrasiewicz, 2016: 8). Dowiadujemy się również o roli ambasadorów ochrony dziedzictwa drewnianego: „[...] pokazujemy funkcję, jaką pełniło i nadal może pełnić drewno w dawnej architekturze polskiej. Prezentujemy zachwycającą jednorodność i harmonię architektury drewnianej ze środowiskiem przyrodniczym. Szukamy odpowiedzi na pytanie, skąd brały się unikalny charakter drewnianych domów i uroda małych miasteczek z ich drewnianą zabudową” (Pietrasiewicz, 2016: 9).

W odpowiedzi na obserwacje Lowenthala (1998), że nie istnieje aspekt natury, na który działalność człowieka by nie wpływała, jak również nie ma takiego obiektu, na którym swojego odcisku nie pozostawiłaby natura, można z powodzeniem twierdzić, że ochrona dziedzictwa kulturowego przenika się z ochroną dziedzictwa naturalnego. Negatywny wpływ zmian klimatu na światowe dziedzictwo został potwierdzony już w sposób jak najbardziej empiryczny. Co więcej, społeczności najbardziej narażone to te, które najmniej przyczyniają się do emisji gazów cieplarnianych do atmosfery. Raporty ostatnich lat wskazują również na tym razem pozytywne oddziaływanie w odwrotnym kierunku. Ochrona i promocja dziedzictwa kulturowego pozwala w praktyczny sposób hamować skutki kryzysu klimatycznego poprzez m.in. propagowanie gospodarki o obiegu zamkniętym, renowację i restaurację budynków, aby uniknąć nowych zabudowań, korzystanie z lokalnych materiałów o niskim śladzie węglowym oraz z autochtonicznych rozwiązań i technologii (ICOMOS, 2019; KE, 2019). W końcu, w kwietniu 2020, Europa Nostra, czyli europejska organizacja powołana w celu wspierania społeczeństwa obywatelskiego w ochronie dziedzictwa, wraz z ICOMOS (The International Council on Monuments and Sites), rozpoczęła działania na rzecz uwzględnienia roli ochrony dziedzictwa kulturowego w założeniach ambitnego planu European Green Deal (EGD)⁸. Planowana publikacja *European Heritage Green Paper* ma zwrócić uwagę na potrzebę uzupełnienia EGD, którego zasadniczym celem jest utrzymanie globalnego wzrostu temperatury na poziomie 1,5 stopnia Celsjusza, o aspekt dziedzictwa kulturowego (Europa Nostra, 2020)⁹.

⁸ Cele nowej polityki promowanej jako European Green Deal są dostępne na portalu Komisji Europejskiej, https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en.

⁹ Istotny w tych rozważaniach jest fakt, że Europa Nostra jest członkiem sieci Climate Heritage (<http://climateheritage.org/>), która została stworzona w celu facylitacji i wsparcia działań jej członków aktywnych w dziedzinie ochrony dziedzictwa kulturowego na rzecz osiągnięcia celów porozumienia paryskiego z 2015 roku.

Podsumowanie rozważań

Celem rozważań była analiza wpływu zaangażowania mieszkańców w podejmowanie decyzji na temat przyszłości zabytków obecnych w miejscu ich zamieszkania. Do najważniejszych spostrzeżeń należy powiązanie ochrony dziedzictwa kulturowego z poprawą jakości życia mieszkańców, ich poczucia tożsamości i więzi z miejscem zamieszkania oraz z osiągnięciem lokalnych celów zrównoważonego rozwoju. Co więcej, uznanie niehierarchicznej współpracy ze społecznością lokalną prowadzi do zrównoważonego planowania przestrzennego oraz tworzenia skutecznych strategii dla regionów. W końcu zachęcanie mieszkańców do aktywnego działania jest w dużej mierze poważnym zadaniem dla władz. Powinno się ono przejawiać w edukacji, kampaniach społecznych i regularnych konsultacjach. Jest to też zadanie, które w długoterminowej perspektywie przynieść może pozytywne skutki w postaci równomiernie rozłożonej odpowiedzialności za dziedzictwo kulturowe regionów oraz przywiązanie mieszkańców do miejsca zamieszkania, które jest w ich postrzeganiu konkurencyjne i w którym czują się bezpiecznie.

Bibliografia

- Bojańczyk F. (2019), *Polskie dziedzictwo, czyli jak sensowniej zarządzać naszymi zabytkami. Ablogeracja. O mieście, Europie Środkowej i dziedzictwie*, <http://ablogeracja.pl/?m=201912>.
- Broński K. (2006), *Rola dziedzictwa kulturowego w rozwoju lokalnym. Doświadczenie polskie doby transformacji (po 1989 r.)*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie”, nr 706, s. 7–26.
- Brudnicki J. (2016), *Stwierdzenie nieważności decyzji o wpisie do rejestru zabytków*, „Ochrona Zabytków”, nr 2, s. 69–104, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-903e9701-5e71-406a-b8a2-8aa7c472feb6>.
- Crawford A. (2018), *Can Poletown Come Back After a General Motors Shutdown?*, <https://www.citylab.com/equity/2018/12/poletown-history-general-motors-hamtramck-shutdown/577678/>.
- Europa Nostra (2020), *Collaboration launched on a “European Heritage Green Paper”*, <https://www.europanostra.org/collaboration-launched-on-a-european-heritage-green-paper/>.
- Fortuna-Marek A., Stepnik K. (2017), *Komponenty postaw Polaków wobec dziedzictwa kulturowego, w: Dziedzictwo kulturowe w badaniach. Polacy wobec dziedzictwa. Raport z badań społecznych*, t. 1, red. A. Chabiera, A. Dąbrowski, A. Fortuna-Marek, A. Kozioł, M. Lubaś, P. Nowak, B. Skaldawski, K. Stepnik, Warszawa–Kraków.
- Global Heritage Fund (2020), *Heritage is Hope in a Time of Crisis*, <https://globalheritagefund.org/2020/03/17/heritage-is-hope-in-a-time-of-crisis/>.
- Gorzela G., Rok J., Wojnar K. (2018), *Ku zrównoważonemu rozwojowi polskich miast*, „Przegląd Polskiego Komitetu do spraw UNESCO”, s. 69–81.
- Halme A., Mustonen T., Taavitsainen J., Thomas S., Weij A. (2018), *Heritage is Ours. Citizens Participating in Decision Making*, Helsinki.

- Hryniewicz J. (2004), *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*, Warszawa.
- International Council of Monuments and Sites ICOMOS (2019), *Climate Change and Cultural Heritage Working Group. 2019. The Future of Our Pasts: Engaging Cultural Heritage in Climate Action*, <https://indd.adobe.com/view/a9a551e3-3b23-4127-99fd-a7a80d91a29e>.
- Janikowski R., Krzysztofek K. (red.) (2009), *Kultura a zrównoważony rozwój. Środowisko, ład przestrzenny, dziedzictwo*, Warszawa.
- Kern P. (2020), *Artists and culture to imagine the way out of the crisis*, <https://keanet.eu/artists-and-culture-to-imagine-the-way-out-of-the-crisis/>.
- Kobyliński Z. (2011), *Czym jest, komu jest potrzebne i do kogo należy dziedzictwo kulturowe?*, „Mazowsze. Studia Regionalne. I. Analizy i Studia”, nr 7, s. 21–46.
- Komisja Europejska (2019), *Natural and Cultural Heritage in Europe: Working Together within the Natura 2000 Network*, https://ec.europa.eu/environment/nature/natura2000/management/pdf/Natural_and_Cultural_Heritage_report_2019_WEB.pdf.
- Kozak M. (2009), *Turystyka i polityka turystyczna a rozwój: między starym a nowym paradygmatem*, Warszawa.
- Krzysztofek K. (2009), *Kapitał przyrodniczo-kulturowy Polski jako zasób zrównoważonego rozwoju*, w: *Kultura a zrównoważony rozwój. Środowisko, ład przestrzenny, dziedzictwo*, red. R. Janikowski, K. Krzysztofek, Warszawa.
- Lowenthal D. (1998), *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Cambridge.
- Maslow A.H. (1943), *A Theory of Human Motivation*, „Psychological Review”, nr 50 (4), s. 370–396.
- Michalska A. (2002), *Psychospołeczne więzi z miejscem zamieszkania na przykładzie wybranych osiedli łódzkich i wsi Brudzewice*, „Studia Regionalne i Lokalne”, nr 1 (8), s. 79–100.
- Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego (2019), *Programy Ministra 2019. Ochrona zabytków*, <http://www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/finansowanie-i-mecenat/programy-ministra/programy-mkidn-2019/ochrona-zabytkow.php>.
- Murzyn M. (2002), *Dziedzictwo kulturowe a rozwój miasta*, „Zeszyty Naukowe AE w Krakowie”, nr 587, s. 65–80.
- Myczkowski Z. (2009), *O potrzebie zintegrowanej ochrony środowiska kulturowego i przyrodniczego*, w: *Kultura a zrównoważony rozwój. Środowisko, ład przestrzenny, dziedzictwo*, red. R. Janikowski, K. Krzysztofek, Warszawa.
- Narodowy Instytut Dziedzictwa (2020), <https://dane.gov.pl/dataset/1130>.
- Nocca F. (2017), *The Role of Cultural Heritage in Sustainable Development: Multidimensional Indicators as Decision-Making Tool*, „Sustainability”, nr 9, s. 1–28.
- Organizacja Narodów Zjednoczonych (1987), *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development – Brundtland Report*, <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>.
- Pietrasiewicz T. (2016), *Drewniany Skarb. Chronić dziedzictwo, kreujemy przyszłość*, w: *Drewniany Skarb. Chronić dziedzictwo, kreujemy przyszłość*, Ośrodek „Brama Grodzka – Teatr NN”, Lublin.
- Potoczek A. (2000), *Dziedzictwo historyczno-kulturowe jako czynnik rozwoju lokalnego i regionalnego*, w: *Institucje kulturalne i stowarzyszenia regionalne w nowych warunkach rozwoju społeczno-gospodarczego Polski. Materiały z konferencji przedkongresowej*, red. S. Kunikowski, Włocławek.
- Purchla J. (2000), *Dziedzictwo a rozwój*, w: *Dziedzictwo a rozwój. Doświadczenie Krakowa*, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków.
- Purchla J. (2014), *Dziedzictwo kulturowe a kapitał społeczny*, w: *Dlaczego i jak w nowoczesny sposób chronić dziedzictwo kulturowe?*, red. A. Rottermund, Warszawa.

- Skaldawski B. (2017), *Problematyka definicji dziedzictwa*, w: *Dziedzictwo kulturowe w badaniach. Polacy wobec dziedzictwa. Raport z badań społecznych*, t. 1, red. A. Chabiera, A. Dąbrowski, A. Fortuna-Marek, A. Koziół, M. Lubaś, P. Nowak, B. Skaldawski, K. Stępnik, Warszawa–Kraków.
- Siniecka A., Bogacka E. (2018), *Dziedzictwo kulturowe województwa wielkopolskiego w świetle danych Narodowego Instytutu Dziedzictwa*, „Przykład Zabytków Nieruchomych. Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna”, nr 44, s. 53–66.
- Smith L. (2006), *Uses of Heritage*, Routledge (e-book).
- UNESCO (1972), *Konwencja w sprawie ochrony światowego dziedzictwa kulturalnego i naturalnego*, https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Konwencja_o_ochronie_swiatowego_dziedzictwa.pdf.
- Zubrzycki G. (2017), *Traces and Steps: Expanding Polishness through a Jewish Sensorium*, w: *National Matters. Materiality, Culture and Nationalism*, red. G. Zubrzycki, Stanford.



Aleksandra Ćwik*
University of Warsaw

The need for local communities' involvement in the future of real cultural heritage

KEYWORDS

tangible heritage, sustainable development, heritage value, heritage ownership, local community

ABSTRACT

Aleksandra Ćwik, *The need for local communities' involvement in the future of real cultural heritage*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 367–381, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.13.2.

The discussion about cultural heritage versus development has been touched upon in many publications, and the role of cultural heritage is being deployed increasingly into transforming mere development efforts into efforts for sustainable development. By analysing recent literature which indicates the need for facilitation of cooperation between authorities and local communities, the theory of ownership and value of cultural heritage, and the close relationship between heritage protection and sustainable development, the article aims to discuss the role of the local community in managing monuments. The most relevant conclusions include the link between the protection of cultural heritage and the improvement of the quality of life of residents, their sense of identity and more durable bonds with the place of residence and the strife toward the achievement of local, sustainable development goals.

Introduction

The subject of cultural heritage and development, had already been raised in numerous publications (i.a. Broński, 2006; Murzyn, 2002; Potoczek, 2000; Purchla, 2014), while the essential role of heritage in the already necessary transformation

* ORCID: 0000-0002-5357-6922.

of efforts in development is increasingly raised, regarding the efforts in development that is balanced, sustainable and present in all three aspects of human functioning in the state, i.e. economy, natural environment, and society (Gorzelać et al., 2018; Janikowski, Krzysztofek, 2009; Nocca, 2017; Purchla, 2000). The following article aims at bringing up the discussion during a moment, when the negative effects of unsustainable development in Poland and worldwide are increasingly noticeable. Through the analysis of current literature, indicating the requirement of the facilitation between local authorities and residents, the theory of property, and the value of cultural heritage, as well as, a strict relationship between the protection of cultural and natural heritage, and sustainable development, the author raises a debate regarding the role of local societies in monument management. Additionally, the article aims at introducing dialogue initiated in a work titled *Greater Poland Cultural heritage, in the light of the data provided by the National Heritage Institute. The example of immovable monuments (Dziedzictwo kulturowe województwa wielkopolskiego w świetle danych Narodowego Instytutu Dziedzictwa. Przykład zabytków nieruchomych*, Sinięcka, Bogacka, 2018).

The outbreak of the COVID-19 pandemic, which took place during the beginning of 2020, led to forced social isolation almost worldwide, and a stream of reflections about the mutual future following the crisis. The results of recession, which becomes an inevitable reality in April 2020, will be experienced for times to follow, however, the social enthusiasm to discard ill habits such as consumerism or deepening social inequalities, is fading gradually. Currently, it is exceptionally important to grasp the *momentum*, so that the growing human longing for closeness and security may become a factor of change, and not a reason for disappointment. The need for security is not simply a basic longing in the pyramid of human needs, but also it is identified with the requirement for the reduction of noticeable deficiencies (Maslow, 1943). Reminding this, already overused theory, aims at strengthening the message, that actions and development in a trusted environment are motivational for an individual, something of which one should not forget while making a decision regarding promotion of local activism, cultural as well. The knowledge and experience of the creative sector plays an enormous role in communicating and diagnosing collective challenges and motivating for conscious action. Cultural artists and activists possess competencies of evaluation of the social evolution and inspiration for action (Kern, 2020). Additionally, Global Heritage Fund (GHF) reminds that economic activity may, in the future, largely depend on the cultural heritage and the society, which to this moment used to base their source of livelihood on its protection (Global Heritage Fund, 2020). In the case, where the creation of an environment advantageous for the activities of

local community, is a priority of the local and supra-local cultural policy, the effect is a bright, however not always reproducing traditional solutions, future of immovable national or regional heritage. As noted by Skaldawski (2017), in democratic countries, the awareness and perception of own cultural heritage depends on two equally, and mutually influent factors. Public opinion, the work of activists and passionate individuals, being a part of the aforementioned local societies, and their pressure on authorities, on varying levels, should form decisions regarding heritage maintenance. Similarly, the state, through education and social campaigns, is obligated to form an objective local and national responsibility for cultural heritage.

The subject of discussion

The arguments presented in the article are based on the definition of heritage by Laurajane Smith (2006), who describes heritage in the broadest aspect, as a process of involving oneself in the past. Involvement, actively taking responsibility, is the core around which the author build her arguments in this paper. Tangible cultural heritage was comprehensibly defined in the first paragraph of the *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage* (UNESCO, 1972), and will be used in the same way, in the following comparisons¹.

The National Heritage Board established in 2011, is the primary and comprehensive source of knowledge regarding the state and number of monuments in Poland. The most comprehensive is the Immovable Monuments Register, which contains 78 009 records (as of 8 January 2020²). As noted by Siniecka and Bogacka (2018) in their profound study on cultural heritage of the Greater Poland Voivodeship, and on the basis of the aforementioned data, isolating particular information regarding each type of an immovable monument, and generating statistics

¹ Art. 1 of the Convention lists the three following elements of cultural heritage: architectural works, works of monumental sculpture and painting, elements and buildings of archaeological nature, writings caves and group of element, which are of outstanding universal value from the point of view of history, art or science; 2. Groups: of separate or connected buildings which, because of their architecture, their homogeneity or their place in the landscape, are of outstanding universal value from the point of view of history, art or science; 3. Sites: works of man or the combined works of nature and man, and areas including archaeological sites which are of outstanding universal value from the historical, aesthetic, ethnological or anthropological point of view (UNESCO, 1972).

² Source: data presented by the National Heritage Board through: <https://dane.gov.pl/dataset/1130>.

using the NHB sources, is incredibly time and work consuming³. Additionally, it is worth noting, that the registry is created by means of administrative decisions, which in turn are made „through years, in changing legal, doctrine, organisational, and technical conditions” is very dynamical and inhomogeneous (Brudnicki, 2016). Due to the fact, the data studied by the authors of the „Greater Poland Cultural heritage, in the light of the data provided by the National Heritage Institute. The example of immovable monuments” will serve as representative in the inquiries regarding the need for the involvement of citizens in the protection of immovable heritage (Siniecka, Bogacka, 2018).

According to the authors' conclusions, the monuments in Greater Poland are not spread equally and their quantity and quality spread across the entire voivodeship. Some districts possess a large number of monuments, while some have fewer. The most monuments registered are located in Poznań, and it is 9,26% out of 6987 on the list, i.e. 647 items; the situation is similar in three wealthy counties, Poznań county (7,27%, i.e. 508 items), Kościan county (5,41%, 378), and Gniezno county (5,17%, 361). In counties, where the number of monuments is the lowest, Chodzież, Ostrzeszów and Konin counties, one may find 77 monuments on average (Siniecka, Bogacka, 2018: 57–58). Further notions regarding the cultural heritage assets in the voivodeship are as follows:

- The density of monuments varies in different counties, where the average is 2,34 monument in 10 square kilometres, with the highest density in cities with county status, including Leszno, Poznań, Kalisz and Konin, in an order, where in Leszno, the monuments are most densely situated (Siniecka, Bogacka, 2018: 57–59).
- The most common monuments, are residential buildings, followed by sacral buildings, greenery, farm buildings and residential complexes. Castles are the least common types of monuments in the Greater Poland Voivodeship (Siniecka, Bogacka, 2018: 59).
- The largest number of monuments in each county, are from the 19th century, fifteen out of thirty five counties also possess the oldest monuments, dated before the second half of the 13th century. Every county includes objects, which lack information regarding their dating (Siniecka, Bogacka, 2018: 62).

³ The national National Heritage Board lists immovable monuments using the following categories: cultural landscape, spatial layout, small architecture, sacral architecture (church, orthodox church, mosque, synagogue, chapel, monastery), defensive architecture (gatehouse, stronghold, defensive wall, castle), industrial architecture (factory, bridge, mine, railroad infrastructure, windmill, mill), park and garden complex (garden, park pavilion, park, alley), residential complex (palace, manor), public building (town hall, bathhouse, inn), utility building, site of remembrance, cemetery, and other. Source: <https://zabytek.pl>.

- According to the authors, the origins of differences in the quantity and types of monuments is related to “[...] soil quality, the availability of natural resources, communication and trade lanes, shaping of country borders, local and sacral administration, the emergence of elite centres (including the region capital), functioning of the university or an important cult site [...], the fact that the Greater Poland was under different partitions” (Siniecka, Bogacka, 2018: 60–62).

The qualitative comparison presents an example status of the location and density of monuments in one of Polish regions. However, the quality of monument objects does not always go in line with their value. The fact that a particular region has few monuments, does not mean, that it does not enjoy popularity among tourists, or interest of scholars. The amount and value of monument objects are placed unequally, and are not necessarily dependent on each other, therefore, it is difficult to expect the local government to be involved actively in improving the state of each object within their jurisdiction. Moreover, that the concept of “value” of cultural heritage is an assortment of many factors, with not all of them being objective. The origins of the value of cultural heritage may be divided into relative, i.e. those which are dependent on certain dynamic norms accepted in particular societies, and universal, i.e. objective and indisputable within cultural norms.

Table 1. Comparison of elements amounting to evaluating value of cultural heritage objects

Relative perception of cultural heritage value	Universal perception of cultural heritage value
<p>Aesthetic aspect A subjective evaluation of beauty, individual aesthetic experience of each recipient.</p> <p>Symbolical and association aspect Related to history, cultural traditions and norms of particular societies. It influences the strengthening of patriotic attitudes, cultural or national identity, or the feeling of responsibility for local traditions or place of residence.</p>	<p>Financial aspect Assumes, that heritage is a form of goods, and that monuments possess certain monetary value on the potential market.</p> <p>Functional (utility) aspect Assumes, that heritage in a form of e.g. historical objects, may be used (consumed) both currently and in the future.</p> <p>Symbolical aspect Assumes, that heritage is valuable not due to economic reasons, but as a value in itself, as the cultural capital of the entire mankind.</p> <p>Artistic aspect Not subjective, but based on scientific evaluation of certain artistic skill. Based on formal evaluation.</p>

Source: Kobyliński, 2011.

According to the comparison (Table 1) of the factors contributing to the perception of historical monuments regarding their value, therefore, their influence on recipients, there are many elements included. However, not every element is essential for each group of recipients, which suggests a question, to whom the heritage belongs, and within the context of this paper, the more important question should be „to whom the monuments in my region belong?”

One of ways to analyse this complicated situation of the property of objects registered as monuments, therefore, the understanding where the direct responsibility over monuments in Poland is placed, is to collect data of applicants for funding of conservatory works. Below (Table 2), we present the data shared by the Ministry of Culture and National Heritage (Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego – later referred to as MKiDN) in the form of enrolments for funding within the MKiDN 2019 “Monument Conservation” programme. The primary aim of the given funding is essential, as included in the statute as “preserving material cultural heritage, realised through conservation and revaluation of immovable and movable monuments, and sharing them for public aims”⁴.

Table 2. Analysis of applicants for the support regarding monument preservation from the MKiDN budget, within the “Monument Conservation” programme for 2019. According to the statute, the programme budget amounts to 112 125 000 zł, while the sum of funding provided during both enrolments is 135 432 952 zł⁵.

Applicant	Private applicant ⁶		State institutions ⁷		Church institutions		Sum (Including accepted applications)	
	Enrolment I	Enrolment II	Enrolment I	Enrolment II	Enrolment I	Enrolment II	Enrolment I	Enrolment II
Number of application submitted (percentage)	286 (15,9%)	131 (20,6%)	219 (12,1%)	125 (19,7%)	1299 (72%)	379 (59,7%)	1804 (530)	635 (87)

⁴ Source: MKiDN, Program MKiDN 2019, Monument Conservation, Enrolment Results with Appeals XLS, and Enrolment Results II with Appeals XLS, available under the following link: <http://www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/finansowanie-i-mecenat/programy-ministra/programy-mkidn-2019/ochrona-zabytkow.php>.

⁵ Ibid.

⁶ Including private enterprise, individuals, cooperatives and communities, as well as, funds and enterprises which are renters of a monument belonging to the local government, e.g. a district. Therefore, the table presents the owners and subjects responsible for monuments. In the case, when a state institution is an owner, and an individual or a private enterprise is the renter, the priority is given to the renter as the subject with direct responsibility and involvement in the object’s protection.

⁷ Including local government institutions and public cultural institutions such as museums, libraries, theatres or houses of culture.

Regardless of the variety of subjects that manage heritage actively, therefore, those responsible for the preservation of objects, including applying for funds for conservation, or sharing them for public aims, it is difficult to discuss regarding monument property. One of the reasons is presented in Table 1, the relative aspect of establishing the value of monument objects. Heritage is the more valuable, the larger the society, which it influences. Therefore, as Kobyliński notes in his considerations regarding cultural heritage property (2011: 41); "Therefore, the issue of cultural heritage property is not a legal problem (despite the fact that attempts are made to resolve it on legal grounds), but an ethical one. From the viewpoint of the cultural development of mankind it is not important, who possesses the matter of cultural heritage, but who, and in what way, has the right to take advantage of its non-material values".

The need for involvement of the local society

Often, the involvement of local society in common life, or a relatively substantial knowledge regarding the surroundings, or the urge to acquire additional knowledge, are the primary determinants affecting the strengthening of psycho-social bonds of residents with their place of residence (Michalska, 2002). Moreover, the level of mobilisation in districts, i.e. active and inflicting bottom-up pressure residents, motivate the local authorities to self-development in the areas of management and innovation, so that they may respond to the actions of non-government organisations, competing political parties or local media (Hryniewicz, 2004: 68). In a similar spirit, out of the initiative of the Finnish branch of Europa Nostra (EuNoF), in 2018, a paper was published, titled *Heritage is Ours*. Presenting good practices and examples, when the residents actively influenced the administrative decisions regarding their local heritage, the authors divided types of residents' participation in two groups, regarding the origins of initiatives.

According to the largely simplified distinction, the first group is assorted of bottom-up initiatives, while the second is assorted of administrative bodies, top-bottom but not forced. The primary premise of the promotion of residents collaborating with local authorities, is mutual listening to postulates and cooperation that is not based on hierarchy. The instruments for such sustainable collaboration are *place mapping* and *cultural planning*] (Halme et al., 2018). Ghilardi (2018) presents both instruments as essential in the new movement of space planning, based on a system of relations, individual for every – in the context of his research – city. An example of a successful implementation of the method, within the context of the protection and promotion of regional cultural heritage is Czech Zlin.

Due to the collaboration with the university, the regional chamber of commerce and local representatives of creative industry, a strategy was created, resulting in the transformation of the neglected industrial heritage, which – associating creative companies that specialise in design and new technologies – had become the region's flagship (Ghilardi, 2018: 106). Practical instruments, by which the author is demonstrating her approach to planning the future of space, including cultural heritage, and which are based on the unique cultural DNA of a particular location, are i.a.:

1. Analysis of secondary sources, including existing plans and strategies, as well as, data regarding the state of economy of a location, and local methods of governance.
2. Mapping the exceptional quality of the location, the narrative of the location, and the way the location is being experienced.
3. Social identity mapping, including the current industrial and economic dynamics, types of competencies among residents, models of relations between residents, the level of cultural diversity and lifestyle, as well as, level of education.
4. Mind mapping, including the work on new social policies, learning and development on case studies, and good practices from other cities, support for implementing non-standard mechanisms of creative management.
5. Qualitative mapping of local cultural and creative resources, including diagnostics of the value chain in creative industries, cluster mapping, evaluation of cultural and recreation infrastructure, evaluation of cultural activity and diversity, evaluation of cultural consumption and active participation (Ghilardi, 2018: 105).

Mobilisation or allowing participation to the residents, regarding planning of using or preserving monuments, has – apart from the aforementioned effects, such as the feeling of agency and stronger bonds with place of residence – also other consequences, with which the specialists in terms of cultural heritage in Great Britain and the United States had learned to cope. The involvement of residents in decision making allows for a more just and reasonable negative selection, which is a necessity (Kobyliński, 2011: 26). Research conducted in 2017 by the NID and the Jagiellonian University Institute of Sociology, within the scope of the *DoM – Dziedzictwo obok Mnie (HoMe – Heritage on Me)* project, allowed for a qualitative overview of the attitude of the Poles towards heritage. The results may be considered as promising, because, despite differences in age, and education of the respondents, a distinct majority of them feels the necessity of cultural heritage in the life of their own society and the entire nation. For example, 85,3% of respondents

considered cultural heritage as important for Poland as a society, and 77,2% for local societies. Moreover, 89,7% Poles perceive cultural heritage as a factor which makes their place of residence exceptional. No clear differences were noted regarding how city and rural residents perceive the influence of heritage on the quality of life of local societies, a vast majority of answers was affirmative (82,6% in rural areas, 89,2% in cities below 50 thousand residents, 77,5% in cities between 50 and 200 thousand residents, and 90% in cities with more than 200 thousand residents) (Fortuna-Marek, Stepnik, 2017: 25–29).

Cultural heritage and sustainable development

At the moment of a pandemic with ongoing far-fetched consequences, which is not a result of climate change and its growing challenges – is it worth to delegate time and energy for a discussion about the preservation of the witnesses of the past in such condition? Articulating an important role of the preservation of local heritage is crucial here – which is not necessarily divided into natural and cultural, but often occurs as an indivisible fusion of both forms – fighting for a stable future.

For the needs of the considerations below, the author will be using the definition of “sustainable development” formulated in 1987 by the World Commission on Environment and Development, in a report titled *Our Common Future*⁸. The so-called “Brundtland Commission” assumes that the current generation should strive for improving the natural environment, as well as, the social and economic situation in a way, so that the achieved status would become an established and immutable norm. Sustainable development is equal supply for human needs worldwide, in a way, that it does not rob future generations from the very same natural and cultural resources, which are being used currently (Nocca, 2017; ONZ, 1987).

A decade has passed since the crucial paper in this matter, published by the UNESCO Polish Commission, titled *Culture and Sustainable Development* (Janikowski, Krzysztofek, 2009), however, many postulates included were not accomplished. Examples are as follows: the need for education regarding space aesthetics (Krzysztofek, 2009: 45) which, when at a high level, positively influences the competitiveness of regions both in the perception of their residents, as well as, outsiders; or the already mentioned necessity to protect cultural and natural environment as a whole, in an integrated way (Myczkowski, 2009: 65–86). Based on

⁸ The report is available in English: United Nations, 1987. *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development – Brundtland Report*; United Nations: New York, NY, USA, <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>.

UNESCO documents such, important in the matter, *Convention on protection and promotion of the diversity of cultural expressions* (written in 2005, and ratified by Poland in 2007) publication, was created for i.a. the promotion of culture as an essential factor in state development and a building block of democracy. Due to cultural diversity and strong cultural identity of the society, it is made possible to oppose the negative effects of globalisation, which may be contrary to the idea of sustainable development. For example, as noted by Krzysztofek (2009: 58) “Only in regions and societies with strong cultural identity (as in Podhale) regional habits regarding food prevailed, not only due to promotion, but also due to everyday life”. Therefore, local enterprise may flourish, while the society, which avoids *fast food* restaurants, is healthier.

Material and non-material heritage, including buildings, landscapes, or traditions and customs is directly formed by historical narrative and national myths. A collage unique for every nation and society, a mixture of tradition and tangible heritage creates something that Genevieve Zubrzycki (2017: 193–195) calls *national sensorium*, which allows citizens to actually feel and associate with the concept of nationality which, according to the author, would be just but an abstract without *sensorium*. Simultaneously, tangible heritage is one of the most conventional expressions of local culture, which, as noted by Broński (2006) may function as a flagship of the region, or a tourist attraction, and therefore, positively influence the economic development of the little “homeland”. Moreover, tourism in Central Europe has potential to attract tourists abroad. Hence, the great advantage of cultural tourism appears, i.e. it accompanies learning, and sightseeing – promotion in terms of tourists from abroad (Kozak, 2009: 78–79). However, not every monument or location with substantial historical and cultural value is appealing enough to attract tourists and not every one of them should be open for sightseeing for so long, to not only cover the expenses of maintenance but also support the local economy. In other words, which also appeared in the work by Bojańczyk (2019), some historical monuments are forced to earn their keep and future, while “[...] It could be covered by state patronage, which would take essential heritage out of market rules, which led e.g. to the organisation of paintball fights in the Wolf’s Lair”.

In order to combine the above considerations with the aforementioned definition of the “Brundtland Commission” sustainable development, it is worth to recall examples where neglecting cultural heritage was an irreversible mistake in the historical perspective, as well as, the currently disputed space, where protection and preservation of culture intertwines with environmental protection. In 1980, the American company General Motors, managed to persuade Detroit authorities to hand over the entire lot located at the border area of the city, and the suburbs,

officially known as Hamtramck, and unofficially known as “Poletown”. Despite the active protests by the residents, exactly 1500 homesteads, 144 small businesses, and 16 churches, all constructed and maintained by the Polish community, were demolished in order to give space for the new GM automobile factory. In November 2018, the last of the two factories was closed, and more than 1500 people lost employment. Currently, Detroit authorities are considering whether the demolition of Poletown brought the desired results, i.e. introducing innovation and economic expansion of the region. Amy Crawford (2018) indicates the number summary of the results of the relocation of residents. Prior to 1980, the location gave employment to 4200 residents. They mostly dealt in small business, which mostly operated in the same place since the 20th century. The factory building, which is waiting to be facilitated as a heritage monument, was a location for 3000 employees (Crawford, 2018). Here, a remark must be made, that the example was brought upon not due to the origins of the residents, but as a direct example of actions which led to the necessity of redefining the concept of sustainable development.

Similarly, however, the issue raised is related to a larger scale, neglecting the Polish wooden architecture should be treated. Losses are mostly related to small architecture, residential and public architecture, as, i.a. due to the records on the UNESCO World Heritage Site (six wooden churches in Lesser Poland and in Podkarpacie, submitted in 2003), sacral architecture enjoys worldwide reputation and popularity among tourists. This includes i.a. the wooden churches of Śląsk Opolski⁹. However, as we read in the paper titled *Wooden treasure. Protecting the heritage, we create the future (Drewniany Skarb. Chroniąc dziedzictwo, kreujemy przyszłość)*, “At the current moment, the traditional wooden construction is fading into obscurity. Windmills, watermills, forges, inns, wooden buildings in farms are a scarcity. Therefore, there is a need to describe and save, what can be saved. Each preserved wooden object is not only a testament of traditional wooden construction, but also a source of knowledge about the customs, culture and the history of regions and nations” (Pietrasiewicz, 2016: 8). Afterwards, we learn about the role of ambassadors for wooden heritage protection: “[...] we demonstrate the function wood fulfilled, and may still fulfil in Polish architecture of the time. We present an astonishing variety and harmony of wooden architecture with the natural environment. We pursue the answer to a question, where the unique character of wooden houses and the charm of small towns with their wooden structure came from” (Pietrasiewicz, 2016: 9).

⁹ Presentation of the churches in the form of a virtual collection was created by the National Heritage Board and presented via the zabytek.pl. Portal zabytek.pl, <https://zabytek.pl/pl/kolekcje/koscioly-drewniane-slaska-opolskiego>.

In response to Lowenthal's (1998) observations, that there is no aspect of nature, that the activity of man would not influence, and that there is no object, on which nature would not leave its mark, one may easily state that cultural heritage preservation is in line with natural heritage preservation. The negative influence of climate change on the national heritage was demonstrated empirically. Moreover, too often, the most vulnerable societies are those who contribute to the emissions of greenhouse gases the least. Additionally, in turn, recent reports indicate a positive influence in a different direction. Protection and promotion of cultural heritage allows to stop the climate crisis effects in a practical way, i.a. by propagating circular economy, renovation and restoration of buildings in order to avoid new constructions, using local materials with low carbon footprint, and indigenous solutions and technologies (ICOMOS, 2019; KE, 2019). Eventually, in April 2020, Europa Nostra, i.e. the European organisation established to support civic society in heritage protection, along with ICOMOS (The International Council on Monuments and Sites), began actions for including the protection of cultural heritage in the premises of the ambitious European Green Deal (EGD) plan¹⁰. The planned publication titled *European Heritage Green Paper* is to turn attention of its creators to the need to supplement EGD – the primary aim of which is to maintain global growth of temperature at 1,5 Celsius – with the cultural heritage aspect (Europa Nostra, 2020)¹¹.

Summary

The aim of the aforementioned considerations was the analysis of the involvement of residents in making decisions regarding the future of monuments present within their proximity. Among the most important notions, is the link between cultural heritage preservation, with improving the life quality of the residents, their feeling of identity, and the bond with their place of residence, as well as, with achieving local aims of sustainable development. Moreover, accepting the non-hierarchical collaboration with the local society, leads to sustainable spatial planning and cre-

¹⁰ The aims of the new policy promoted as European Green Deal are available on a dedicated portal of the European Commission, https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en.

¹¹ Within these considerations, a fact is important, that Europa Nostra is a member of the Climate Heritage (<http://climateheritage.org/>) network, which was established in order to facilitate and support the actions of its active members within the scope of cultural heritage protection, for achieving the aims of the 2015 Paris Agreement.

ating efficient strategies for regions. Ultimately, encouraging residents to actively participate is a serious task for the authorities, as it should be present in education, social campaigns and day-to-day consultations. It is a task which, in a long term perspective, may yield positive results in form of equally placed responsibility in regard to the cultural heritage of regions, and the affection of the residents towards their place of residence, which, in their perception, is competitive and where they feel safe.

Bibliography

- Bojańczyk F. (2019), *Polskie dziedzictwo, czyli jak sensowniej zarządzać naszymi zabytkami. Ablogeracja. O mieście, Europie Środkowej i dziedzictwie*, <http://ablogeracja.pl/?m=201912>.
- Broński K. (2006), *Rola dziedzictwa kulturowego w rozwoju lokalnym. Doświadczenie polskie doby transformacji (po 1989 r.)*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie”, no. 706, pp. 7–26.
- Brudnicki J. (2016), *Stwierdzenie nieważności decyzji o wpisie do rejestru zabytków*, „Ochrona Zabytków”, no. 2, pp. 69–104, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-903e9701-5e71-406a-b8a2-8aa7c472feb6>.
- Crawford A. (2018), *Can Poletown Come Back After a General Motors Shutdown?*, <https://www.citylab.com/equity/2018/12/poletown-history-general-motors-hamtramck-shutdown/577678/>.
- Europa Nostra (2020), *Collaboration launched on a “European Heritage Green Paper”*, <https://www.europanostra.org/collaboration-launched-on-a-european-heritage-green-paper/>.
- Fortuna-Marek A., Stępnik K. (2017), *Komponenty postaw Polaków wobec dziedzictwa kulturowego*, in: *Dziedzictwo kulturowe w badaniach. Polacy wobec dziedzictwa. Raport z badań społecznych*, vol. 1, eds. A. Chabiera, A. Dąbrowski, A. Fortuna-Marek, A. Kozioł, M. Lubaś, P. Nowak, B. Skaldawski, K. Stępnik, Warszawa–Kraków.
- Global Heritage Fund (2020), *Heritage is Hope in a Time of Crisis*, <https://globalheritagefund.org/2020/03/17/heritage-is-hope-in-a-time-of-crisis/>.
- Gorzela G., Rok J., Wojnar K. (2018), *Ku zrównoważonemu rozwojowi polskich miast*, „Przegląd Polskiego Komitetu do spraw UNESCO”, pp. 69–81.
- Halme A., Mustonen T., Taavitsainen J., Thomas S., Weij A. (2018), *Heritage is Ours. Citizens Participating in Decision Making*, Helsinki.
- Hryniewicz J. (2004), *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*, Warszawa.
- International Council of Monuments and Sites ICOMOS (2019), *Climate Change and Cultural Heritage Working Group. 2019. The Future of Our Pasts: Engaging Cultural Heritage in Climate Action*, <https://indd.adobe.com/view/a9a551e3-3b23-4127-99fd-a7a80d91a29e>.
- Janikowski R., Krzysztofek K. (eds.) (2009), *Kultura a zrównoważony rozwój. Środowisko, ład przestrzenny, dziedzictwo*, Warszawa.
- Kern P. (2020), *Artists and culture to imagine the way out of the crisis*, <https://keanet.eu/artists-and-culture-to-imagine-the-way-out-of-the-crisis/>.
- Kobyliński Z. (2011), *Czym jest, komu jest potrzebne i do kogo należy dziedzictwo kulturowe?*, „Mazowsze. Studia Regionalne. I. Analizy i Studia”, no. 7, pp. 21–46.

- Komisja Europejska (2019), *Natural and Cultural Heritage in Europe: Working Together within the Natura 2000 Network*, https://ec.europa.eu/environment/nature/natura2000/management/pdf/Natural_and_Cultural_Heritage_report_2019_WEB.pdf.
- Kozak M. (2009), *Turystyka i polityka turystyczna a rozwój: między starym a nowym paradygmatem*, Warszawa.
- Krzysztofek K. (2009), *Kapitał przyrodniczo-kulturowy Polski jako zasób zrównoważonego rozwoju*, in: *Kultura a zrównoważony rozwój. Środowisko, ład przestrzenny, dziedzictwo*, eds. R. Janikowski, K. Krzysztofek, Warszawa.
- Lowenthal D. (1998), *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Cambridge.
- Maslow, A.H. (1943), *A Theory of Human Motivation*, „Psychological Review”, no. 50 (4), pp. 370–396.
- Michalska A. (2002), *Psychospołeczne więzi z miejscem zamieszkania na przykładzie wybranych osiedli łódzkich i wsi Brudzewice*, „Studia Regionalne i Lokalne”, no. 1 (8), pp. 79–100.
- Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego (2019), *Programy Ministra 2019. Ochrona zabytków*, <http://www.mkidn.gov.pl/pages/strona-glowna/finansowanie-i-mecenat/programy-ministra/programy-mkidn-2019/ochrona-zabytkow.php>.
- Murzyn M. (2002), *Dziedzictwo kulturowe a rozwój miasta*, „Zeszyty Naukowe AE w Krakowie”, no. 587, pp. 65–80.
- Myczkowski Z. (2009), *O potrzebie zintegrowanej ochrony środowiska kulturowego i przyrodniczego*, in: *Kultura a zrównoważony rozwój. Środowisko, ład przestrzenny, dziedzictwo*, eds. R. Janikowski, K. Krzysztofek, Warszawa.
- Narodowy Instytut Dziedzictwa (2020), <https://dane.gov.pl/dataset/1130>.
- Nocca F. (2017), *The Role of Cultural Heritage in Sustainable Development: Multidimensional Indicators as Decision-Making Tool*, „Sustainability”, no. 9, pp. 1–28.
- Organizacja Narodów Zjednoczonych (1987), *Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development – Brundtland Report*, <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>.
- Pietrasiewicz T. (2016), *Drewniany Skarb. Chronić dziedzictwo, kreujemy przyszłość*, in: *Drewniany Skarb. Chronić dziedzictwo, kreujemy przyszłość*, Ośrodek „Brama Grodzka – Teatr NN”, Lublin.
- Potoczek A. (2000), *Dziedzictwo historyczno-kulturowe jako czynnik rozwoju lokalnego i regionalnego*, in: *Institucje kulturalne i stowarzyszenia regionalne w nowych warunkach rozwoju społeczno-gospodarczego Polski. Materiały z konferencji przedkongresowej*, ed. S. Kunikowski, Włocławek.
- Purchla J. (2000), *Dziedzictwo a rozwój*, in: *Dziedzictwo a rozwój. Doświadczenie Krakowa*, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków.
- Purchla J. (2014), *Dziedzictwo kulturowe a kapitał społeczny*, in: *Dlaczego i jak w nowoczesny sposób chronić dziedzictwo kulturowe?*, ed. A. Rottermund, Warszawa.
- Skaldawski B. (2017), *Problematyka definicji dziedzictwa*, in: *Dziedzictwo kulturowe w badaniach. Polacy wobec dziedzictwa. Raport z badań społecznych*, vol. 1, eds. A. Chabiera, A. Dąbrowski, A. Fortuna-Marek, A. Kozioł, M. Lubaś, P. Nowak, B. Skaldawski, K. Stępnik, Warszawa–Kraków.
- Siniecka A., Bogacka E. (2018), *Dziedzictwo kulturowe województwa wielkopolskiego w świetle danych Narodowego Instytutu Dziedzictwa*, „Przykład Zabytków Nieruchomych. Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna”, no. 44, pp. 53–66.
- Smith L. (2006), *Uses of Heritage*, Routledge (e-book).

- UNESCO (1972), *Konwencja w sprawie ochrony światowego dziedzictwa kulturalnego i naturalnego*, https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Konwencja_o_ochronie_swiatowego_dziedzictwa.pdf.
- Zubrzycki G. (2017), *Traces and Steps: Expanding Polishness through a Jewish Sensorium*, in: *National Matters. Materiality, Culture and Nationalism*, ed. G. Zubrzycki, Stanford.



Krystyna Popowska*

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Potencjał intelektualny uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną w opinii ich rodziców

KEYWORDS

intellectual potential, Down syndrome, intellectual disability

ABSTRACT

Krystyna Popowska, *Potencjał intelektualny uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną w opinii ich rodziców* [Intellectual potential of pupils with Down syndrome and diagnosed intellectual disability in the opinion of their parents]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 383–396, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.14.1.

Research was conducted to find out about the parents' opinions on the intellectual potential of their children with Down syndrome and diagnosed intellectual disability studying in 4–8 grades of common, integration and special schools. Additionally, the factors determining the respondents' opinions were analyzed. The paper uses the author's questionnaire was placed on groups for parents of children with Down syndrome on the social network site Facebook. In addition, surveys were sent by e-mail to the primary school districts and non-governmental organizations that help children with Down syndrome. Fifty two questionnaires were collected. The results indicate that, despite intellectual disability, parents recognize the intellectual potential of their children. It can be assumed that assessments of the intellectual potential of students with Down syndrome and diagnosed intellectual disability are determined by their siblings in the intellectual norm, gender, using verbal speech, communication skills, social skills and opinions of their parents about their successes in school and progress as a result of the therapy.

* ORCID: 0000-0001-5031-2852.

Wprowadzenie

Pojęcie potencjału intelektualnego nie zostało jasno zdefiniowane. Termin potencjał jest wykorzystywany w naukach technicznych, społecznych, humanistycznych oraz w mowie potocznej. Według *Nowej encyklopedii powszechnej PWN* jest to „czyjś zasób możliwości, zdolności, środków itp. w jakiejś dziedzinie” (Kaczorowski, 2004: 742). W fizyce oznacza on „wielkość charakteryzującą stan pola elektrycznego, magnetycznego, grawitacyjnego w danym punkcie” (Szymczak, 1979: 854). Potencjał przedstawiany jest jako pula zasobów i możliwości. W naukach społecznych i humanistycznych rozumiany jest w kontekście indywidualnych możliwości człowieka i jego środowiska. Zdaniem przedstawicieli humanistycznego nurtu psychologii głównym zadaniem człowieka jest „dążenie do powiększania i rozwoju swojego potencjału” (Zimbardo, 1999: 27). W artykule przyjmuję następującą definicję tego terminu: są to „wszelkie zasoby intelektualne, materialne, sprawności, umiejętności czy wydajność mogące przyczynić się do rozwoju danej jednostki czy osiągnięcia celów” (Krupiński, Jankowiak, 2012: 237). Zgodnie z nią na potencjał składają się zasoby biologiczne i środowiskowe. Odpowiednio wykorzystany może przynieść wiele korzyści w rozwoju jednostki. Jednakże nieodpowiednie podejście może prowadzić do jego zahamowania. Zasoby intelektualne jednostki wiążą się z inteligencją, która może być rozumiana jako „ogólna zdolność do korzystania z doświadczeń i do wykraczania poza dostępne informacje na temat otoczenia” (Zimbardo, Gerrig, 2012: 406; Gottfredson, 1997: 13). Jest to zdolność, której ocena odbywa się na podstawie przejawów jej cech w zachowaniu poprzez umiejętności praktyczne, społeczne i poznawcze. Na potrzeby rozważań rozumiem potencjał intelektualny jako jednostkowe możliwości do przyswojenia i wykorzystania zdolności przystosowania się do otoczenia dzięki dostrzeganiu abstrakcyjnych relacji, korzystania z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi. Jest on warunkowany przez przebiegające w strukturach mózgu procesy poznawcze. U dzieci z zespołem Downa częste są zaczynające się w okresie prenatalnym zaburzenia ośrodkowego układu nerwowego, które warunkują występowanie niepełnosprawności intelektualnej (Pawelczyk, Pacholczyk, 2012: 207–208).

Układ nerwowy dzieci z zespołem Downa charakteryzuje się spowolnieniem prenatalnej neurogenezy, defektami pre- i postnatalnej synaptogenezy oraz dysmorfogenezą korową. W porównaniu z mózgiem dzieci o prawidłowym kariotypie mózg dzieci z zespołem Downa osiąga mniejszą objętość i masę. Iloraz inteligencji osób z zespołem Downa znajduje się w granicach 30–70. Najczęściej jest diagnozowana niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym i znacznym (Zasępa, 2008: 14). Stanowi ona kardynalną cechę dla tego schorze-

nia, jednakże nie pojawia się u wszystkich. Potwierdzają to badania Ewy Zasepy (2003: 37) przeprowadzone na grupie 40 dzieci z trisomią 21 w wieku 2,8–16,6 lat, spośród których 2,5% okazało się w normie intelektualnej. Chapman i Hesketh (2000: 84–95) zwracają uwagę na behawioralny fenotyp osób z zespołem Downa determinowany przez opiekę medyczną, stosowane terapie, zgromadzoną wiedzę o zespole Downa, świadomość społeczną co do jego istoty, miejsce zamieszkania. Czynniki te zmieniają się w czasie zależnie od systemu społeczno-kulturalnego i indywidualnej historii życia. Behawioralny fenotyp przejawia się inaczej w zależności od wieku (Zasepa, 2003: 14).

Janet Carr pisze, że „o inteligencji w zespole Downa trzeba powiedzieć tylko tyle, że podobnie jak nie ma dwojga identycznych pod względem fizycznym dzieci z zespołem Downa, tak samo nie ma dwojga identycznych pod względem inteligencji. W każdej grupie wieku i w każdym stadium rozwojowym różnice w poziomie inteligencji są najprawdopodobniej większe w populacji z zespołem Downa niż w tak zwanej populacji normalnej. Ma to oczywiście implikacje dla niemal każdego stwierdzenia dotyczącego uczenia się i zachowań związanych z uczeniem się dzieci z zespołem Downa” (za: Stratford, 1993: 104–105). Agnieszka Żyta (2011: 42) wskazuje na to, że specyfika rozwoju neurologicznego może wpływać na ich zdolności uczenia się. Iloraz inteligencji maleje wraz z wiekiem. Funkcje poznawcze osiągają *plateau* w okresie młodzieńczym. Właśnie dlatego literatura przedmiotu podkreśla potrzebę wczesnego wprowadzania specjalnych programów edukacyjnych w celu poprawienia zdolności poznawczych osób z zespołem Downa (Pawelczyk, Pacholczyk, 2012: 207). Sandy Alton (1998: 167–173) wymienia następujące cechy wpływające na ich uczenie się. Są to:

- hipotonia,
- deficyty sensoryczne: wzrokowe i słuchowe,
- opóźnienia poznawcze,
- trudności w krótkotrwałej pamięci słuchowej,
- problemy z mową i językiem,
- krótsza koncentracja uwagi,
- opóźnienia poznawcze,
- trudności w generalizowaniu, powiązaniu wiedzy z tą już nabytą, z jej przechowywaniem i rozumieniem,
- zdolności uczenia się oparte na wykorzystaniu percepcji wzrokowej,
- zdolność do używania i uczenia się znaków, gestów, wskazówek wizualnych i pisma.

Joanna Kruk-Lasocka i jej współpracownicy (2017: 132) zauważają, że obecnie w Polsce dążymy do edukacji włączającej, której wprowadzenie w pełnym zakresie

obecnie nie jest możliwe. Z tego powodu wdraża się kształcenie integracyjne. Nauka uczniów z zespołem Downa wśród osób rozwijających się prawidłowo usprawnia ich język i mowę, co oddziałuje pozytywnie na poziom społeczny i emocjonalny oraz poprawia wyniki w zakresie nauki czytania, pisania, liczenia i wiedzy ogólnej. Dzieci z trisomią 21 osiągają wyższy poziom funkcjonowania społecznego niż inne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, dlatego przypuszcza się, że mają one większe szanse osiągnięcia sukcesu w zakresie edukacji inkluzyjnej niż pozostałe dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Żyta, 2011: 49). Edukacja inkluzyjna powinna opierać się na indywidualizacji programu, wymagań i stosowanych metod edukacyjnych, znajomości mocnych i słabych stron uczniów oraz pozytywnym stosunku nauczycieli, pracowników, uczniów oraz rodziców do edukacji inkluzyjnej (Johnson, 2006; Hughes, 2006). Magdalena Christ (2013: 18–36) zwraca uwagę na potrzebę diagnozy zdolności kierunkowych uczniów rozwijających się prawidłowo i realizację zindywidualizowanego procesu kształcenia w celu zwiększenia efektywności procesu kształcenia. Wokół indywidualnych potrzeb uczniów skupia się teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera.

Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera zakłada, że wszyscy ludzie mają wszystkie rodzaje inteligencji. Ze względu na indywidualne doświadczenia nie ma dwóch osób o identycznym profilu intelektualnym oraz poziom rozwinięcia inteligencji nie musi skutkować inteligentnym zachowaniem (Christ, 2015: 68). Gardner, podobnie jak Robert Sternberg (1985: 45), sądzi, że testy mierzące iloraz inteligencji nie dają pełnego jej obrazu. Pomiar inteligencji według teorii inteligencji wielorakich wymaga obserwacji i oceny osoby zarówno w sytuacjach życia codziennego, jak i w sytuacjach ocenianych w tradycyjnych testach inteligencji. Prawidłowo przeprowadzony pomiar skutkuje uzyskaniem informacji na temat profilu słabych i mocnych stron diagnozowanej osoby.

Gardner zakłada możliwość występowania mnogiej liczby dominujących inteligencji. Ze względu na liczbę dominujących inteligencji wyróżniane są dwa typy: reflektorowy (*searchlight profile*) występujący u osób z kilkoma dominującymi inteligencjami oraz laserowy (*laser profile*) występujący u osób z dominującą jedną lub dwoma inteligencjami (Zimbardo i in., 2012: 389). Ze względu na indywidualne doświadczenia nie ma dwóch osób o identycznym profilu intelektualnym oraz poziom rozwinięcia inteligencji nie musi skutkować inteligentnym zachowaniem (Christ, 2015: 68).

Jolanta Faliszewska wyróżnia najważniejsze założenia teorii dla edukacji i tworzenia programów kształcenia:

- każda jednostka obdarzona jest wszystkimi rodzajami inteligencji rozwiniętymi w różnym stopniu;

- inteligencje wielorakie tworzą profil niepowtarzalny dla innych jednostek;
- profil ten jest dynamiczny i zmienia się w trakcie rozwoju jednostki;
- wszystkie inteligencje współpracują ze sobą w różnych konfiguracjach;
- inteligencje wielorakie można rozwijać przez różnorodne ćwiczenia;
- właściwa organizacja środowiska szkolnego i domowego sprzyja rozwojowi inteligencji wielorakich (Faliszewska, 2009: 11–12).

Teoria wielorakich inteligencji znalazła zastosowanie w edukacji w wielu krajach na całym świecie, na przykład w Norwegii, Japonii, Argentynie, Chile (Armstrong, 2009: 203). Zyskuje popularność także w Polsce (Christ, 2013: 33). Założenia wyróżnione przez Faliszewską uwzględniają indywidualne potrzeby i zdolności ucznia. Program nauczania powinien być dostosowany do jego inteligencji dominujących, aby mógł w pełni rozwinąć swój potencjał. Optymalne warunki rozwoju zależą zarówno od środowiska szkolnego, jak i domowego, konieczna jest także współpraca nauczycieli i rodziców.

Powstało niewiele badań na temat wykorzystania teorii wielorakich inteligencji Gardnera do tworzenia programów nauczania dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Chahat Vasal wraz ze współpracownikami (2017: 1291–1299) twierdzą, że wdrożenie teorii skupionej na mocnych stronach uczniów może zmotywować nauczycieli do efektywniejszej pracy z nimi. Program edukacyjny stworzony we współpracy nauczycieli i terapeutów zwiększy efektywność uczniów w praktyce. Codzienna uwaga skupiona na mocnych stronach uczniów z niepełnosprawnościami zwiększy ich samoświadomość o posiadaniu zdolności, co pozytywnie wpłynie na ich poczucie własnej wartości.

Procedura badawcza

Przeprowadzono badania, których celem było poznanie opinii rodziców na temat potencjału intelektualnego ich dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną. Dodatkowo analizie poddano czynniki determinujące opinie respondentów. Oceny potencjału intelektualnego uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną przez ich rodziców w odniesieniu do grupy rówieśniczej badane były za pomocą autorskiego kwestionariusza ankiety skierowanego do rodziców uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną uczących się w klasie IV–VIII szkoły podstawowej. W kwestionariuszu zamieszczono pytania zamknięte i otwarte.

Postawiony problem badawczy to: jakie opinie mają rodzice o potencjale intelektualnym swoich dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną, a także co determinuje te opinie? Został on uszczegółowiony poprzez pytania:

1. Czy posiadanie dziecka w normie intelektualnej determinuje sposób oceny potencjału intelektualnego dziecka z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną przez jego rodziców?
2. Jak forma edukacji ucznia z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną warunkuje ocenę rodziców na temat jego potencjału intelektualnego?
3. Jak płeć ucznia z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną warunkuje ocenę rodziców na temat jego potencjału intelektualnego?
4. Czy umiejętność posługiwania się mową werbalną przez ucznia z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną determinuje ocenę rodziców dotyczącą jego potencjału intelektualnego? Jeśli tak, to jak determinuje?

Badania pilotażowe zostały przeprowadzone w marcu 2019 roku na grupie rodziców uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną uczących się w klasach IV–VIII szkoły podstawowej. Analiza dotyczyła uczniów z placówek ogólnodostępnych, integracyjnych oraz specjalnych. Opracowany kwestionariusz ankiety przekształcono w ankietę internetową. Tak przygotowane narzędzia zostały umieszczone na grupach dla rodziców dzieci z zespołem Downa na portalu społecznościowym Facebook. Ponadto zostały rozesłane mailowo do dyrekcji szkół podstawowych i organizacji pozarządowych zajmujących się pomocą dzieciom z zespołem Downa. Zebrano 52 kwestionariusze.

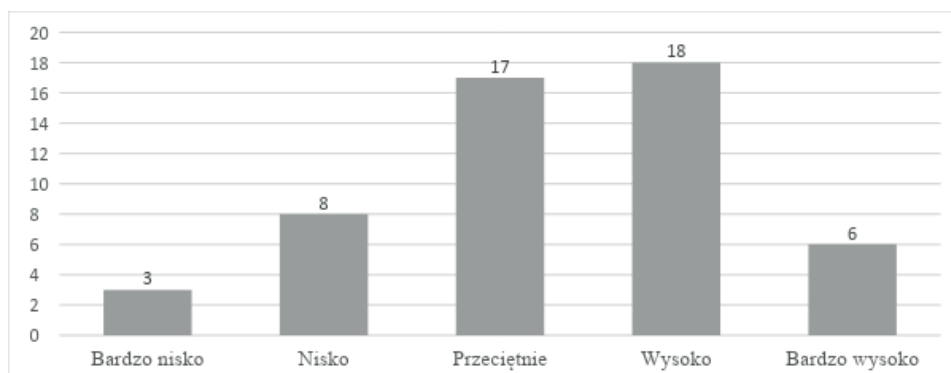
Analiza danych

Przeprowadzone badania obejmowały rodziców uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną z klas IV–VIII szkoły podstawowej. Kwestionariusz został wypełniony przez pięćdziesiąt kobiet i dwóch mężczyzn. Lucyna Bobkowicz-Lewartowska zauważa, że trudność w badaniu ojców dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną wynika z ich częstej nieobecności w domu w ciągu dnia i niechęci do dzielenia się swoimi przeżyciami z innymi ludźmi. Matki są bardziej zaangażowane w opiekę oraz częściej poszukują wsparcia społecznego (Bobkowicz-Lewartowska, 2014: 99–100). Sześć-

cioro respondentów zdecydowało się na kształcenie swojego dziecka z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej, sześcioro – w integracyjnej, a czterdzieścioro – w specjalnej. Liczba dzieci waha się pomiędzy 1 a 6 z przewagą przedstawicieli rodzin wielodzietnych. Zgromadzone dane wskazują na to, że w przebadanej grupie znajduje się 27 rodziców synów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną i 25 rodziców córek z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną. Mową werbalną posługuje się 39 dzieci.

Opinie respondentów zmierzono, wykorzystując pięciostopniową skalę. Pozostałe pytania powstały na podstawie teorii działania uznawanej za regulator stosunku człowiek – świat (Strelau, 1997: 55) oraz istotnego znaczenia, jakie ma środowisko w aktywności własnej osób z niepełnosprawnością intelektualną (Stelter, 2009: 73). Pytanie o opinie rodziców uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną na temat odnoszonych przez ich dzieci sukcesów w szkole przedstawiono w formie zamkniętej. Opinie badanych rodziców zostały podzielone na *pozytywne* i *negatywne*. Za *pozytywne* opinie uznano *przeciętne*, *wysokie* i *bardzo wysokie* oceny. Odpowiedzi ankietowanych *nisko*, *bardzo nisko* określono jako *negatywne*. Do analizy istotności statycznej wykorzystano test chi-kwadrat. Siła związku zmierzona została za pomocą testu V Craméra.

Najwięcej rodziców uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną ocenia potencjał intelektualny swoich dzieci jako *przeciętny* i *wysoki*. Ośmioro z nich oceniło potencjał intelektualny swoich dzieci jako *niski*. Natomiast najrzadziej wskazywane były odpowiedzi: *bardzo wysoki* i *bardzo niski*. Można zatem zauważyć, że respondenci dostrzegają potencjał intelektualny swoich dzieci.



Wykres 1. Ocena potencjału intelektualnego uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną przez ich rodziców

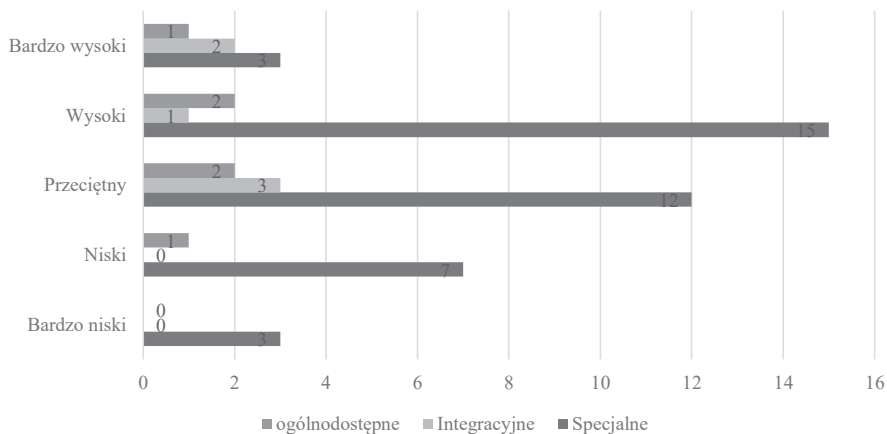
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 2. Zestawienie opinii o potencjale intelektualnym ucznia z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną z posiadaniem przez niego rodzeństwa rozwijającego się prawidłowo

Źródło: opracowanie własne.

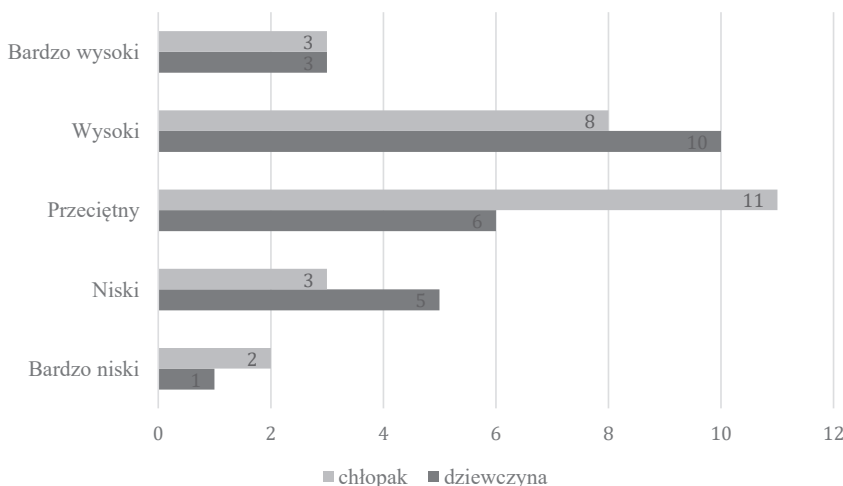
Trzydziestu pięciu respondentów, którzy mają dzieci rozwijające się prawidłowo, oceniło potencjał intelektualny swoich dzieci *pozytywnie*, a dziewięciu *negatywnie*. Opinie respondentów są pozytywne. W badaniach wzięły udział dwie osoby wychowujące więcej niż jedno dziecko nierozwijające się prawidłowo. Posiadanie rodzeństwa rozwijającego się prawidłowo pozwala na częstszy trening umiejętności społecznych poprzez sytuacje życia codziennego. Wyniki okazały się istotne statystycznie ($\chi^2 = df = 4$, $p = 0,045326$). Zanotowano umiarkowany ($V = 0,432455$) związek między ocenami potencjału intelektualnego uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną a posiadaniem rodzeństwa rozwijającego się prawidłowo.



Wykres 3. Zestawienie opinii o potencjale intelektualnym ucznia z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną z typem jego kształcenia

Źródło: opracowanie własne.

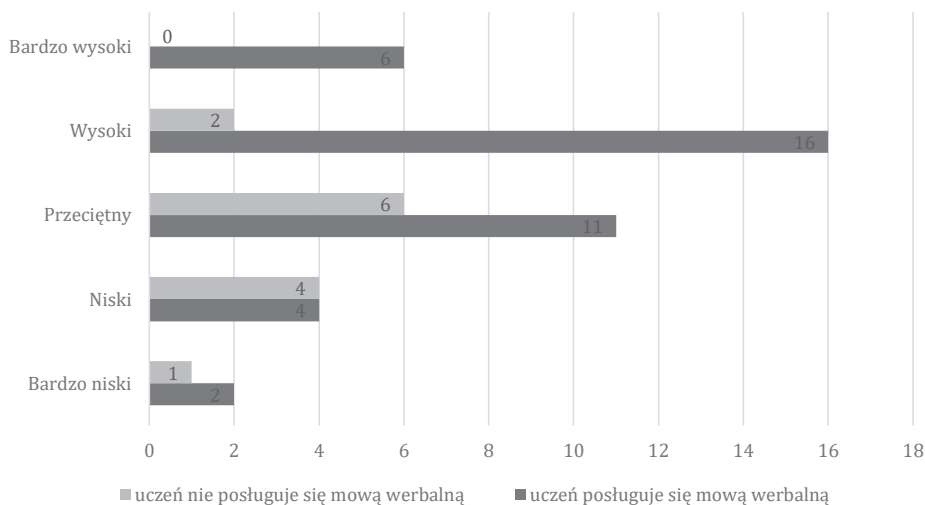
Respondenci, których kształcenie dzieci odbywa się w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, częściej oceniali potencjał intelektualny swoich dzieci jako *wysoki* lub *bardzo wysoki*. Wszystkie dzieci, których potencjał intelektualny został oceniony jako *bardzo niski*, uczęszczają do szkół specjalnych. Codzienny kontakt dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną wpływa na postrzeganie ich samodzielności, umiejętności społecznych i akceptacji przez otoczenie. Analiza wykazała brak istotności statystycznej ($\chi^2 = 6,41468$, $df = 8$, $p = 0,600886$).



Wykres 4. Zestawienie opinii o potencjale intelektualnym ucznia z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną z jego płcią

Źródło: opracowanie własne.

Wyraźne jest podobieństwo rozkładów ocen potencjału intelektualnego u chłopców i dziewcząt z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną. Największe zróżnicowanie pojawia się przy ocenie *przeciętnej*. Potencjał intelektualny chłopców z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną chętniej oceniany był jako *przeciętny*, natomiast rozkład ocen potencjału intelektualnego dziewcząt z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje się największą liczbą ocen *niskich* i *wysokich* – z przewagą wysokich opinii. Opinie rodziców o potencjale intelektualnym ich synów są bardziej ostrożne. Rozkład wartości w teście χ^2 ($\chi^2 = 2,45285$, $df = 4$, $p = 0,653098$) pokazuje słaby ($V = 0,2171870$) związek między zmiennymi.



Wykres 5. Zestawienie opinii o potencjale intelektualnym i posługiwaniu się mową werbalną przez ucznia z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną

Źródło: opracowanie własne.

Trzyścioro dzieci badanych osób nie posługuje się mową werbalną. Potencjał intelektualny jedenaścioro z nich oceniony został jako *przeciętny* lub *niższy*. Rodzice dwójki dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną, które nie posługują się mową werbalną, ocenili potencjał swoich dzieci jako *wysoki*. Oceny *bardzo wysokie* otrzymały wyłącznie dzieci posługujące się mową werbalną. Statystycznie istnieje umiarkowana zależność między umiejętnością posługiwania się mową werbalną przez uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną a ocenami respondentów na temat potencjału intelektualnego uczniów ($\chi^2 = 7,590414$, $df = 4$, $p = 0,107788$, $V = 0,3820595$).

Analiza odpowiedzi respondentów (wykres 6) wykazała, że w stopniu umiarkowanym opinie o potencjale intelektualnym ich dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną są warunkowane przez:

- poziom samodzielności dziecka ($\chi^2 = 27,71499$, $df = 16$, $p = 0,03419$, $V = 0,3650276$),
- postępy dziecka na skutek terapii ($\chi^2 = 41,61591$, $df = 16$, $p = 0,00045$, $V = 0,4472991$),
- umiejętności komunikowania się ($\chi^2 = 37,19650$, $df = 16$, $p = 0,00197$, $V = 0,4228822$),
- umiejętności społeczne ($\chi^2 = 23,85387$, $df = 16$, $p = 0,09274$, $V = 0,3453540$),
- sukcesy w szkole ($\chi^2 = 8,130719$, $df = 4$, $p = 0,0869$, $V = 0,39544238$).

Ponadto można stwierdzić wyraźną przewagę negatywnych opinii dotyczących otrzymanego wsparcia terapeutycznego oferowanego zarówno przez państwo, jak i sektor pozarządowy. Świadczy to o potrzebie ewaluacji istniejących systemów wsparcia rodzin uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną oraz wdrożeniu nowych rozwiązań. W realizowanym w Polsce kształceniu powszechnym sukcesy w szkole są zależne od procesów poznawczych dzieci, w szczególności od myślenia. U uczniów z zespołem Downa rozwój poznawczy jest zaburzony już w okresie prenatalnym. Badania wskazują na to, że rodzice inaczej postrzegają sukcesy w szkole uczniów rozwijających się prawidłowo i uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną.



Wykres 6. Zestawienie sum pozytywnych i negatywnych opinii dla każdej kategorii oraz najczęściej udzielanych odpowiedzi rodziców uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja

Przedstawione w artykule wyniki badań wskazują, że opinie badanych rodziców uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną są zróżnicowane – z przewagą pozytywnych. Rodzice dostrzegają potencjał intelektualny swoich dzieci, który najczęściej oceniają jako *przeciętny* i *wysoki*. Można wnioskować, że procesy poznawcze nie determinują opinii rodziców o potencjale intelektualnym ich dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepeł-

nosprawnością intelektualną. Ponadto udało się stwierdzić występowanie wielu czynników determinujących owe opinie wśród nich. Są to: umiejętności komunikowania się, posługiwanie się mową werbalną, umiejętności społeczne, postępy na skutek prowadzonej terapii, samodzielność, posiadanie rodzeństwa rozwijającego się prawidłowo oraz odnoszenie sukcesów w szkole przez uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną. Prawdopodobnie przyczyną jest wieloletnia obserwacja dzieci, zdobywanie przez nie nowych umiejętności umożliwiających coraz lepsze funkcjonowanie w zróżnicowanych sytuacjach społecznych. Jest to jednak hipoteza, która wymaga dokładniejszych badań.

Wyniki dotyczące umiejętności społecznych i akceptacji przez otoczenie sugerują wysoki poziom inteligencji interpersonalnej u dzieci z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną. Diagnoza mocnych stron i indywidualizacja procesu kształcenia zarówno uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i uczniów rozwijających się prawidłowo wpływa na właściwą edukację, wychowanie i rehabilitację dziecka z niepełnosprawnością oraz zwiększa szanse na przeprowadzenie inkluzji z sukcesem. Warto przeprowadzić badania na temat rozwoju rodzajów inteligencji według teorii Howarda Gardniera w celu znalezienia efektywnych sposobów wykorzystania możliwości uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną. Wiedza o potencjale i możliwościach uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną umożliwi rozwój doradztwa zawodowego tej grupy osób oraz ułatwi w przyszłości wprowadzenie ich na otwarty rynek pracy.

Badania wykazały niezadowolenie respondentów z otrzymanego wsparcia terapeutycznego oferowanego zarówno przez państwo, jak i sektor pozarządowy. Świadczy to o potrzebie ewaluacji istniejących systemów wsparcia rodzin uczniów z zespołem Downa i orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną oraz wdrożenia nowych rozwiązań. Ciekawe stanowisko przyjmuje Magdalena Lejzerowicz (2016: 134–152), która zwraca uwagę na potrzebę włączania osób z niepełnosprawnością i ich opiekunów w projektowanie działań wspierających ich realizację. Ze względu na uwzględnianie indywidualnych potrzeb wszystkich uczniów stygmatyzacja osób z niepełnosprawnościami w klasie integracyjnej może znacznie się zmniejszyć. Wniosek ten jest zgodny z wynikami badań Agnieszki Żyty i Katarzyny Ćwirynkało (2015: 377–398). Niezbędne są zmiany w edukacji i szkoleniach specjalistów. Istotne są interdyscyplinarna praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne oraz holistyczne podejście skupione na rodzinie (Taanila, 2002: 1289–1291).

Bibliografia

- Alton S. (1998), *Differentiation not discrimination: Delivering the curriculum for children with Down's syndrome in mainstream schools*, „Support for Learning”, vol. 13 (4), pp. 167–173.
- Armstrong T. (2009), *Multiple intelligences in the classroom*, Alexandria.
- Carr J. (1993), *The Development of Intelligence*, w: B. Stratford, *Zespół Downa: przeszłość, terażniejszość i przyszłość*, Warszawa, s. 104–105.
- Chahat V. i in. (2017), *Identifying strengths of children with special needs using multiple intelligence theory*, „Indian Journal of Health and Well-being”, 8, 11, pp. 1291–1299.
- Champan R.S., Hesketh L.J. (2000), *Behavioral phenotype of individuals with Down syndrome*, „Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews”, 6, pp. 84–95.
- Christ M. (2013), *Indywidualizacja procesu kształcenia jako wyzwanie edukacyjne XXI wieku*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW”, I, s. 19–36.
- Christ M. (2015), *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice.
- Cunningham C. (1992), *Dzieci z zespołem Downa. Poradnik dla rodziców*, Warszawa, s. 105–106.
- Faliszewska J. (2009), *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*, Kielce, s. 11–12.
- Gardner H. (1993), *Creating Minds*, New York.
- Gottfredson L. (1997), *Intelligence and social policy*, „Intelligence”, vol. XXIV, pp. 13–23.
- Kaczorowski B. (2004), *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. VII.
- Kazanowski Z. (2015), *Społeczny wymiar współczesnej koncepcji niepełnosprawności intelektualnej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Polonia – Lublin”, t. XXVIII, 1, s. 33–43.
- Kruk-Lasocka J. i in. (2017), *Dziecko z zespołem Downa w szkole ogólnodostępnej?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXVI, 2, s. 131–148.
- Krupiński R., Jankowiak A. (red.) (2012), *Słownik psychologiczny. Leksykon ludzkich zachowań*, Konin.
- Lejzerowicz M. (2016), *Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji*, „Forum Oświatowe”, 28, 1 (55), s. 134–157, <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/426>.
- Łoś A., Wrońska J. (2014), *Wspomaganie rozwoju dziecka z zespołem Downa*, w: J. Skibińska, *Wspomaganie rozwoju dziecka*, Kraków.
- Midro A. (2008), *Zespół Downa. Przyczyny powstawania, diagnoza i elementy poradnictwa genetycznego*, w: *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka*, red. B. Kaczmarek, Kraków.
- Minczakiewicz E.M. (2010), *Księga pytań i odpowiedzi. Zespół Downa*, Gdańsk.
- Pawelczyk M., Pacholczyk M. (2012), *Zespół Downa a niepełnosprawność intelektualna*, w: K. Bobińska i in., *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, Wrocław, s. 206–208.
- Pochon R., Declercq C. (2013), *Emotion recognition by children with Down syndrome: A longitudinal study*, „Journal of Intellectual & Developmental Disability”, 38, 4, pp. 332–343.
- Sadowska L. i in. (2005), *Syntetyczna ocena zmian strukturalnych mózgu w badaniu magnetycznym rezonansem jądrowym (MRI) u leczonych osób z zespołem Downa (ZD)*, „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego”, s. 252–261.
- Schalock R.L. i in. (2010), *Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Supports*, Washington.

- Štelcer Ž. (2009), *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa.
- Sternberg R.J. (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, New York.
- Strelau J. (1997), *Inteligencja człowieka*, Warszawa.
- Šustrová M., Šariková V. (1997), *Down's Syndrome – The Impact of Increased Expression of Genes of the 21st Chromosome on the Functions of Immunity and Nervous Systems*, „Bratisl Lek Listy”, p. 22.
- Szymczak M. (red.) (1979), *Słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Taanila A. (2002), *Well-presented first information supports parents' ability to cope with a chronically ill or disabled child*, „Acta Paediatrica”, vol. 91, no. 12, pp. 1289–1291.
- Winczura B. (2014), *Mowa i język dzieci z zespołem Downa – czynniki zakłócające*, w: *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Diagnoza – edukacja – terapia*, red. B. Winczura, Kraków, s. 20.
- Wołoskiuk B.A. (2016), *Rozwijanie komunikacji językowej u osób z zespołem Downa*, „Społeczeństwo i Rodzina: stalowowolskie studia Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, 3, s. 58–70.
- Zasępa E. (2003), *Rozwój intelektualny dzieci z zespołem Downa*, Warszawa.
- Zasępa E. (2008a), *Przebieg procesów pamięci u osób z zespołem Downa*, w: *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka*, red. B. Kaczmarek, Kraków, s. 155–160.
- Zasępa E. (2008b), *Psychospołeczne funkcjonowanie osób z zespołem Downa*, Kraków.
- Zasępa E. (2012), *Psychospołeczne funkcjonowanie osób z zespołem Downa*, Kraków.
- Zimbardo P.G. (1999), *Psychologia i życie*, Warszawa.
- Zimbardo P.G., Gerrig R.J. (2012), *Psychologia i życie*, Warszawa.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Warszawa.
- Żyta A. (2011), *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa i dorosłych osób z zespołem Downa*, Kraków.
- Żyta A., Ćwirynka K. (2015), *Wspieranie rodzin dzieci z niepełnosprawnością – perspektywa zmiany, „Wychowanie w Rodzinie”*, t. XI, s. 377–398.



Krystyna Popowska*

Maria Grzegorzewska Academy of Special Pedagogy

Intellectual potential of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability according to their parents

KEYWORDS

intellectual potential, Down syndrome, intellectual disability

ABSTRACT

Krystyna Popowska, *Intellectual potential of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability according to their parents*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 397–410, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.14.2.

Research was conducted to find out about the parents' opinions on the intellectual potential of their children with Down syndrome and diagnosed intellectual disability studying in 4–8 grades of common, integration and special schools. Additionally, the factors determining the respondents' opinions were analyzed. The paper uses the author's questionnaire was placed on groups for parents of children with Down syndrome on the social network site Facebook. In addition, surveys were sent by e-mail to the primary school districts and non-governmental organizations that help children with Down syndrome. Fifty two questionnaires were collected. The results indicate that, despite intellectual disability, parents recognize the intellectual potential of their children. It can be assumed that assessments of the intellectual potential of students with Down syndrome and diagnosed intellectual disability are determined by their siblings in the intellectual norm, gender, using verbal speech, communication skills, social skills and opinions of their parents about their successes in school and progress as a result of the therapy.

* ORCID: 0000-0001-5031-2852.

Foreword

The concept of intellectual potential does not have a clear definition. The term “potential” is used in technical, social and humanistic sciences as well as in informal speech. According to the *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, “potential” means “someone’s resources of possibilities, abilities, means, etc. in a given field” (Kaczorowski, 2004: 742). In physics, it means “the value characterising the condition of an electric, magnetic or gravitational field in a given spot” (Szymczak, 1979: 854). Potential is also defined as a pool of resources and possibilities. In social and humanistic sciences, it is understood in the context of the possibilities of an individual and the individual’s environment. According to representatives of humanistic psychology, the main goal of a human being is to “strive to increase one’s potential” (Zimbardo, 1999: 27). For the purpose of this paper, potential is defined as “all intellectual and material resources, skills, abilities and capacities that may help an individual develop or achieve goals” (Krupiński, Jankowiak, 2012: 237). According to this definition, potential comprises biological and environmental resources. If properly used, such potential may be very beneficial in the development of an individual. However, if misused, it may hinder development. The intellectual resources of an individual are linked with intelligence, which may be understood as “the overall ability to learn from experience and go beyond the available information about the environment” (Zimbardo, Gerrig, 2012: 406; Gottfredson, 1997: 13). This is an ability whose evaluation is based on how it is manifested in behaviour through practical, social and cognitive skills. In these deliberations, I understand intellectual potential as the individual’s ability to absorb and use their capacity to adapt to circumstances by observing abstract relationships, learning from past experiences and effectively controlling their own cognitive processes. It is conditioned by the cognitive processes taking place in brain structures. Children with Down syndrome often develop in the prenatal period central nervous system disorders, which result in intellectual disability (Pawelczyk, Pacholczyk, 2012: 207–208).

The nervous system of children with Down syndrome is affected by retardation of prenatal neurogenesis, defective pre- and postnatal synaptogenesis and cortical dysmorphogenesis. Compared to the brains of children with normal karyotype, the brain of children with Down syndrome has smaller volume and weight. The intelligence quotient of persons with Down syndrome ranges between 30 and 70. They are mostly diagnosed with moderate or severe intellectual disability (Zasępa, 2008: 14). It is the cardinal feature of this disorder, however, it is not always present. According to research conducted by Ewa Zasępa (2003: 37) in a group of 40

children with trisomy 21 aged between 2,8 and 16,6 years, 2,5% of children were within the intellectual norm. Chapman i Hesketh (2000: 84–95) note the behavioural phenotype of persons with Down syndrome determined by: medical care, therapy, knowledge about Down syndrome, social awareness of what the syndrome is about and place of residence. These factors change in time depending on the socio-cultural system and individual history. The behavioural phenotype is manifested in different ways, depending on age (Zasępa, 2003: 14).

Janet Carr writes that “concerning intelligence in Down syndrome, it is enough to say that as no two children with Down syndrome are physically identical also no two children are identical in terms of intelligence. In every age group and at every stage of development, differences in the intelligence level are probably higher in the population with Down syndrome than in so-called normal population. This, of course, has implications for almost every statement concerning learning and behaviour connected with learning in children with Down syndrome” (after: Stratford, 1993: 104–105). Agnieszka Żyta (2011: 42) notes that the specificity of neurological development may affect the ability to learn. The intelligence quotient reduces with age. Cognitive functions reach their plateau at youthful age. Accordingly, the literature on the subject stresses the need for early introduction of special needs education programmes in order to improve the cognitive abilities of persons with Down syndrome (Pawelczyk, Pacholczyk, 2012: 207). Sandy Alton (1998: 167–173) identifies the following features that affect their learning:

- hypotonia,
- sensory deficits: hearing and vision,
- cognitive delay,
- difficulties with short-term auditory memory,
- difficulties with speech and language,
- shorter focus of attention,
- cognitive delay,
- difficulties with generalising and linking new knowledge with the already acquired knowledge and storing and understanding knowledge,
- learning ability based on the use of visual perception,
- ability to use and learn signs, gestures, visual prompts and written language.

Joanna Kruk-Lasocka and her assistants (2017: 132) note that the current tendency in Poland is to introduce inclusive education, but it is not possible to make education fully inclusive at this stage. Instead, there are inclusion classrooms. For children with Down syndrome, learning together with pupils who develop normally stimulates their language and speech, improving their social and emotional level as well as their reading, writing and computing skills and

general knowledge. Children with trisomy 21 reach a higher level of social functioning than other children with intellectual disability. It is believed that they have better chances to be successful in inclusive education than other children with intellectual disability (Żyta, 2011: 49). Inclusive education should be based on an individualised education plan, requirements and methods of instruction, knowledge of the weaknesses and strengths of pupils and a positive attitude of teachers, workers, pupils and teachers to inclusive education (Johnson, 2006; Hughes, 2006). Magdalena Christ (2013: 18–36) notes the need to diagnose the specific skills of children who develop normally and to implement an individualised education process in order to increase the effectiveness of teaching. Individual needs of pupils is the focal point of Howard Gardner's theory of multiple intelligences.

According to that theory, all people have all kinds of intelligence. Since every individual has different experiences, there are not two persons with identical intellectual profile and the level of intellectual development does not necessarily result in intelligent behaviour (Christ, 2015: 68). The same as Robert Sternberg (1985: 45), she believes that IQ tests do not give a full image of intelligence. According to the theory of multiple intelligences, intelligence is measured on the basis of observation and evaluation of a person both in everyday life situations and in situations assessed in traditional IQ tests. A correct measurement provides information on the strengths and weaknesses profile of the diagnosed individual.

According to the Gardner, an individual may have multiple dominant intelligences. Depending on the number of dominant intelligences, two profiles are identified: the searchlight profile of persons with several dominant intelligences and the laser profile of persons with one or two intelligences (Zimbardo et al., 2012: 389). Since every individual has different experiences, there are not two persons with identical intellectual profile and the level of intellectual development does not necessarily result in intelligent behaviour (Christ, 2015: 68).

Jolanta Faliszewska identifies the most important assumptions of the theory for education and development of curricula:

- every individual has all types of intelligence at different stages of development;
- multiple intelligences create a profile that is unique for every individual;
- the profile is dynamic and changes as the individual develops;
- all intelligences collaborate with one another in different configurations;
- multiple intelligences may be developed through various exercises;
- proper organisation of the school and home environment stimulates the development of multiple intelligences (Faliszewska, 2009: 11–12).

The theory of multiple intelligences is applied in education in many countries across the world, for example in Norway, Japan, Argentina, Chile (Armstrong, 2009: 203). It is also becoming popular in Poland (Christ, 2013: 33). The assumptions listed by Faliszewska take into account the individual needs and skills of a pupil. The curriculum should be tailored to the pupil's dominant intelligences so that they can fully develop their potential. Optimal conditions for development depend on the school and home environments, and on cooperation between teachers and parents.

There are few studies on the application of Gardner's theory of multiple intelligences in the development of curricula for children with special educational needs. Chahat Vasal et al (2017: 1291–1299) claim that introduction of the theory that focuses on pupils' strengths may motivate teachers to work more effectively with them. A curriculum developed jointly by teachers and therapists will increase pupils' effectiveness in practice. If attention is every day focused on the strengths of pupils with disabilities, they will become more aware of their own skills and their self-esteem will increase.

Research procedure

The purpose of the research was to find out about the opinions of parents concerning the intellectual potential of children diagnosed with Down syndrome and intellectual disability. The factors determining the opinions of respondents were also analysed. Parents' assessment of the intellectual potential of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability compared to their peers was evaluated on the basis of an original questionnaire addressed to the parents of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability attending grades 4 to 8 of primary schools. The questionnaire consisted of open-ended and closed-ended questions.

The basic research problem was: what are the parents' opinions on the intellectual potential of their children diagnosed with Down syndrome and intellectual disability and what factors influence those opinions? The following detailed questions were asked:

1. Does the fact of having an intellectually able child determine the parents' assessment of the intellectual potential of a child diagnosed with Down syndrome and intellectual disability?
2. What form of education of a child diagnosed with Down syndrome and intellectual disability condition the parents' opinion about the child's intellectual potential?

3. In what way does the gender of a child diagnosed with Down syndrome and intellectual disability condition the parents' opinion about the child's intellectual potential?
3. Does the ability of a child diagnosed with Down syndrome and intellectual disability to use verbal language determine the parents' opinion about the child's intellectual potential? If yes, then in what way?

Pilot research was conducted in March 2019 in a group of parents of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual ability attending grades 4 to 8 of primary school. The analysis covered pupils attending mainstream, inclusion and special needs schools. The questionnaire was transformed into an online survey. The survey was published in Facebook groups for parents of children with Down syndrome. They were also sent by email to the managers of primary schools and non-government organisations that assist children with Down syndrome. 52 surveys were sent back.

Analysis of data

Pilot research was conducted in March 2019 in a group of parents of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual ability attending grades 4 to 8 of primary school. The survey was answered by fifty women and two men. Lucyna Bobkowicz-Lewartowska notes that the problem with examining the fathers of children diagnosed with Down syndrome and intellectual disability is due to the fact that they are often not at home during the day and are not willing to share their feelings with others. Mothers are more engaged in care and more often look for social support (Bobkowicz-Lewartowska, 2014: 99–100). Six of the respondents decided to send their children diagnosed with Down syndrome and intellectual disability to mainstream school, six – to inclusion school and four – to special needs school. The number of children ranges from 1 to 6, and most families have many children. In the research group, there were 27 parents of sons diagnosed with Down syndrome and intellectual disability and 25 parents of daughters diagnosed with Down syndrome and intellectual disability. 39 children could use verbal language.

Opinions of the respondents were measured using a 5-grade scale. The other questions were based on the theories of action, which is believed to govern the man-world relationship (Strelau, 1997: 55) and on the important impact of the environment on the activity of persons with intellectual disability (Stelter, 2009: 73). Questions concerning the opinions of parents concerning their school successes of their children diagnosed with Down syndrome and intellectual disability were

closed-ended. The opinions of the responding parents were divided into *positive* and *negative*. *Positive* opinions included *average*, *high* and *very high* grades. The responses: *low* and *very low* were considered to be negative. The chi-square test was used in the analysis of statistical significance. The strength of association was measured using the V-Cramer test.

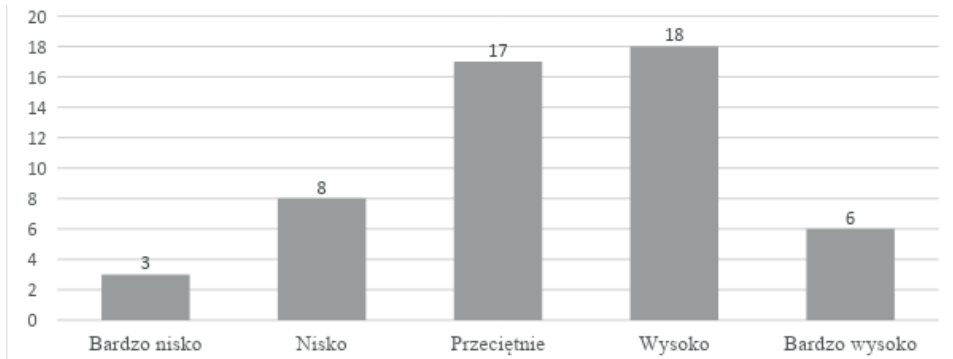


Chart 1. Parents' evaluation of the intellectual potential of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability

Source: own elaboration.

Most parents of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability evaluate the intellectual potential of their children as *average* or *high*. Eight parents evaluated the intellectual potential of their children as *low*. The least frequently chosen responses were: *very high* and *very low*. It may be noted that the respondents see the intellectual potential of their children.



Chart 2. Relationship between opinions on the intellectual potential of a pupil diagnosed with Down syndrome and intellectual and the fact of having normally developing siblings

Source: own elaboration.

Thirty-five respondents who also have normally developing children evaluated the intellectual potential of their children as *positive* and nine – as *negative*. The respondents' opinions are positive. 2 of the respondents raise more than one child who is not developing normally. Having siblings that develop normally offers opportunities for frequent training of social skills in everyday situations. The results turned out to be statistically significant ($\chi^2 = df = 4, p = 0,045326$). A moderate correlation ($V = 0,432455$) was reported between the evaluation of the intellectual potential of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability and the fact of having normally developing siblings.

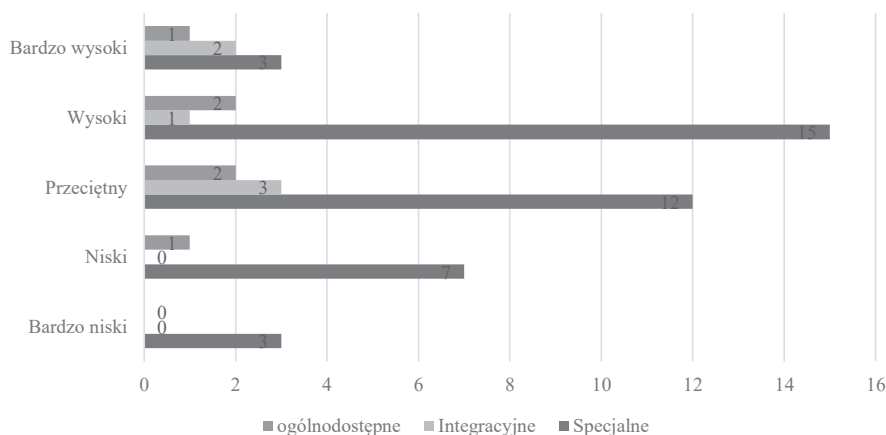


Chart 3. Relationship between opinions on the intellectual potential of a pupil diagnosed with Down syndrome and intellectual and the type of education

Source: own elaboration.

Respondents, whose children go to mainstream and inclusion schools more often evaluated the intellectual potential of their children as *high* or *very high*. All children, whose intellectual potential was evaluated as *very low* attend special needs schools. Everyday contacts of children diagnosed with Down syndrome and intellectual disability affects the perception of their self-dependence, social skills and their acceptance by the environment. According to the analysis, there is no statistical significance ($\chi^2 = 6,41468, df = 8, p = 0,600886$).

Evaluation of the intellectual potential of boys and girls diagnosed with Down syndrome and intellectual disability is similar. The main differences concern the *average* grade. The intellectual potential of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability was most often diagnosed as *average*. Meanwhile, the

intellectual potential of girls diagnosed with Down syndrome and intellectual disability was more often evaluated as *low* or *high*, the latter being the more frequent of the two opinions. Parents are more careful evaluating the intellectual potential of their sons. The distribution of values in the χ^2 test ($\chi^2 = 2,45285$, $df = 4$, $p = 0,653098$) shows a weak correlation between variables.

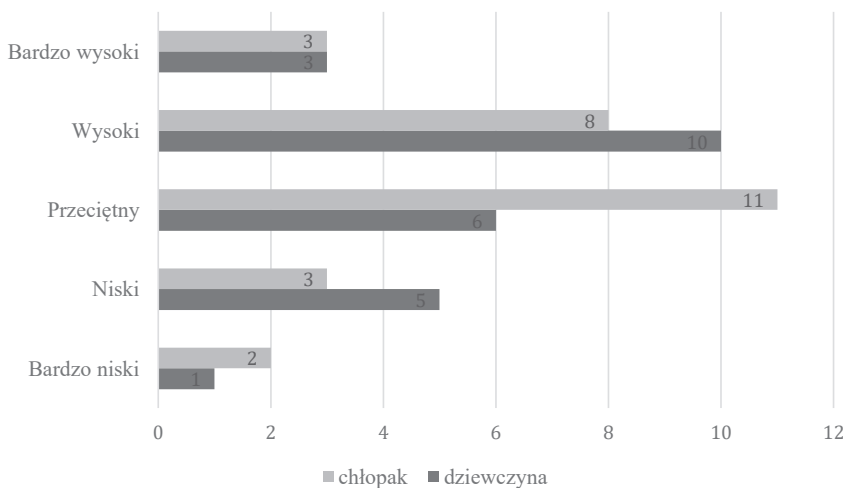


Chart 4. Relationship between the intellectual potential of a pupil diagnosed with Down syndrome and intellectual disability and gender

Source: own elaboration.

Thirteen children of the respondents do not use verbal language. The intellectual potential of eleven of those children was evaluated as *average* or lower. Parents of two children diagnosed with Down syndrome and intellectual disability who do not use verbal language evaluated the potential of their children as *high*. *Very high* grades were only given to children who use verbal language. Statistically, there exists a moderate correlation between the ability of a child diagnosed with Down syndrome and intellectual disability to use verbal language and the respondents' evaluation of their intellectual potential ($\chi^2 = 7,590414$, $df = 4$, $p = 0,107788$, $V = 0,3820595$).

Analysis of the responses shows that opinions on the intellectual potential of children diagnosed with Down syndrome and intellectual disability are moderately conditioned by:

- The level of child's self-dependence ($\chi^2 = 27,71499$, $df = 16$, $p = 0,03419$, $V = 0,3650276$).
- Child's progress in therapy ($\chi^2 = 41,61591$, $df = 16$, $p = 0,00045$, $V = 0,4472991$).
- Communication skills ($\chi^2 = 37,19650$, $df = 16$, $p = 0,00197$, $V = 0,4228822$).
- Social skills ($\chi^2 = 23,85387$, $df = 16$, $p = 0,09274$, $V = 0,3453540$).
- School success ($\chi^2 = 8,130719$, $df = 4$, $p = 0,0869$, $V = 0,39544238$).

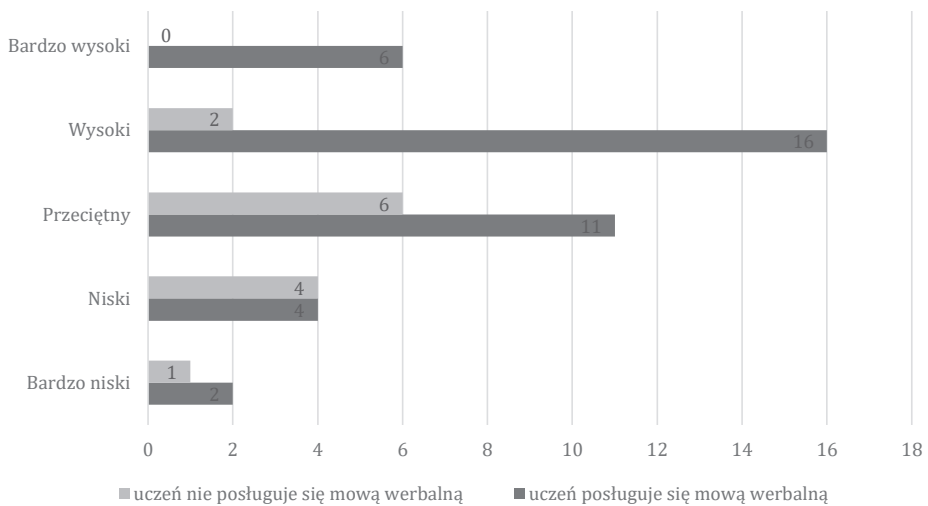


Chart 5. Relationship between the intellectual potential of a pupil diagnosed with Down syndrome and intellectual disability and their ability to use verbal language

Source: Own elaboration.

Moreover, it should be noted that the majority of opinions on therapeutic support offered by the State as well as by the non-government sector were negative, which means that it is necessary to evaluate the existing system of assistance to families of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability and to implement new solutions. In the mainstream education system implemented in Poland, school success is dependent on the cognitive processes of children, in particular their thinking. Pupils with Down syndrome have cognitive development disorders already in the pre-natal stage. Research shows that parents evaluate differently the school success of normally developing pupils and of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability.

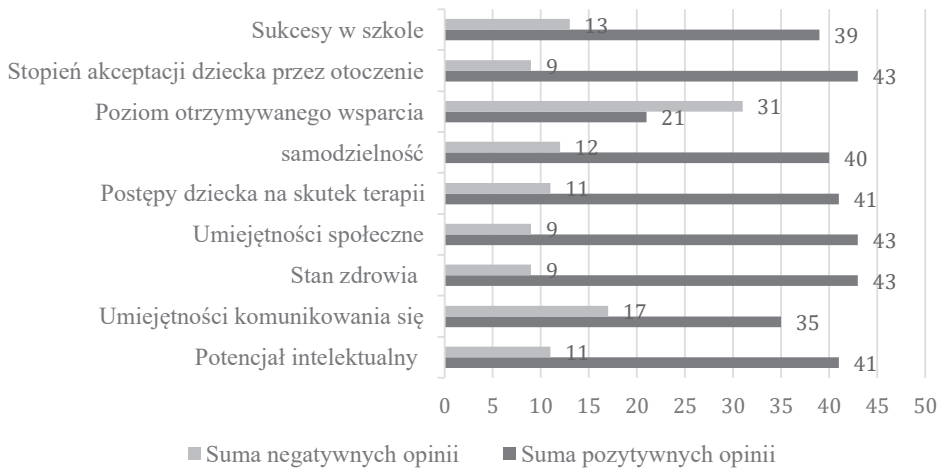


Chart 6. Breakdown of the total amounts of positive and negative opinions for each category and the most frequent responses of parents of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability

Source: own elaboration.

Discussion

The research results presented in this paper show that the opinions of parents of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability are different but mostly positive. Parents notice the intellectual potential of their children and usually evaluate it as *average* or *high*. It may be concluded that cognitive processes do not determine the opinions of parents concerning the intellectual potential of their children diagnosed with Down syndrome and intellectual disability. Moreover, a number of factors determining parents' opinions were identified, including: communication skills, the use of verbal language, social skills, progress in therapy, self-dependence, having normally developing siblings and school successes of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability. The probable reasons are observing children for many years and acquiring new skills that enable children to improve in various social situations. This, however, is a hypothesis that requires more in-depth research.

The results concerning social skills and acceptance by the environment suggest a high level of interpersonal intelligence of children diagnosed with Down syndrome and intellectual disability. Identification of strengths and individualised

education plan for both pupils with special educational needs and normally developing pupils ensures proper teaching, upbringing and rehabilitation of a child with disability and increases chances for successful inclusion. It would be a good idea to conduct research on the types of intelligence according to Howard Gardner's theory in order to find effective ways to use the possibilities of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability. Knowledge of the potential and possibilities of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability will make it possible to develop vocational counselling for this group of people to facilitate their future participation in the open labour market.

Research has shown that the respondents are dissatisfied with the therapeutic support offered by the State and by the non-government sector. This means that it is necessary to evaluate the existing system of assistance to families of pupils diagnosed with Down syndrome and intellectual disability and to implement new solutions. It is also worth noting the opinion expressed by Magdalena Lejzerowicz (2016: 134–152) who suggests that persons with disabilities and their carers should be included in the process of designing and implementing support measures. Inclusion classrooms that provide for the individual needs of all pupils may help reduce stigmatisation of persons with disabilities. This conclusion is in line with the results of research conducted by Agnieszka Żyta and Katarzyna Ćwirynkało (2015: 377–398). It is necessary to introduce changes in education and training of professionals. Interdisciplinary teamwork, communication skills and holistic approach focused on the family are essential (Taaniła, 2002: 1289–1291).

Bibliography

- Alton S. (1998), *Differentiation not discrimination: Delivering the curriculum for children with Down's syndrome in mainstream schools*, „Support for Learning”, vol. 13 (4), pp. 167–173.
- Armstrong T. (2009), *Multiple intelligences in the classroom*, Alexandria.
- Carr J. (1993), *The Development of Intelligence*, in: B. Stratford, *Zespół Downa: przeszłość, terażniejszość i przyszłość*, Warszawa, pp. 104–105.
- Chahat V. et al. (2017), *Identifying strengths of children with special needs using multiple intelligence theory*, „Indian Journal of Health and Well-being”, 8, 11, pp. 1291–1299.
- Champan R.S., Hesketh L.J. (2000), *Behavioral phenotype of individuals with Down syndrome*, „Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews”, 6, pp. 84–95.
- Christ M. (2013), *Indywidualizacja procesu kształcenia jako wyzwanie edukacyjne XXI wieku*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW”, I, pp. 19–36.
- Christ M. (2015), *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Katowice.
- Cuningham C. (1992), *Dzieci z zespołem Downa. Poradnik dla rodziców*, Warszawa, pp. 105–106.

- Faliszewska J. (2009), *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*, Kielce, pp. 11–12.
- Gardner H. (1993), *Creating Minds*, New York.
- Gottfredson L. (1997), *Intelligence and social policy*, „Intelligence”, vol. XXIV, pp. 13–23.
- Kaczorowski B. (2004), *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, vol. VII.
- Kazanowski Z. (2015), *Społeczny wymiar współczesnej koncepcji niepełnosprawności intelektualnej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Polonia – Lublin”, vol. XXVIII, 1, pp. 33–43.
- Kruk-Lasocka J. et al. (2017), *Dziecko z zespołem Downa w szkole ogólnodostępnej?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, vol. XXVI, 2, pp. 131–148.
- Krupiński R., Jankowiak A. (eds.) (2012), *Słownik psychologiczny. Leksykon ludzkich zachowań*, Konin.
- Lejzerowicz M. (2016), *Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji*, „Forum Oświatowe”, 28, 1 (55), pp. 134–157, <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/426>.
- Łoś A., Wrońska J. (2014), *Wspomaganie rozwoju dziecka z zespołem Downa*, in: J. Skibińska, *Wspomaganie rozwoju dziecka*, Kraków.
- Midro A. (2008), *Zespół Downa. Przyczyny powstawania, diagnoza i elementy poradnictwa genetycznego*, in: *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka*, ed. B. Kaczmarek, Kraków.
- Minczakiewicz E.M. (2010), *Księga pytań i odpowiedzi. Zespół Downa*, Gdańsk.
- Pawelczyk M., Pacholczyk M. (2012), *Zespół Downa a niepełnosprawność intelektualna*, in: K. Bobińska et al., *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, Wrocław, pp. 206–208.
- Pochon R., Declercq C. (2013), *Emotion recognition by children with Down syndrome: A longitudinal study*, „Journal of Intellectual & Developmental Disability”, 38, 4, pp. 332–343.
- Sadowska L. i in. (2005), *Syntetyczna ocena zmian strukturalnych mózgu w badaniu magnetycznym rezonansem jądrowym (MRI) u leczonych osób z zespołem Downa (ZD)*, „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego”, pp. 252–261.
- Schalock R.L. et al. (2010), *Intellectual Disability. Definition, Classification, and Systems of Supports*, Washington.
- Stelter Ź. (2009), *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa.
- Sternberg R.J. (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, New York.
- Strelau J. (1997), *Inteligencja człowieka*, Warszawa.
- Šustrová M., Šariková V. (1997), *Down's Syndrome – The Impact of Increased Expression of Genes of the 21st Chromosome on the Functions of Immunity and Nervous Systems*, „Bratisl Lek Listy”, p. 22.
- Szymczak M. (ed.) (1979), *Słownik języka polskiego*, Warszawa.
- Taanila A. (2002), *Well-presented first information supports parents' ability to cope with a chronically ill or disabled child*, „Acta Paediatrica”, vol. 91, no. 12, pp. 1289–1291.
- Winczura B. (2014), *Mowa i język dzieci z zespołem Downa – czynniki zakłócające*, in: *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Diagnoza – edukacja – terapia*, ed. B. Winczura, Kraków, p. 20.
- Wołoskiuk B.A. (2016), *Rozwijanie komunikacji językowej u osób z zespołem Downa*, „Społeczeństwo i Rodzina: stalowowolskie studia Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, 3, pp. 58–70.
- Zasępa E. (2003), *Rozwój intelektualny dzieci z zespołem Downa*, Warszawa.
- Zasępa E. (2008a), *Przebieg procesów pamięci u osób z zespołem Downa*, in: *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka*, ed. B. Kaczmarek, Kraków, pp. 155–160.

- Zasępa E. (2008b), *Psychospołeczne funkcjonowanie osób z zespołem Downa*, Kraków.
- Zasępa E. (2012), *Psychospołeczne funkcjonowanie osób z zespołem Downa*, Kraków.
- Zimbardo P.G. (1999), *Psychologia i życie*, Warszawa.
- Zimbardo P.G., Gerrig R.J. (2012), *Psychologia i życie*, Warszawa.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Warszawa.
- Żyta A. (2011), *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa i dorosłych osób z zespołem Downa*, Kraków.
- Żyta A., Ćwirynka K. (2015), *Wspieranie rodzin dzieci z niepełnosprawnością – perspektywa zmiany, „Wychowanie w Rodzinie”, vol. XI, pp. 377–398.*



Megi Bibiluri*

Mediation Centre of Georgia Founder

Mediation in Georgia. Development perspectives and challenges

KEYWORDS

court mediation, private mediation, notary mediation and collective labor dispute mediation

ABSTRACT

Megi Bibiluri, *Mediation in Georgia. Development perspectives and challenges*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 411–421, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.15.1.

The article discusses the legal and systemic issues of the creation of a modern mediation institution in Georgia. It discusses Georgia's historic experience traditions of settlements of disputes by means of peaceful methods, part of which are still preserved in the high mountainous regions of the country. In 2013, the country was also introduced to the mediation for settlement of collective labour disputes, which is implemented by active involvement from the government. Already existing statistics demonstrate that mediation in the given sphere is effective and actually serves for the settlement of disputes between employers and groups of employees.

In 2019, Georgia adopted the law on mediation, which regulates the issue of private mediation conduction and execution of achieved agreements. Mediators training and professional development system were created. By the adoption of the given Law ended the almost eight-year phase of mediation legal and institutional regulation, which, according to the opinion of the author of the article, was a process prolonged in time. Unified Law could have been adopted at the early stage of the reform which would have made the process of extensive usage of mediation in the country faster.

As reason for introduction of mediation institution in Georgia is named the obligations of the country in the process of integration with the European Union, overloading of civil courts in the country and prolonged disputes.

* ORCID: 0000-0001-9513-5933.

Introduction

The implementation of a current form mediation in Georgia, had begun after the fall of the Soviet Union, and the deconstruction of the Soviet justice system. In the 1990s, in Georgia, numerous ethnic conflicts had erupted. The demand for knowledge on mediation, negotiation and conflict management appeared naturally. American and European experts conducted training in mediation and negotiation, already since the 1990s. However, implementation of mediation in Georgia on a regulatory and institutional level had begun only in 2011, when a chapter on judicial mediation was added to the *Georgian Civil Procedure Rules*. The reason for this was, on the one hand, the need for harmonising the Georgian justice system with the EU system, on the other, the international obligation of Georgia consisting of implementing mediation. Another important reason, was the excessive strain on the courts. Civil disputes would last for years, causing irritation among both sides of the conflict. Therefore, the *Georgian Civil Procedure Rules*, was complemented by chapter XII titled „Court Mediation”. According to article 187 prima, after filing a plea in court, the case under mediation may be transferred to the mediator (natural or legal person) for ending the dispute with an agreement.

Additionally, within the reform, notaries were given the mediator function, and mediation was implemented within the area of justice in regard to minors. In 2019, the Act on Mediation was adopted, regulating the legal status of private mediation („Legislative News”, Georgia, 2019).

The aim of the article is to analyse the process of the creation and implementation of the mediation institution in Georgia, within the scope of last ten years, examining its legal basis, implementation mechanisms, and challenges appearing in the process, related to the creation of the new institution. Additionally, in the article I have presented a review of historical experiences of Georgian culture and approaches towards applying alternative methods of solving disputes.

Within the following article, I shall attempt to answer to the following questions: In which form mediation was implemented in Georgia? Did the historical and cultural experiences of Georgia favour the implementation of contemporary mediation institutions? What challenges lay before Georgia within the process of mediation implementation?

Historical and cultural experiences of mediation

In the mountain regions of Georgia, the people’s court had been used for ages. It is strictly connected with customary law. In Svaneti and Khevsureti, disputes

were solved using mediation courts and the national assembly. In Svaneti the phenomenon was called „Morwali”, while in Khevsureti „Rdžuli”. However, the term „Mediation” appeared in the 19th century. The aim of mediation was to reconcile the parties, and avoid vengeance and conflict. Based on customary law, the society had to make a decision acceptable to all parties. Additionally, the mediation of the time considered the rule of paying material compensation. The parties themselves would establish the mediation court, and decided on the person of the mediator. The court would make a unanimous decision and it was maximally close to the needs and requirements of the parties. Regarding the mechanism of decisions, in Svaneti, the oath on icon tradition was in motion. In Khevsureti such tradition did not exist, so executing the decision depended on both parties. However, the probability of executing the decision was high, as long as the agreement was voluntary and preceded by lengthy negotiations. Moreover, if someone refused to execute the decision, he was met with condemnation from his fellow countrymen, and excluded from the community.

Historically speaking, between contemporary mediation and ancient Georgian tradition, there are both similarities and differences. For example, an essential similarity occurs in terms of the rules of mediator selection – the mediator had to be acceptable for both parties. Organising individual and mutual meetings during negotiations, as well as, retaining and not revealing information received within the process of mediation is also a similarity (Culukiani, 1990). In terms of differences, obviously, the Georgian traditional law did not include a clear distinction between a judge and a mediator, which in turn is characteristic of current mediation. Historically, the law in Georgia was more focused on negotiation and mediation than on creating and executing norms (Oniani, 2020). Mediation itself in Georgia was considered a prestigious activity, which currently creates the historical basis for the development of mediation in contemporary Georgia (Dawitaszwili, 2004).

In 1864, within the scope of the ongoing judicial reform in the Russian Empire, in Georgia the institution of the judges of peace had begun to be implemented. Despite the fact, that the institution was introduced by the occupant and was not an organic element of our law, we may assume that the Georgian traditions of solving disputes peacefully, had benefited their operations. Additionally, it is a curious fact, that Ilia Chavchavadze, the author of the idea of contemporary statehood, had worked as a justice of peace for some time. In his publications I. Chavchavadze is referring to alternative methods of dispute solving. Discussing the process of implementing the justice of peace institution in the Russian Empire in broad terms, I. Chavchavadze states, that the more the economic life is developed, the more disputes appear. In his opinion, people need law that is swift and less formal.

Long-lasting disputes affect the economic activity negatively, and yield unnecessary cost. He considered the alternative for long and expensive court processing, to be the increase of the number of justices of peace (Czawczawadze, 1886). His views expressed in the 19th century, still answer to the issues of the Georgian justice system, particularly, that courts are overburdened with cases, and citizens must wait for decisions for months.

Therefore, one may state that the thousand years of mediation tradition in Georgia, the person of the 19th century political activist Ilia Chavchavadze, as well as, most importantly, his publicist letters on the subject of mediation, created positive historical and cultural background for introducing and implementing new mediation in Georgia. However, this rich historical and cultural background did not suffice for mediation to be implemented and developed in Georgia at a fast pace.

Judicial mediation in Georgia

As I had mentioned in the introduction, the development of contemporary mediation in Georgia had begun with introducing court mediation. According to the *Civil Procedure Rules*, mediation encompasses family legal disputes, inheritance legal disputes, neighbourly legal disputes, as well as, any disputes in terms of parties' compliance. The court may pass the case on to the mediator, and his decision cannot be challenged. Additionally, the act defines the time of mediation, which cannot be more than 45 days. Within this time frame, the parties must meet at least twice. The parties are obligated to appear during mediation. In terms of unjustified absence during the meeting, the party will be obligated to cover court expenses fully, regardless of the result of a court proceeding, and will also have to pay 150 GEL/180 PLN fine („Legislative News”, Georgia, 2019). In the Tbilisi City Court, a mediation centre was established, and 20 mediators had been trained. Court mediation differs from traditional mediation; in terms of Georgia the judge charges the parties to apply mediation. Here, we are dealing with a deviation from the primary principle of mediation – voluntariness. The reform authors justify this deviation with the fact, that mediation is a new institution and the court, on own part, should favour the implementation of the institution within the society. In the case of mandatory mediation, the state takes the responsibility, that the mediations will be conducted by qualified mediators. The state pays salaries to mediators and ensures their qualifications. To a certain degree, the state „forces” the parties to participate in mediation, and in the case of refusal – applies financial sanctions.

According to point „D”, part 1, 187 of the third article prima of the *Georgia Penal Code*, mediation may encompass all disputes in terms of parties' compliance. According to the 2 part 187 of the third article prima, in the case of parties' compliance, the case may be delegated for mediation on any level of proceeding („Legislative News”, Georgia, 2019). Therefore, the entry favours situations, in which the parties will prefer to end the dispute in mediation rather than in court. Respectively, granting such rights to parties, makes the process more flexible. The parties will be able to address the mediator during every phase of the proceeding. Therefore, the legislator cancelled all formal legal barriers in this field.

If the parties reach an agreement, the court issues a ruling that acknowledges the agreement. The decision is final and cannot be challenged. Otherwise the dispute will be continued in court. Additionally, the *Civil Procedure Rules* regulate the issue of mediation confidentiality. The mediator has no right to reveal information, which he learned during executing his responsibilities, unless the parties decide otherwise. Additionally, the parties (or their representatives) have no right to reveal information which they have learned during the mediation process under the confidentiality clause, unless they decide otherwise („Legislative News”, Georgia, 2019). At the end of the manual, it was additionally indicated, which principles are the base for mediation in penal cases. The first principle is to favour applying alternative penal mechanisms. One should apply alternative measures as often as possible, instead of imprisonment or penal investigation. If an underage individual committed a minor crime for the first time, one should apply mediation and remedial justice. The other principle voluntariness. The party may involve itself in the processes only voluntarily, and pressure cannot be put on each of the parties in order to force them to participate. The parties have the right the resign from participation in remedial justice and mediation processes, and they can do it during every phase of the process. The third principle is proportionality. The limitation of a minor's activities must be proportional and considerate of the minor's age and other characteristic features, as well as, the character of the committed crime, the level of crime severity, the seriousness of damage inflicted, as well as, its impact on the society. The fourth principle is confidentiality – all information acquired within the process of mediation and remedial justice is confidential; revealing this information is unacceptable, unless the parties decide otherwise or the law assumes other solutions. The mediator selection mode for remedial justice and mediation processes, as well as, their role, are described in the decree of the Georgia Minister of Sport and Youth.

The actual activity of the pilot mediation programme had begun in 2013. In 2013–2020, within the programme, collectively 208 cases were processed, with

most ending with an agreement. Apart from that, in 2017, with the support of the European Union and the United Nations, an additional of 23 new mediators were trained. Since 2019, mediation centres had been opened in Gori and Rustavi (UNDP, Georgia, 2020).

Notary mediation in Georgia

Within the scope of reforms introduced to Georgia, notaries were also given permission to act as mediators. The 38th article was added to the Georgian act on notaries, according to which notaries can also be mediators or fill the role of a mediator. It was a peculiar innovation for Georgian notaries, who until then, had no such experience. The law defines these areas with precision, where notaries may perform mediation. These include: family legal disputes (with exception of adoption, adoption cancellation, adoption prevention, limiting parental rights, and deprivation of parental rights), inheritance and neighbour legal disputes (Georgia notary act, 2012). Additionally, within the framework of the conducted reform, a notary may act as a mediator in all cases, unless a particular dispute adopts a special rule of applying mediation.

In 2016, the scope of notary mediation was extended even more. The state had begun a project of land registration. The project aimed at making the process of registering unregistered land in country easier, and to encourage land owners to register them. At the legislative level, the notaries were instructed to perform mediation in case of disputes. On 3 June 2016, an act was proclaimed titled „On the Special Principle of Systemic and Sporadic Registry of Right to Land and Cadastral Improvement Within the Scope of the State Project”. Chapter VI of the Act establishes notary mediation as an alternative way of settling private legal disputes, and defines the principles of conducting mediations by notaries. According to 2019 data, 36065 individuals addressed notaries in the 2016–2019 period in order to settle disputes which appeared during land registration. Therefore, 1707 disputes were settled amicably (Charitonaszwili, 2018–2019). The aforementioned means that only 4 percent of disputes were settled by agreement, which in fact is not a large number. The fact demands separate examination in order to learn about the causes, but we may state that one of the most important aims of mediation – lessening the burden on courts regarding time-consuming disputes, is still a matter in question. The number of unsettled disputes (34 358) have probably been delegated to courts.

Private mediation in Georgia

The prescriptive document that regulates legal mediation, was proclaimed in Georgia in 2019. It was prescribed by international experts already in 2015. After seven years following the moment of the introduction of the legal mediation institution, an act on private mediation was adopted, which was, without a doubt, a step forward in the process of the development of the mediation institution in Georgia.

The act has application for mediation deployed on the basis of the mediation act, as well as, for court mediation described in the Georgian Civil Procedure Rules. The Act has no application regarding notary mediation, described within the Georgian „Notary Act”, the notary mediation described in the Georgian „On the Principles and Systemic and Sporadic Registry of Right to Land and Cadastral Data Improvement”, mediation described by the Judiciary Code for Minors, and mediation described by Georgian organic law – „Georgia Labour Code” used for examining and settling class disputes.

The act defines the concepts of mediation, mediator, private and court mediation with precision, as well as, establishes forms of court and private mediation. The final result developed in effect of mediation conducted by both institutions, i.e. mediation agreement, will be executed by the court, which is in compliance with international standards and European instructions.

Despite the fact, that mediations are a relatively young institution within the Georgian legal system, the state already developed a large mediation market, diversified regarding territorial reach, activity profile, and, probably, the quality of provided services. There are some small, Georgia-wide organisations that are active in conducting mediations, training mediators, among which the largest are: Georgia Mediation Centre, General Georgian Professional Mediator Association, and Georgian Mediator Association. Moreover, numerous non-government organisations, that mostly deal with educational issues, also conduct activity in terms of mediation. Mediation centres are also managed at some universities. Currently such activity is conducted by e.g. Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Grigol Robakidze University, and the Gori University, as lectures.

Additionally, a new institution was established, the Georgian Mediator Association, a public law entity, being an organisation created in compliance with the aforementioned act. The organisation is responsible for the institutional development of mediation and professional training of mediators. The organisation also creates a unified mediator list.

Private mediation was not prohibited until 2019. Everyone could benefit from the services of a private mediator, however executing the mediation agreement was an issue. Only an agreement reached through court mediation could be executable. We believe that it was one of the reasons for the slow pace of the development of mediation in Georgia. However, we are past this phase, and can say that Georgia has an efficient system of private and court mediation, in compliance with international standards. However, how efficient the system will be, and whether it will achieve the assumed aims, depends on the cooperation between the state, mediators, private companies, non-government sector, and the academic circles. Additionally, much depends, to what degree these entities will be able to coordinate themselves and take common effort in order to increase the qualifications and skills of mediators. On the other hand, it is also very important, how society will use this institution for solve disputes, how it will deal with the institution and make it a part of its own legal culture.

In the 2013–2014 period, a project titled „Mediation: transformation of conflicts in Georgia. Support for the efficiency of settling disputes through development and promotion of alternative conflict solving methods” was exactly directed at improving the development of the Georgian society, the improvement of collaboration and good communication between people.

The creation of pilot mediation centres in Gori i Tbilisi, the task of which was to mediate in conflicts in border regions, and pilot mediation in economic and family cases on the one hand, while on the other – education and promotion of mediation as a non-court mean of solving conflicts i.a. among lawyers and business institutions in Georgia. The realisation of the aforementioned was complemented by the preparation of staff of professional mediators and mediation trainers, opening and promotion of mediation centres, and creating the basic substantive infrastructure – libraries, selection of texts and films dedicated to mediation, and the promotion of the service among its potential beneficiaries and decision-makers. The concept of the project assumed to pass on Polish experiences related to the development of mediation and its establishment within the Georgian legal system within the context of: the development of mediator competencies with the consideration of the specifics of conflicts (ethnic, social, family, economic), and actions improving the quality of mediation services; recommendations regarding the systemic solutions impacting the rooting of mediation; the means of promoting mediation with the consideration of cultural determinants; introducing mediation centres. During project realisation, the experience of mediation development in Poland was used. The realisation of the project allowed to select a number of re-

commendations. Continuation and maximum effort toward even larger promotion of the institution of mediation and elimination of the negative attitude of the Georgian society due to, primarily, insufficient knowledge on mediation. Having in mind, the innovativeness of mediation institutions, and despite the enormous involvement of both mediation centres for promotion, the informational campaign should be intensified and expanded nationwide, which will increase social awareness, and the popularity, and number of cases filed for mediation. Additionally, one must propagate and influence the legislator in order to finalise the reform and fully regulate non-court mediation, particularly in terms of executing the agreement made by the parties.

Mediation in labour disputes

Mediation in class labour disputes was employed in Georgia in 2013. Georgia was obligated to this due to the „European Social Charter” acknowledged by the Georgian state. Therefore, we should highlight, that Georgia additionally agreed to comply with solving labour disputes through agreements, based on the Association Agreement with the European Union. According to the law in motion, a labour dispute between an employer and a group or an association of employees must be settled via a mediator designated by the minister. Similar to international practice, mediation in Georgia is strictly connected to the right to strike.

Four years after the legislative changes had come into force, there were 32 cases of mediations. The initiators of the processes, were employees or labour unions. 15 of the aforementioned 32 cases ended with an agreement. In 9 cases agreement could not be made, while in the remaining 8 cases, a partial agreement was made, or the process was postponed (Gwinianidze, 2019).

Despite reforms and actions of mediation institutions described in sections above, the society awareness regarding mediation is still at a very low level. According to the public opinion poll study conducted in 2019, it is clear that 86,6 percent of the society had not heard of mediation at all. The data was very similar to the 2016 study – 85,6 percent. A particularly unsettling case is the lack of information on mediation in Georgian business circles (UNDP, Georgia, 2020). According to the 2020 study 81,6 percent of representatives of companies that operate in the Georgian business sector, have had no information on mediation at all (UNDP, Georgia, 2020). It is a rather high number and it indicates, that the state has much to do in terms of promoting mediation.

Summary

The article was a review of the mediation system in Georgia, its historical and cultural basis. The existence of a certain tradition at the beginning of the reform, created reason for optimism, that the process of implementing modern mediation will be performed in Georgia successfully. Currently, mediation is used in various areas of public life. Court and notary mediation are functioning for almost 9 years. Mediation and remedial justice in penal cases for minors were employed even earlier. Since 2013 it has been made possible to settle class disputes via mediation. Finally, and most importantly, last year legal and institutional framework for the development of private mediation were established.

External factors that caused the necessity of establishing mediation institutions, were the international obligations of Georgia, and its strive to integrate with the European Union. The internal factor, that affected the establishment of mediation institutions, was the overload of courts and the excessive length of court proceedings. Regarding the view, that our historical experience and traditions could help for quick implementation and universal application of the mediation institution – it turned out that this hope was a little excessive. The pace at which mediation in Georgia is expanding, gives no reason for satisfaction. In result, the society is not benefiting from mediation fully. The reason for that lies, obviously, in errors made during mediation implementation. Particularly, mediation implementation was performed without a unified state strategy. Additionally, the informational campaign conducted by the state to promote mediation and to show its positive role, was poor. Also, on the one hand the Highest Justice Council was not involved well in the process, on the other, the non-government sector was not allowed to begin the process of private mediation development at the proper moment.

Bibliography

- Charitonaszwili N. (2018–2019), *Mediacja w notariacie gruzińskim. Alternatywne rozwiązywanie sporów*.
- Czawczawadze I. (1886), *O sądach pokoju*, „Iweria”.
- Dawitaszwili G. (2004), *Organizacja i postępowanie sądowe w gruzińskim prawie zwyczajowym*, Tbilisi.
- Georgia Civil Procedure Rules (n.d.), <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/29962?publication=144> [access: 15.10.2020].
- Gwiniandze L. (2019), Centre for Education and Civil Rights, <https://emc.org.ge/uploads/products/pdf/%E1%83%A8%E1%83%A0%E1%83%9D%E1%83%9B%E1%83%98%E1%83%97%E1%83>

- %98_%E1%83%9B%E1%83%94%E1%83%93%E1%83%98%E1%83%90%E1%83%AA%E1%83%98%E1%83%98%E1%83%A1_%E1%83%99%E1%83%95%E1%83%9A%E1%83%94%E1%83%95%E1%83%90_1549948160.pf [access: 13.10.2020].
- Mediation Act „Wiadomości Ustawodawcze”, Gruzja (2019), <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/4646868?publication=1> [access: 14.10.2020].
- Oniani S. (2020), Center for Crime Prevention, <http://prevention.gov.ge/prevention.gov.ge/uploads/files/2015/20150831.pdf> [access: 15.10.2020].
- Tsulukiani A. (1990), *Swański Sąd Doradczo-Mediacyjny*, „Państwo i Prawo”.
- UNDP-Georgia, *Georgian public and business perceptions of mediation and arbitration*, https://www.ge.undp.org/content/georgia/ka/home/library/democratic_governance/mediation-arbitration-research.html [access: 17.10.2020].



Filip Nalaskowski*, Dagna Dejna**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Potencjał badań edukacyjnych bazy danych Internetowej Rejestracji Kandydatów – metoda analityczna desk research

KEYWORDS

education, research, Online Candidate Registration, IRK, archeology, desk research

ABSTRACT

Filip Nalaskowski, Dagna Dejna, *Potencjał badań edukacyjnych bazy danych Internetowej Rejestracji Kandydatów – metoda analityczna desk research* [Online Candidate Registration database educational study potential – desk research analytical method]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 423–437, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.16.1.

The text presents and describes the desk research analytical method. As an example of the practical application of the described method and a little-known data source, a short analysis of the database of Online Registration of Candidates is presented. The components of the base are presented step by step, along with its information potential. A separate part is the presentation of the possible potential of IRK for educational research – in this case 11 years of candidates for archaeological studies at the Nicolaus Copernicus University. Analysis of the candidates' origin, study potential, determination to take a specific major, etc.

Wstęp

Metoda desk research polega na sięganiu po dane zastane w celu włączenia ich do procesu badawczego. Źródła danych zastanych mają wiele zalet, również dla badaczy społecznych. Przede wszystkim korzystanie z nich wiąże się z niewielkimi kosztami finansowymi oraz nakładami organizacyjnymi. Metoda generuje niewielkie koszty,

* ORCID: 0000-0001-6973-9960.

** ORCID: 0000-0003-0722-1992.

nie obciąża środowiska, nie zwiększa zagrożenia epidemiologicznego. W obliczu aktualnych wyzwań społecznych i niebezpieczeństw argumenty te zasługują na uwagę.

Wtórna analiza danych może stanowić metodę uzupełniającą w procesie gromadzenia danych i rozwiązywania problemów badawczych, może też być głównym i jedynym źródłem informacji – jak ma to miejsce w projekcie opisywanym w naszym tekście. Wielką zaletą metody desk research jest to, że możliwe jest prowadzenie analiz na wielkich próbach badawczych. Wadą w odniesieniu do naszego przedsięwzięcia badawczego jest zdecydowanie to, że jako badacze nie mieliśmy wpływu na kształt narzędzia do gromadzenia danych, sposób ich gromadzenia oraz przechowywania, a także dobór zmiennych.

Źródłami danych wykorzystanymi na potrzeby prezentowanego tekstu są baza Internetowej Rejestracji Kandydatów (dalej IRK) oraz informacje pochodzące z Uczelnianej Komisji Rekrutacyjnej (dalej UKR). Na wykorzystanie i publikację tych danych otrzymaliśmy zgodę prorektora Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu ds. studenckich i polityki kadrowej.

Wydaje się, że wciąż niewielu badaczy interesujących się wątkami kształcenia na studiach wyższych – a nawet szczerzej: edukacją i problemami społecznymi – ma świadomość istnienia baz IRK oraz zna ich potencjał informacyjny. IRK to baza danych, w której znajdują się informacje o milionach osób mogących zostać przedmiotem zainteresowania badaczy społecznych.

Każdy z kandydatów na studia musi podać dane osobowe, a także – co ciekawsze – dane o pochodzeniu, ścieżce edukacyjnej, wynikach w nauce (np. oceny z egzaminu dojrzałości czy studiów I stopnia). Każda z rejestrujących się osób deklaruje także swoje wybory dotyczące planowanych kierunków kształcenia.

Co ważne, opisywane źródło nie cieszyło się do tej pory prawie żadnym zainteresowaniem badaczy¹, dlatego warto przyrzeć mu się bliżej. W tekście tym zawarto informacje o tym, jakie dane baza IRK zawiera, jak zdobyć do niej dostęp i jaki drzemie w niej potencjał badawczy.

Desk research i egzemplifikacje potencjalnych źródeł danych

W dobie powszechnego dostępu do Internetu, badań prowadzonych w ramach rozbudowanego programu statystyki publicznej (np. Główny Urząd Statystyczny), a nade wszystko tendencji do upowszechniania i dzielenia się wynikami badań

¹ Dział rekrutacji Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu poinformował nas, że od początku funkcjonowania systemu na uczelni, tj. od 2007 roku, tylko autorzy tego tekstu potraktowali bazę IRK jako źródło informacji do badań.

projekty desk research zależą w głównej mierze od umiejętności i talentu badacza. Do badań z dziedziny nauk społecznych z powodzeniem wykorzystywane są opisy, streszczenia, raporty, bazy danych (np. Diagnoza Społeczna, Polski Generalny Sondaż Społeczny, Polski Generalny Sondaż Wyborczy, European Social Survey, World Value Survey, International Social Survey Programme).

Takie projekty zakładają udostępnianie nie tylko raportów, ale także baz danych z możliwością wykonania samodzielnych analiz. Jednym z wyzwań może być zapoznanie się z bazą, sposobem kodowania zmiennych i poznanie wszystkich ograniczeń analitycznych (np. zbyt mała próba, próba niezrealizowana w danym obszarze, brak danych za jeden rok). Ponadto powstaje bardzo dużo projektów na zlecenie instytucji publicznych, które są publikowane i powszechnie dostępne (np. Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumentów, Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości) (Bednarowska, 2015).

SUEK

Źródła wtórne powstające przy udziale instytucji realizujących badania edukacyjne pełne są danych czekających na analizę. Dobrym przykładem takiej bazy danych czekającej na interpretację (czy raczej na kolejne interpretacje) jest ta powstała na potrzeby badań prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych nad szkolnymi uwarunkowaniami efektywności kształcenia. Prace specjalnie powołanego zespołu badawczego koncentrowały się na identyfikacji kluczowych czynników warunkujących efektywność kształcenia w szkołach podstawowych. Badanie SUEK było badaniem podłużnym o charakterze ilościowym, prowadzonym na reprezentatywnej, ogólnopolskiej próbie szkół podstawowych. Główne pytania badawcze dotyczyły związku między cechami środowiska szkolnego a efektywnością kształcenia w szkołach podstawowych. Na stronie internetowej Instytutu Badań Edukacyjnych zamieszczono gigantyczną bazę danych, której potencjał badawczy i analityczny jest nie do przecenienia. To efekt pracy zespołu badawczego, wysiłkiem którego dotarto do 177 szkół podstawowych i zbadano 5500 uczniów. Zamieszczone tam bazy danych ułożone są chronologicznie, uwzględniono etap badania oraz podział na poszczególnych respondentów, którymi byli: uczniowie, rodzice uczniów, ich nauczyciele oraz dyrektorzy (szkoły). Wykorzystanie udostępnionych baz odbywa się pod warunkiem uprzedniego kontaktu z autorami oraz pod warunkiem zamieszczenia w przypisach późniejszych publikacji stosownej klauzuli informującej o źródle danych².

² Zob. <http://eduentuzjasci.pl/bazy-danych.html> [dostęp: 02.03.2020].

Inne

Wartościowym źródłem informacji o potencjale edukacyjnym i społecznym jest publikowany przez GUS raport „Nauka i technika”. W raporcie tym przedstawiono dane statystyczne zestawione w perspektywie 10–15 lat dla Polski i wybranych państw UE dotyczące nakładów na działalność badawczą i rozwojową, personelu w działalności badawczej i rozwojowej, a także zasobów ludzkich dla nauki i techniki.

Źródłem informacji na temat rozwoju poszczególnych województw są również regionalne sieci transferu technologii (RSTT), regionalnego systemu wspierania innowacji (RSWI), jak również bazy dotyczące technologii i rozwiązań innowacyjnych ośrodków akademickich i instytutów badawczych.

W przypadku informacji na temat technologii istnieje wiele funkcjonujących baz, np. baza wiedzy o nowych technologiach prowadzona przez Ministerstwo Gospodarki i baza technologii, przedsiębiorstw i produktów innowacyjnych zarządzana przez Ośrodek Przetwarzania Informacji oraz RSTT.

W przypadku baz dotyczących struktury i wielkości nakładów ponoszonych na rozwój sfery nauki i badań wspomnieć warto o bazach Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (baza Nauka Polska, system POL-on, bazy zgłoszonych do NCN i NCBiR projektów, jak również bazy regionalne, np. bazy portalu województwa łódzkiego Nauka i Biznes³).

Wszystkie wspomniane wyżej bazy danych są potencjalnym źródłem informacji i mogą zostać wykorzystane do realizacji dowolnego pomysłu badawczego.

POL-on

Zanim przejdziemy do opisu bazy danych Internetowej Rejestracji Kandydatów, warto jeszcze przywołać bazę, a właściwie system informatyczny o nazwie POL-on oraz wskazać możliwy zakres i cel wykorzystania gromadzonych tam danych. Tematyka/zakres danych:

- rejestr uczelni niepublicznych i związków uczelni niepublicznych;
- zestawienie prowadzonych studiów na kierunkach;
- rejestr instytucji szkolnictwa wyższego;
- rejestr jednostek naukowych;

³ Zob. https://www.gig.eu/sites/default/files/attachments/przetargi/2013_03_27_struktura_bazy_danych_zweryfikowana_fin.pdf [dostęp: 04.03.2020].

- instytucje kościelne;
- uprawnienia jednostek do nadawania stopni naukowych;
- zestawienie osób ze stopniami i tytułami naukowymi.

Potencjalny zakres i cel wykorzystania powyższych danych to między innymi zebranie pełnej informacji na temat instytucji szkolnictwa wyższego. Dzięki danym możliwe jest określenie, jakiego typu instytucje, jakie kierunki studiów oraz jakie obszary nauki rozwijane są w kraju, również w ujęciu regionalnym. Umożliwia to diagnozę stanu kapitału społecznego i ludzkiego oraz zasobów infrastrukturalnych, co może zostać uwzględnione podczas określania endogenicznego potencjału poszczególnych regionów i kraju⁴.

Informacje podstawowe i zasady działania Internetowej Rejestracji Kandydatów

Rekrutacja na Uniwersytet Mikołaja Kopernika to całościowy proces związany z przyjęciem kandydata na studia, natomiast sama rejestracja stanowi zaledwie pierwszy etap rekrutacji i jest dokonywana drogą internetową właśnie w IRK. Wypełnienie formularzy w aplikacji to pierwszy etap postępowania. Na kolejnym należy zapisać się na dany kierunek, wnieść opłatę rekrutacyjną, a następnie, po uzyskaniu informacji o przyjęciu na studia, dostarczyć komplet dokumentów do UKR⁵.

Internetowa Rejestracja Kandydatów to system służący usprawnieniu procesu rekrutacji na studia wyższe na uczelniach publicznych w Polsce. Dotyczy on naboru na studia jednolite, pierwszego i drugiego stopnia oraz do szkół doktorskich, zarówno na studia stacjonarne, jak i niestacjonarne, wieczorowe, w zasadzie na wszystkie tryby z wyłączeniem studiów podyplomowych czy ewentualnych otwartych kursów.

System istnieje od 2005 roku i obecnie obejmuje swoim zasięgiem 39 polskich uczelni wyższych. Pomysłodawcą systemu był Uniwersytet Warszawski, obecnie jego głównym administratorem i właścicielem jest MUCI (Międzyuczelniane Centrum Informatyzacji)⁶. Aby poprawnie oszacować wielkość bazy, należy wziąć pod uwagę fakt, że na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika system działa od 2007 roku i corocznie rejestruje się w nim (podaje dane) około 20 000 osób, co w skali

⁴ Zob. https://www.gig.eu/sites/default/files/attachments/przetargi/2013_03_27_struktura_bazy_danych_zweryfikowana_fin.pdf [dostęp: 04.03.2020].

⁵ Por. <https://www.umk.pl/kandydaci/niezbednik/faq/> [dostęp: 10.02.2019].

⁶ Zob. [muci.edu.pl](https://www.muci.edu.pl) [dostęp: 10.01.2020].

całego kraju daje miliony użytkowników na przestrzeni wielu lat funkcjonowania systemu.

Każdy z kandydatów zobowiązany jest do założenia konta w systemie⁷. Użytkownicy logują się w systemie za pomocą PESEL-u, który stanowi też indywidualny, niepowtarzalny login. Hasło wybierają sami. Następnie podają informacje o sobie, posługując się formularzami widocznymi na ekranie. Są to:

- informacje podstawowe: imię, data urodzenia, płeć, obywatelstwo,
- dane kontaktowe (adres, e-mail, telefon),
- dane dotyczące wykształcenia (średniego, wyższego, udziału w olimpiadach czy zdobytych certyfikatów),
- inne dane, jak informacje o dowodzie tożsamości czy stosunku do służby wojskowej,
- zdjęcie – wykorzystane później do stworzenia legitymacji studenckiej.

Po tych czynnościach kandydat może wybrać kierunki studiów, na które chce się zapisać. W zależności od trybu i stopnia procedura ta może wyglądać nieco inaczej. Na przykład na stacjonarne studia I stopnia może obowiązywać system priorytetów. Polega on na tym, że kandydat wybiera dowolną liczbę kierunków, na których mu zależy, szereguje je według priorytetu (stopnia zainteresowania/pożądania). Kandydaci zobowiązani są też do uiszczenia opłaty za każdy wybrany przez siebie kierunek. W wyniku procesu kwalifikacyjnego kandydat jest przyjmowany na kierunek o najwyższym priorytecie, na który pozwala mu liczba osiągniętych punktów (rysunek 1). Punkty rekrutacyjne obliczane są na podstawie ocen z egzaminu dojrzałości, egzaminów wstępnych czy wyniku studiów I stopnia (w przypadku aplikowania na II stopień).

Do realizacji powyższego celu konieczne jest umieszczenie w systemie danych umożliwiających policzenie punktów. W przypadku studiów I stopnia kwestia ta jest znacząco uproszczona przez funkcjonowanie systemu KReM (Krajowy Rejestr Matur), z którego to wszystkie oceny są automatycznie pobierane (rysunek 2). Oznacza to, że dane te nie wymagają dalszej weryfikacji. Pozostali kandydaci (mający „stare” matury, matury zagraniczne czy wyniki ze studiów I stopnia) muszą wpisać oceny i wyniki samodzielnie – dane te są weryfikowane przy składaniu dokumentów przez członków Uczelnianej Komisji Rekrutacyjnej.

⁷ Opis i ilustracje dotyczą ściśle systemu IRK stosowanego do 2020 roku – wersji starszej interfejsu. Zmianie uległ głównie wygląd – zestaw zbieranych danych, natomiast zasady funkcjonowania nie uległy modyfikacjom.

Zapisy na studia

Lingwistyka stosowana (s1) - język włoski z językiem arabskim lub czeskim lub hiszpańskim

Dodano: 2019-05-14 10:55 Priorytet: 1 + zmień ścieżka: MATURA

Wyniki rekrutacji

Wynik: 49.8 pkt.

Decyzja kwalifikacyjna: **kandydat niezakwalifikowany na studia**

Decyzja dotycząca przyjęcia na studia: **kandydat nie został przyjęty na studia**

Pozycja na liście: 109

Uwagi: Kandydat niezakwalifikowany na studia w tej turze rekrutacji.

Filologia włoska (s1)

Dodano: 2019-05-14 10:55 Priorytet: 2 + zmień ścieżka: MATURA

Wyniki rekrutacji

Wynik: 47 pkt.

Decyzja kwalifikacyjna: **kandydat zakwalifikowany**

Decyzja dotycząca przyjęcia na studia: **kandydat został przyjęty na studia**

Pozycja na liście: 68

Uwagi: Dokumenty zostały już złożone.

Dziennikarstwo i komunikacja społeczna (s1)

Dodano: 2019-05-14 10:55 Priorytet: 3 + zmień ścieżka: MATURA

Wyniki rekrutacji

Wynik: 41,5 pkt.

Decyzja kwalifikacyjna: **kandydat niezakwalifikowany na studia**

Decyzja dotycząca przyjęcia na studia: **kandydat nie został przyjęty na studia**

Pozycja na liście: 129

Uwagi: Niezakwalifikowany z powodu zakwalifikowania na kierunek o wyższym priorytecie.

Rysunek 1. Przykładowa zakładka „Priorytety”

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki egzaminów

Egzamin	Wynik
Specjalizacja dziennikarstwo i nowe media	wyniki nie są dostępne
Specjalność język włoski z językiem czeskim	wyniki nie są dostępne
Specjalność język włoski z językiem hiszpańskim	wyniki nie są dostępne

Matura	Wynik wpisany przez kandydata	Wynik z KREMu
Matura, język angielski	podst.: 86 % rozs.: 46 %	podst.: 86 % rozs.: 46 % rok: 2019
Matura, język polski	podst.: 61 % rozs.: 48 %	podst.: 61 % rozs.: 48 % rok: 2019
Matura, matematyka	podst.: 70 %	podst.: 70 % rok: 2019
Język polski - egzamin maturalny (na podstawie zaświadczenia z OKE)	BRAK	rozs.: 48 %
Matematyka - egzamin maturalny (na podstawie zaświadczenia z OKE)	BRAK	podst.: 70 %

Rysunek 2. Przykładowa zakładka „Wyniki egzaminów”

Źródło: opracowanie własne.

Laureaci olimpiad przedmiotowych i sportowcy często mogą liczyć na ulgi w procesie rekrutacyjnym (np. wolny wstęp na wybrane kierunki czy zwolnienie z opłat rekrutacyjnych). Po zadeklarowaniu w systemie posiadania takiego prawa zobowiązani są do dostarczenia dokumentów potwierdzających to, które następnie są weryfikowane przez komisję.

Kandydaci zobowiązani są też do uiszczenia opłaty za każdy wybrany przez siebie kierunek. W systemie mają podgląd statusu swoich płatności oraz widzą wyniki rekrutacji. System jest też platformą kontaktu między kandydatami a osobami obsługującymi rekrutację na uczelniach.

Charakterystyka bazy danych – szczegółowe informacje o systemie Internetowej Rejestracji Kandydatów

W procesie rekrutacji zbierane są dane konieczne do przyjęcia kandydatów. Większość danych podają sami zainteresowani, jak na przykład dane osobowe czy wyniki z dyplomów ukończenia studiów pierwszego stopnia, część wypełniana jest automatycznie – „zaciągana” do systemu z zewnątrz (w przypadku ocen maturalnych).

Dane podawane przez kandydatów

Większość danych podaje się w podstronie „Moje dane osobowe” (rysunek 3). Informacje podzielone są na następujące zakładki i zapytania:

Rysunek 3. Podstrona „Moje dane osobowe”

Źródło: opracowanie własne.

Dane podstawowe:

- PESEL (domyślnie uzupełniony przez system),
- imię,
- drugie imię,
- nazwisko,
- data urodzenia (domyślnie uzupełniona na podstawie PESEL-u),
- płeć (domyślnie uzupełniona na podstawie PESEL-u).

Dane kontaktowe:

- adres e-mail,
- telefon,
- telefon komórkowy.

Dane adresowe:

- adres zameldowania,
- rodzaj adresu (do wyboru: miasto, mała miejscowość lub wieś; adres zagraniczny),
- kod pocztowy,
- województwo (do wyboru z listy),
- miejscowość,
- ulica,
- numer domu,
- numer mieszkania.

Dane dotyczące wykształcenia:

- nazwa ukończonej szkoły średniej (wybór z listy; podanie szkoły spoza listy),
- miejscowość (domyślnie uzupełniona na podstawie wyboru z listy nazw),
- rok uzyskania matury (najwcześniej uzyskanej),
- numer indeksu (jeśli kandydat był już studentem danej uczelni),
- dokument uprawniający do podjęcia studiów (lista dokumentów do wyboru: nowa matura (zdawana od 2005 roku) lub IB lub EB; stara matura (sprzed 2005 roku); matura zagraniczna; dyplom licencjata lub równoważny; dyplom magistra lub równoważny; dyplom zagraniczny uprawniający do podjęcia studiów II stopnia; tytuł laureata lub finalisty olimpiady przedmiotowej),
- numer wybranego dokumentu,
- data wystawienia,
- instytucja wydająca dokument (nazwa i miejscowość – w przypadku matur i dyplomów wybierane z listy rozwijanej).

Dokumenty/załączniki (alternatywnie w tej części kandydaci mogą przesłać elektroniczną wersję istotnych dokumentów).

Inne, dodatkowe informacje osobowe:

- rodzaj dowodu tożsamości,
- numer dowodu tożsamości,
- kraj wydania dokumentu,
- miejsce urodzenia,
- kraj urodzenia,
- obywatelstwo,
- nazwisko rodowe (u mężatki),
- imię ojca,
- imię matki.

Dodatkowe informacje rekrutacyjne:

- czy chcesz zamieszkać w akademiku (odpowiedź wybierana z listy).

Informacje dotyczące służby wojskowej:

- stosunek do służby wojskowej (odpowiedź wybierana z listy),
- kategoria wojskowa (odpowiedź wybierana z listy),
- WKU (odpowiedź wybierana z listy).

Zestaw danych opisanych wyżej jest następnie uzupełniany o:

- wyniki egzaminów maturalnych, egzaminów na studia lub wyniki ze studiów pierwszego stopnia,
- wybrane przez kandydata kierunki studiów, na które chce aplikować.

Dostęp do bazy i aspekty prawne

Dostęp do opisywanej bazy danych mają, niejako z definicji, pracownicy uczelni zaangażowani w rekrutację, tj.: kadra zarządzająca uczelnią, działy administracji uczelnianej odpowiedzialne za rekrutację, komisje rekrutacyjne, ewentualnie egzaminacyjne oraz administratorzy aplikacji. Na UMK dostęp co roku otrzymuje około 100 osób. Pojawia się pytanie: co z osobami spoza uczelni chcącymi pracować w opisywanej bazie, wykorzystując ją na przykład do celów badawczych? Dysponentem danych, w przypadku UMK i innych uczelni państwowych, jest rektor.

Trzeba też zauważyć, że z formalnego punktu widzenia nie można pracować badawczo na danych osobowych, bowiem nie wyrazili na to zgody zapisujący się w systemie. Jak twierdzą specjaliści, przepisy RODO uniemożliwiałyby prowadzenie badań w IRK odwołujących się *stricte* do danych osobowych⁸. Można jednak prowadzić badania o charakterze zbiorczym („statystycznym”). Jest to dopuszczalne – nie znajdują tu ścisłego zastosowania przepisy o RODO.

Autorski przykład zastosowania praktycznego bazy Internetowej Rejestracji Kandydatów

W 2017 roku prowadziliśmy w duecie badania właśnie na podstawie bazy Internetowej Rejestracji Kandydatów UMK. Celem badań była próba zbudowania charakterystyki kandydata na studia archeologiczne na UMK. Zakres badań obejmował lata 2007–2017, a zatem 11 roczników rekrutacyjnych (nabór na stacjonarne studia pierwszego stopnia).

Dla podejmowanych analiz archeologia jest o tyle ciekawa, że stanowi przykład kierunku, którego nabory dramatycznie stopniały w ciągu dekady – od 120 do 20 kandydatów na pierwszy rok pierwszego stopnia. Co więcej, w opiniach samych prowadzących „jakość” kandydatów wyraźnie się obniżyła. Badania pozwoliły zweryfikować przytoczone wyżej tezy oraz pomóc w poszukiwaniu rozwiązań dla poprawy sytuacji. Ustalenia powyższe stały się także przedmiotem tekstów naukowych znajdujących się obecnie w procesie recenzyjnym.

W wyniku opracowanych danych udało się uzyskać wiele informacji i poczynić pewne ustalenia. Oto przykładowe dane:

- liczebność roczników naboru,
- proporcja płci,
- typ ukończonych szkół średnich,
- średnie wyniki z matur, rodzaj matur, a także wyniki z poszczególnych (ważnych dla archeologii) przedmiotów, jak np. historii, geografii czy biologii,
- miejscowość, z której pochodzili badani/kandydaci (gdzie kończyli szkoły średnie), odległość szkół średnich od Torunia,
- typ miejscowości (miasto, wieś),
- wiek kandydatów,
- inne kierunki studiów wybierane przez kandydatów.

⁸ Informacja udzielona nam bezpośrednio od inspektora ochrony danych na UMK – Jakuba Rutkowskiego.

Wyżej wymienione informacje należą raczej do tych prostszych, *stricte* statystycznych ustaleń, ale jak wspomniano wcześniej, baza daje możliwość konstruowania także bardziej złożonych kategorii, a co za tym idzie – poszukiwania odpowiedzi na trudniejsze pytania:

- Jakie kierunki stanowią konkurencję dla archeologii, jak na ich tle wypada archeologia?
- Jakie są prognozy dla liczebności naborów i „jakości” kandydatów?

Ciekawymi kategoriami, wręcz osiowymi, które spróbowaliśmy stworzyć, były: *siła kandydata* i *siła motywacji*. *Siła kandydata* to wartość opisująca, na podstawie dostępnych nam danych, potencjał intelektualny i kulturowy kandydata. Innymi słowy, czy jest to materiał na silnego naukowo studenta. Druga z kategorii – *siła motywacji* – odpowiada na pytanie, na ile kandydat był zdeterminowany do podjęcia danego kierunku studiów. Czy nie było tak, że znalazł się tu przypadkiem albo ze względu na brak lepszej alternatywy?

Pierwotne badanie dotyczyło archeologii, ale wypracowany mechanizm i sposób analizy można wykorzystać w budowaniu charakterystyk wszystkich pozostałych kierunków kształcenia akademickiego.

Pierwsza z tych kategorii była w zasadzie tym, co wykładowcy nazywali „jakością” studentów. Obliczana była ze składowych, takich jak: typ i „jakość” ukończonej szkoły średniej, liczba egzaminów maturalnych, średni wynik ze wszystkich egzaminów maturalnych, punkty rekrutacyjne uzyskane w IRK, fakt bycia olimpijczykiem. Druga z kategorii budowana była na podstawie: odległości zamieszkania od Torunia, sposobu ustalenia priorytetowych kierunków w rekrutacji, rocznika.

Pozyskane informacje dały podstawy do sformułowania ostrożnych wniosków. Poniżej przytaczamy niektóre z ustaleń, które w całości zbudowaliśmy, wykorzystując dane z IRK.

1. Liczebność naborów może być ujęta w trzech stadiach: prosperity, gwałtownego spadku, niskiej stagnacji/odbicia. Odpowiednio odpowiadają one naborom 2007–2009 (prosperity) średnio 103 przyjmowanych, 2010–2014 (gwałtowny spadek) z 90 do 19, 2015–2017 (stagnacja i delikatne odbicie) to 18–22 kandydatów.
2. W pierwszych pięciu latach dominowały, wśród kandydatów, osoby wyraźnie przyjezdne (100 i więcej kilometrów), w drugim okresie mamy tendencję odwrotną – dominują osoby z regionu (do 100 km).
3. Można też powiedzieć, że w skali 11 analizowanych lat kierunek archeologia jest lekko sfeminizowany, bo 56% (392) kandydatów przyjętych w poczet studentów to kobiety.

4. Aż 24% badanych (168 osób) było absolwentami jednej z najlepszych dla swojego województwa szkół średnich (pierwsze 15 szkół wg rankingu „Perspektyw”).
5. Jedynie nieco ponad połowa kandydatów zdawała na maturze poziom podstawowy z historii – wydawać by się mogło: przedmiot kanoniczny dla archeologii. Ale już aż 10% tak „egzotyczną” historię sztuki. Wskazywano czasami jako pokrewne, pomocnicze w archeologii biologię i geografę, odpowiednio 9% i 30%.
6. Analiza ukazanych danych pokazuje też, że w ogólnym oglądzie studenci archeologii notują wysokie wyniki na maturze. Najlepiej wypadają z historii, geografii, WOS-u i języka angielskiego. Najwięcej kłopotów przysparzają im przedmioty ścisłe i przyrodnicze (matematyka, chemia, biologia) i język niemiecki – gdzie wypadają poniżej średniej.
7. Bardzo ciekawe ustalenia przynosi analiza priorytetów przy wyborze kierunków na studia. W zasadzie wśród młodych archeologów ich dyscyplina zawsze wygrywała w konkurencji priorytetów. Grupa kierunków wyłamujących się z tego trendu jest stosunkowo nieliczna: prawo, konserwacja, bezpieczeństwo wewnętrzne – te zazwyczaj były jako alternatywy wyżej cenione od archeologii. Najczęściej konkurencją dla archeologii była historia – prawie 15% osób także na nią startowało, ale uwaga: dla nikogo z badanych nie miała ona wyższego priorytetu (sic!) – nikt z młodych archeologów nie wolałby studiować historii.

W nawiązaniu do kategorii *sił* udało się między innymi ustalić, że okresowi „prosperity” w latach 2007–2010 (liczne nabory) towarzyszył jednak subtelny spadek siły motywacji do studiowania archeologii i siły intelektualnej/kulturowej kandydatów. Trend spadkowy w naborach koreluje z dynamiczniejszym spadkiem opisywanych sił u kandydatów. Po kryzysowym roku 2014 następuje bardzo subtelny wzrost liczby kandydatów (o około 10–15%) oraz wyraźny wzrost motywacji i siły. Innymi słowy, w ostatnich trzech latach kandydatów jest mniej, ale mają oni wysoką motywację i dużą wartość siły intelektualnej oraz kulturowej na tle poprzednich roczników.

Ważenie zmiennych – próbka własnego warsztatu metodologicznego

Poszukując wartości wagowych dla opisywanych zmiennych, musieliśmy się często odwoływać do rozstrzygnięć arbitralnych, opartych na naszej wiedzy pedagogicznej i doświadczeniu przy prowadzeniu podobnych badań.

Pierwszą z takich zmiennych była jakość (siła) ukończonej szkoły średniej. Wychodziliśmy z założenia, że ma ona znaczenie, może być zmienną dla określania *siły kandydata*. Szkoła średnia jest swoistą *szklarnią*, w której dorasta kandydat. To, jaką ofertę stwarza uczniom, na ile ma potencjał do stymulowania ich rozwoju, jaki panuje tam klimat naukowy, jakie są jej osiągnięcia, będzie się przekładać na rozwój ucznia, przyszłego kandydata na studia. Analogicznie szkoły słabsze, stwarzające gorsze warunki do wzrostu będą „wypuszczać” słabszych kandydatów. Wszystko to będzie ujawniać się nie tylko w łatwo mierzalnych wskaźnikach takich jak wyniki matur.

Zmienną, o której mowa, postanowiliśmy szeregować trójstopniowo, na podstawie rankingu szkół wyższych czasopisma „Perspektywy”. Absolwenci pierwszych pięciu szkół w danym województwie otrzymywali +25 punktów, analogicznie absolwenci ostatnich pięciu szkół w rankingu –25 punktów, pozostali 0. Wartości punktowe zostały ustalone na zasadzie oszacowania i proporcji. Nie chcieliśmy premiować (czy też karać) tym wynikiem badanych. Zdecydowaliśmy (arbitralnie), że siła tej zmiennej może odpowiadać około 1/3 średniej wartości punktów z matur (w naszym badaniu 75 pkt).

Konstruując wzór do obliczania wartości wybieranych na maturze przedmiotów – swoistego stopnia trudności – posłużyliśmy się formułą znaną z IRK. Każdy wydział ma prawo przedstawić własne kryteria przyjmowania kandydatów, obliczania ich punktów rekrutacyjnych. Co naturalne, zasady te mocno się różnią w spektrum oferty UMK. Wzór, którym my się posłużyliśmy, jest wariacją formuły obliczania punktów na jeden z kierunków naszego uniwersytetu. Zmiana polegała na rozszerzeniu stosowania wzoru na wszystkie opcje przedmiotów na maturze, a nie wybrane, jak było pierwotnie.

Przy określaniu kluczowych dla opisu kandydata wartości, odległości od UMK, ustaliliśmy progi do 20 km, 20–100 km, powyżej 100 km. Pierwsza wartość to osoby miejscowe – odległość 20 km została przyjęta jako maksymalny zasięg funkcjonowania komunikacji miejskiej w Toruniu, czyli podstawowy warunek kontaktu młodego człowieka z miastem. Druga wartość analogicznie pokazywała zasięg ruchu lokalnego (szynobusy, autobusy PKS, linie podmiejskie), a także oznaczała umowny zasięg wpływów UMK. W tym promieniu UMK jest ciągle najczęściej wybieraną uczelnią, ale konieczność dalekich dojazdów lub przeprowadzki sprawia, że nie jest tak oczywistym wyborem jak dla „miejscowych” kandydatów. Ostatnia wartość – powyżej 100 km – oznacza najczęściej osoby, dla których Toruń nie jest najbliższym ośrodkiem akademickim. To osoby, które po drodze na UMK „mijają” inne uczelnie, do których również mają naturalnie dostęp.

Podsumowanie

Zaprezentowana baza danych stwarza duże możliwości badawcze, analityczne i interpretacyjne. Stanowi unikalny zbiór danych edukacyjnych i – szerzej – społecznych dotyczących młodych ludzi. Ponad wszelką wątpliwość jej wykorzystanie ma szansę wzbogacić wiele badań socjologicznych, pedagogicznych, dla części może być podstawowym zbiorem danych.

Opisywana baza danych ma daleko większy potencjał do wnioskowania o kondycji poszczególnych kierunków i uczelni, zresztą nie tylko ona. Wszystkie inne bazy wspomniane przez nas wcześniej stanowią gigantyczny zbiór danych domagających się opracowania i interpretacji.

W obliczu coraz powszechniejszych niepokojów społecznych, pogłębiających się nierówności, dziejącego się na naszych oczach głębokiego kryzysu ekologicznego oraz groźnego i całkowicie nieprzewidywalnego zagrożenia epidemiologicznego umiejętność stosowania metody desk research i wykorzystania do własnych badań zastanych baz danych wydaje się rozsądna i bezpieczna.

Jako autorzy pragniemy, aby ten tekst i fragmentarycznie zaprezentowane badania stały się inspiracją do wykorzystywania w podobnym celu IRK jako *terra incognita* w rozważaniach metodologicznych w Polsce.

Bibliografia

- Bednarowska Z. (2015), *Desk research – wykorzystanie potencjału danych zastanych w prowadzeniu badań marketingowych i badań społecznych*, „Marketing i Rynek”, 7, s. 23–24.



Filip Nalaskowski*, Dagna Dejna**

Nicolaus Copernicus University

Online Candidate Registration database educational study potential – desk research analytical method

KEYWORDS

education, research, Online Candidate Registration, IRK, archeology, desk research

ABSTRACT

Filip Nalaskowski, Dagna Dejna, *Online Candidate Registration database educational study potential – desk research analytical method*. Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 439–453, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.16.2.

The text presents and describes the desk research analytical method. As an example of the practical application of the described method and a little-known data source, a short analysis of the database of Online Registration of Candidates is presented. The components of the base are presented step by step, along with its information potential. A separate part is the presentation of the possible potential of IRK for educational research – in this case 16.2 years of candidates for archaeological studies at the Nicolaus Copernicus University. Analysis of the candidates' origin, study potential, determination to take a specific major, etc.

Introduction

The desk research method comprises of drawing from the existing data in order to include them within the research process. Existing data sources display numerous advantages, also for social sciences scholars. Primarily, the usage of the afore-

* ORCID: 0000-0001-6973-9960.

** ORCID: 0000-0003-0722-1992.

mentioned data is related to unsubstantial financial costs and organisational effort. The method generates little cost, does not burden the environment, and does not increase the epidemic hazard. In the face of the current social challenges and hazards, the arguments mentioned deserve attention.

Secondary data analysis may be a complementary method within the process of data acquisition and scholarly issue solving; it may also be the primary and sole information source – as it is employed with the project described in the text. The great advantage of the desk research method is that it is possible to conduct analyses on enormous research samples. The disadvantage, in relation to our scholarly endeavour, is that, as scholars, we had no impact on the form of the data gathering instrument, on the way of gathering and storing them, as well as, on the selection of variables.

The data source used for the purpose of the presented text is the Online Candidate Registration database (Internetowa Rejestracja Kandydatów – later referred to as IRK), as well as, information coming from the University Recruitment Commission (Uczelniana Komisja Rekrutacyjna (later referred to as UKR)). We have been granted permission to use and publish data coming from these sources, issued by the Student and Staff Policy Prorector of the Nicolaus Copernicus University in Toruń.

It seems that still, few scholars interested in the higher education aspects, or even in broader terms: education and social issues, have little awareness of the existence of the IRK databases, and their information potential. IRK is a database including information on millions of individuals, that may be the subject of interest of social sciences' scholars.

Each higher education candidate must provide personal data, but interestingly, information regarding provenance, educational path and scholarly results (e.g. exam or first degree studies results). Each of the individuals participating in the registration declares their own choices regarding the planned educational paths.

Importantly, the source described was barely a point of interest of any scholars¹, therefore they deserve profound examination. The following text includes information on what data IRK contains, how to acquire access to it, and what is its scholarly potential.

¹ The recruitment department of the Nicolaus Copernicus University in Toruń informed us that since the beginning of the functioning of the system at the university, i.e. since 2007, the authors of this article were the only ones to treat the IRK database as an information source for research.

Desk research and exemplifications of potential data sources

During the time of universal access to the Internet, research conducted within the expanded programme of public statistics (e.g. the Statistics Poland Institute), and primarily, the tendency to publish and share research results, desk research projects are primarily dependent on the skills and talents of a scholar. The social sciences studies, successfully adopt descriptions, summaries, reports, databases (e.g. Social Diagnosis, Polish General Social Poll, European Social Survey, World Value Survey, and International Social Survey Programme).

Such projects assume sharing not only reports, but also databases with the ability to create independent analyses. One of the challenges may be to familiarise with the database, the variable coding method, and to learn all analytical limitations (e.g. sample being too small, sample was not accomplished within a given area, lack of data regarding a particular year). Moreover, a number of projects emerge, commissioned by public institutions, that are published and universally accessible (e.g. Office of Competition and Consumer Protection, Polish Agency of Entrepreneurship Development) (Bednarowska, 2015).

School Factors for Educational Efficiency (szkolne uwarunkowania efektywności kształcenia – later referred to as SUEK)

Secondary sources created with the contribution of institutions that conduct educational studies, are filled with data waiting to be analysed.

A good example of such a database waiting to be interpreted (or, more precisely, waiting for further interpretations) is a database, created for the purpose of studies conducted by the Educational Research Institute, regarding the school factors of educational efficiency. Works of the research team, especially commissioned to the task, were focused on identifying the key factors that determine educational efficiency in primary schools. The SUEK research was a longitudinal, qualitative study, conducted on a representative, nationwide sample of primary schools. The primary study questions were dedicated to the relations between the features of school environment and the efficiency of education in primary schools. The Educational Research Institute uploaded a gigantic database, the scholarly and analytic potential of which cannot be overestimated. It is an effect of the work of a research team, the effort of which was to reach 177 primary schools, and examine 5500 students. The databases presented there are organised in a chronological order, considering the research phase, and in

the order of particular respondents including: students, parents, their teachers and (school) principals. Using the provided databases is conducted under the condition of prior contact with the authors and providing footnotes that would contain an appropriate clause regarding data sources².

Other

A valuable source of information regarding the educational and social potential is the Technology and Science report by GUS. The report presents statistics compared within a 10–15 year span for Poland, as well as, for selected EU countries, regarding funding for research and development, personnel in research activities, human research for science and technology.

Additionally, the source of information regarding particular voivodeships is provided by regional technology transfer networks (Regionalne Sieci Transferu Technologii – RSTT) and the regional innovation support system (Regionalny System Wspierania Innowacji – RSWI), as well as, databases regarding technology and innovative solutions of academic centres and research institutes.

In the case of information regarding technology there is an assortment of operational databases, e.g. the database on modern technologies maintained by the Ministry of Economy, the Technologies, Enterprises and Innovative Products database maintained by the Information Processing Centre, Regional Technology Transfer Networks.

In the case of databases dedicated to the structure and the extension of funds contributed to the development of research, one should mention the Ministry of Science and Higher Education databases (Polish Science database, the POL-on system, the projects submitted for NCN and NCBiR), as well as, regional databases, the Science and Business Łódź Voivodeship Portal Database³.

All the aforementioned databases are a potential information source, which may be used for the purposes of any scholarly idea.

POL-on

Before we describe the Online Candidate Registration database, one should also mention a database, or more precisely, an IT system called POL-on and indicate the possible scope and aim of using the data gathered there.

² <http://eduentuzjasci.pl/bazy-danych.html> [02.03.2020]

³ https://www.gig.eu/sites/default/files/attachments/przetargi/2013_03_27_struktura_bazy_danych_zweryfikowana_fin.pdf [04.03.2020]

Subject/scope of data:

- non-public universities and unions of non-public university registry;
- comparison of departments;
- registry of higher education institutions;
- registry of scientific units;
- church institutions;
- rights of units to grant scientific degrees;
- comparison of individuals with scientific degrees and titles.

The potential scope and aim of using the aforementioned data is primarily to gather comprehensive information regarding the institution of higher education. Due to the data it is possible to define what institutions, what degrees, what scientists and areas of science accomplished in our country are accomplished, also in the regional aspect. The abovementioned allows to diagnose the social and human resources, as well as, infrastructural resources, which may be considered in determining the endogenous potential of particular regions and the country itself⁴.

Basic information and the principles of the Online Candidate Registration

Nicolaus Copernicus University recruitment is a holistic process related to accepting the candidate for studies, whilst the registration is just but the first step of recruitment and is performed online via IRK.

Filling the forms while submitting is the first phase of the procedure. Within the next phase one must apply for a given faculty, pay the recruitment fee, and after receiving information, that one was qualified for studies, one must provide the complete assortment of documents for UKR⁵.

Online Candidate Registration is a system serving the purpose of upgrading the higher education recruitment process in public universities in Poland. It is related to recruitment for uniform studies of first and second degree, and to PhD schools. The aforementioned includes full-time and part-time studies. In fact, all modes with the exclusion of post-diploma studies, or other types of open courses.

The system has existed since 2005 and currently encompasses 39 Polish universities. The originator of the system was the University of Warsaw, and the current administrator and the owner is the Intercollegiate Computerisation Centre

⁴ https://www.gig.eu/sites/default/files/attachments/przetargi/2013_03_27_struktura_bazy_danych_zweryfikowana_fin.pdf [04.03.2020]

⁵ <https://www.umk.pl/kandydaci/niezbednik/faq/> [10.02.2019]

(Międzyuczelniane Centrum Informatyzacji – MUCI)⁶. In order to evaluate the scope of the base, one must consider the fact, that at the Nicolaus Copernicus University, the system has been operational since 2007, and approximately 20 000 individuals register to it yearly (provide data). On the nationwide scale, it yields millions of users – through many years of the system being operational.

Each candidate must create an account in the system⁷. The users log in using their personal identification number (PESEL), which provides their individual, unique login. They choose the password themselves. Secondly, the user provides a number of information about himself, using forms seen on the screen. These are:

- additional information: names, birth date, gender, nationality;
- contact information (address, email, phone number);
- education information (secondary, higher, educational olympic games, or certificates);
- other data, such as identification information or military service records;
- photo – used to create student identification document.

Following these activities, the candidate may choose the faculties which he intends to apply to. Regarding the mode and degree, the procedure may vary. For example, first degree studies may include a system of priorities. The candidate selects a random number of faculties, which he intends to attend to, prioritising them (the degree of interest/demand). Additionally, candidates are obligated to pay a fee for each selected faculty. In a result of the recruitment process, the candidate is accepted to the faculty with the highest priority, with the number of points that allow for acceptance (Figure 1). Recruitment points are estimated on the basis of grades from the high school exams, entry exams, or the result of first degree studies (in the case of applying for the second degree).

For the accomplishment of the aforementioned aim it is imperative to place data allowing to estimate points. In terms of first degree studies, the issue is significantly simplified by the KReM system (High School exam Nation Registry – Krajowy Rejestr Matur), which downloads all the grades automatically (Figure 2) – meaning that the data requires no further verification. The remaining candidates (with „old” high school exams, foreign high school exams, or grades from first degree studies) must input their grades and results manually – the data is verified during the document submission phase, by the University Recruitment Commission members.

⁶ muc.edu.pl [10.01.2020]

⁷ Description and illustration are referred strictly to the IRK system applied in 2020 – the version with an older interface. The layout was subject to change – an assortment of data gathered, as well as functioning principles had not changed.

Zapisy na studia

Lingwistyka stosowana (s1) - język włoski z językiem arabskim lub czeskim lub hiszpańskim

Dodano: 2019-05-14 10:55 Priorytet: 1 + zmień ścieżka: MATURA

Wyniki rekrutacji

Wynik: 49.8 pkt.

Decyzja kwalifikacyjna: **kandydat niezakwalifikowany na studia**

Decyzja dotycząca przyjęcia na studia: **kandydat nie został przyjęty na studia**

Pozycja na liście: 109

Uwagi: Kandydat niezakwalifikowany na studia w tej turze rekrutacji.

Filologia włoska (s1)

Dodano: 2019-05-14 10:55 Priorytet: 2 + zmień ścieżka: MATURA

Wyniki rekrutacji

Wynik: 47 pkt.

Decyzja kwalifikacyjna: **kandydat zakwalifikowany**

Decyzja dotycząca przyjęcia na studia: **kandydat został przyjęty na studia**

Pozycja na liście: 68

Uwagi: Dokumenty zostały już złożone.

Dziennikarstwo i komunikacja społeczna (s1)

Dodano: 2019-05-14 10:59 Priorytet: 3 + zmień ścieżka: MATURA

Wyniki rekrutacji

Wynik: 41,5 pkt.

Decyzja kwalifikacyjna: **kandydat niezakwalifikowany na studia**

Decyzja dotycząca przyjęcia na studia: **kandydat nie został przyjęty na studia**

Pozycja na liście: 129

Uwagi: Niezakwalifikowany z powodu zakwalifikowania na kierunek o wyższym priorytecie.

Figure 1. Example „Priorities” tab

Wyniki egzaminów

Egzamin	Wynik
Specjalizacja dziennikarstwo i nowe media	wyniki nie są dostępne
Specjalność język włoski z językiem czeskim	wyniki nie są dostępne
Specjalność język włoski z językiem hiszpańskim	wyniki nie są dostępne

Matura	Wynik wpisany przez kandydata	Wynik z KREMu
Matura, język angielski	podst.: 86 % rozs.: 46 %	podst.: 86 % rozs.: 46 % rok: 2019
Matura, język polski	podst.: 61 % rozs.: 48 %	podst.: 61 % rozs.: 48 % rok: 2019
Matura, matematyka	podst.: 70 %	podst.: 70 % rok: 2019
Język polski - egzamin maturalny (na podstawie zaświadczenia z OKE)	BRAK	rozs.: 48 %
Matematyka - egzamin maturalny (na podstawie zaświadczenia z OKE)	BRAK	podst.: 70 %

Figure 2. Example „Exam results”

Winners of school olympics and sports, can often experience exemptions in the recruitment process (free acceptance to selected faculties, or being free of recruitment fees). After declaring to have such a right, the candidates are obligated to provide documents that prove the fact, in order for them to be verified by commissions.

Additionally, candidates are obligated to pay a fee for each selected faculty. In the system, the candidates may review their payments and recruitment results.

Moreover, the system is a platform of contact between the candidates, and the staff that manages recruitment at universities.

Database characteristics – detailed information regarding the Online Candidate Registration system

Within the recruitment process, data required to accept candidates is acquired. The majority of data is provided by the applicants themselves, e.g. personal data, or diploma results from first degree faculties, while a portion is filled automatically – „downloaded” from the system from within (in the case of high school exam grades).

Data provided by candidates

The majority of data is provided on the „My personal data” tab (Figure 3). The information is divided into the following tabs and questions:

The screenshot shows a web interface for managing personal data. At the top, there is a navigation bar with links: Start, Katalog, Moje konto, Pomoc, Forum. Below this, the page title is "Moje dane osobowe" with options for "+wygląd standardowy" and "+powrót". A horizontal menu contains tabs: "podstawowe dane" (highlighted), "dane kontaktowe", "adres", "wykształcenie", "dokumenty", and "inne". The main content area is divided into two sections: "Podstawowe dane" and "Inne". The "Podstawowe dane" section includes the following fields and values:

- PESEL: [redacted]
- Imię: [redacted]
- Drugie imię: [redacted]
- Nazwisko: [redacted]
- Data urodzenia: 1997-09-12 (W formacie rrrr-mm-dd)
- Płeć: Kobieta

Each field has a "Zapisz" (Save) button next to it. The "Inne" section also has a "Zapisz" button.

Figure 3. „My personal data” sub-tab

Basic data:

- PESEL – Personal Identification Number (filled by the system by default),
- name,
- second name,
- last name,
- birth date (filled by the system by default using PESEL),
- gender (filled by the system by default using PESEL).

Contact information:

- e-mail,
- telephone number,
- cellphone number.

Address:

- address of residence,
- address type (selection: city; town, village, foreign address),
- postal code,
- voivodeship (selected from the list),
- city,
- street,
- street number,
- apartment number.

Education data:

- high school graduation (selected from the list; input of a school that is not on the list);
- city (filled by default based on the selection of names from the list);
- high school graduation (earliest);
- student individual document number (if the candidate had already been a student of a university);
- document allowing to attend studies (list of documents: new high school exam (passed since 2005) or IB, or EB; old high school diploma (prior to 2005); foreign high school diploma; bachelor or similar diploma; master or similar diploma; foreign diploma allowing to attend second degree studies; school olympics of finalist title);
- number of selected document;
- issue date;
- institution that issues the document (name and city in terms of high school exams and diplomas, a drop-down list is given).

Documents/attachments (alternatively, in this part the candidates may send an e-version of essential documents).

Other, additional personal information:

- identification type,
- identification number,
- country that issued the document,
- birthplace,
- country of origin,
- nationality,
- family name (in terms of women who are married),
- father's name,
- mother's name.

Additional recruitment information:

- Do you intend to stay at the dorm? (selected from the list)

Information regarding military service:

- military service status (selected from the list),
- military category (selected from the list),
- WKU (Wojskowa Komisja Uzupelnien – Army Recruiting Command) (selected from the list).

The assortment of the aforementioned data is supplemented with:

- high school exam results, university exams or results from first degree studies,
- selected faculties.

Database access and legal aspects

Access to the described database is given to, by definition, the employees of universities involved in the recruitment process, i.e.: the university management staff, administration departments responsible for recruitment, recruitment and (at times) exam commissions, as well as, application administrators. In terms of UMK, the access is given to 100 individuals yearly.

A question arises: what about individuals that are not part of universities, intend to work on the described database, e.g. using it for research purposes? In terms of UMK and other state universities, the JM rector is in charge of the data.

Additionally, one must note, that from the formal point of view one may not perform scholarly work on personal data, as the applicants had not given permission within the system. According to experts, RODO regulations would impede the IRK study related *stricte* to personal data⁸. However, one may perform collective (“statistical”) research, which is allowed by regulations – there is no strict application of the RODO regulations.

Authorship example of a practical application of the Online Candidate Registration database

In 2017, we had both conducted studies on the basis of the Online Candidate Registration Nicolaus Copernicus in Toruń database. The aim of the study was an attempt to build the features of candidates applying for UMK archaeological studies. The scope of the studies would encompass years 2007–2017 – therefore 11 recruitment classes (recruitment on stationary first degree studies).

For the analyses introduced, the archaeology faculty is interesting, as it presents itself as an example of a faculty, where applications dwindled during the decade – from 120 to 20 candidates of the first year. Moreover, in the opinions of the lecturers themselves, the “quality” of candidates has lowered significantly. Research allowed to verify the aforementioned theses, and help in searching solutions to improve the situation. The aforementioned considerations had become a subject of scientific texts, that are currently under the review process.

In the result of the data examined, it was possible to achieve an assortment of information, and establish certain agreements. Here are the example data:

- number of recruitment individuals,
- gender percentage,
- types of graduated high schools,
- average high school exam results, as well as, results for particular (important for archaeology) subjects such as e.g. history, geography, or biology,
- city of examined residents (where they graduated), the distance between high schools and Toruń,
- place of residence (city, town),
- age of candidates,
- other faculties selected by the candidates.

⁸ Information provided directly by the UMK personal data protection – Jakub Rutkowski.

The above mentioned information belong to the more simple, strictly statistical assessments, however, as previously mentioned, the database provides the ability to construct more complex categories, therefore – pursuing more difficult questions.

- What faculties provide competition for archaeology, and how they compare to archaeology?
- What are the forecasts regarding numbers of interested applicants and the “quality” of candidates?

Interesting, core categories, that were the subject of the study were: *strength of the candidate* and *strength of motivation*. *Strength of the candidate* is a value describing, based on the data available, the intellectual and cultural potential of the candidate. In other words, it is a material for an academically strong student. The second category – *strength of motivation* – responds to the question how the candidate is determined to undertake particular studies. Did he appear by chance or found no better alternative?

The initial study was dedicated to archaeology, but the developed mechanism and analysis measure may be applied to build characteristics of all remaining faculties within academic education.

The first category was, in fact, that which the academic teachers named the “quality” of students. It was estimated using components such as: the type and “quality” of graduated high school, the number of high school exams, the average result of all high school exams, the number of recruitment points achieved within IRK, and the fact of being a winner in school olympics. The second category, named “the strength of motivation”, was built on the basis of the following data: distance from Toruń, means of assessing priority faculties during recruitment, class year.

The information acquired gave basis for formulating careful conclusions. Below, we mention some of the assessments, that were built entirely with the use of IRK data.

1. The number of applicants may be placed within three phases: prosperity, sudden fall, low stagnation/bounce. This is comparable to 2007–2009 recruitment (prosperity) of average 103 accepted, 2010–2014 (sudden fall) from 90 to 19, and 2015–2017 (stagnation and delicate bounce) 18–22 candidates.
2. The first 5 years were dominated, regarding candidates, by visitors (100 and more kilometres), and in the second period, a reverse tendency occurred – people from the region would dominate (under 100 km).
3. Additionally one may say, that on the scale of 11 years analysed, the archaeology faculty is slightly dominated by females, as 56% (392) candidates accepted were female.

4. 24% of examined individuals (168 individuals) were graduates of the best high schools within their voivodeship (first 15 schools according to the Perspektywy ranking).
5. Only more than a half of candidates would graduate basic exams on history – one would seem that it is a crucial subject for archaeology. However, 10% would graduate “exotic” art history. Identified as similar at times, and helpful for archaeology: biology and geography, respectively 9% and 30%.
6. The analysis of data presented, demonstrates that in the general overview, archaeology students not higher than above results in high school exams. They exceed at history, geography, social studies and English. They display the most issues with strict and natural sciences (mathematics, chemistry, biology) and German – they fall below the average.
7. Very interesting assessments are brought about with the analysis of priorities regarding faculties. In fact, among the young archaeologists, their discipline would always win within the priorities competition. A group of faculties that would break the trend is relatively low: law, conservation, internal security – they were most often displayed as alternatives to archaeology. The most common competition for archaeology was history – almost 15% of individuals would also apply for it, however: none of them would make it a high priority (sic!) – none of the young archaeologists would prefer to study history.

In reference to the *strengths* category, it was made possible to determine, that the 2007–2010 prosperity period (large number of applications) was accompanied by a subtle fall of the strength of motivation to study archaeology and intellectual/cultural strength of the candidates. The declining trend is correlated with the more dynamic fall of the described strengths among candidates. After the crisis year of 2014, a subtle increase in the number of candidates (by approximately 10–15%) is apparent, as well as, a visible increase of motivation and strength. In other words, during the 3 recent years, there have been less students, however, they have increased motivation and high value of intellectual and cultural strength, in comparison to previous years.

Weighing in variables – an attempt of establishing own methodological instrumentarium

Searching for weight values for described variables, we often had to refer to arbitrary resolutions, based on our pedagogical knowledge and the experience in conducting similar studies.

The first variable was the quality (strength) of the graduated high school. We assumed that the quality of the graduated high school is of importance, and may be a variable to estimate the *candidate strength*. High school is a certain *greenhouse*, in which the candidate grows. The offer it creates for the students, the potential of stimulating their development, its scientific atmosphere, its achievements, will translate to student development, the future higher education candidate. By analogy, weaker schools, creating worse conditions for development, will “spawn” weaker candidates. All this will be revealed not only in easily measurable indicators, such as high school exam results.

The variable discussed, was organised in three phase, based on the *Perspektywy* higher education rankings. Graduates of the first 5 schools in a given voivodeship received +25 points, by analogy the graduates of the last 5 schools in the ranking, received -25 points, while the remaining – points. Point values were established on the basis of evaluation and proportion. We did not want to promote (or punish) thoroughly with this research result. We have decided (arbitrarily), that the strength of the variable may be compared to c. 1/3 average high school exam points (75 pts. in our study).

Constructing a formula to estimate the values of subjects selected for the high school exam – a peculiar level of difficulty – we have used the formula known from IRK. Each faculty has the right to present own criteria of accepting candidates, computing their recruitment points. Naturally, these principles vary slightly within the UMK offer spectrum. The formula which we used, is a variation of the formula of computing points for one of the faculties of our university. The change consisted of expanding the application of the formula on all subject options within the high school exam, and not only the selected ones, as previously.

While defining the value crucial to the description of the candidate, the distance from UMK, we have set thresholds ranging from 20 km, 20–100 km, and more than 100 km. The first value is represented by locals – the 20 km distance was assumed as the maximum distance of the functioning of public communication in Toruń – i.e. the basic condition of the contact of a young person with the city. The second value, by analogy, demonstrated the range of local traffic (railbuses, PKS buses, suburban connections), as well as, denoted a default range of UMK influences. In this range, UMK is still the most often chosen university, however, the necessity of far-fetched drives or moving causes it to be a less obvious choice, in comparison to “local” candidates. The last value – more than 100 km – consists mostly of people, for whom Toruń is not the closest academic centre. It consists of people who, on the road to UMK, “pass” other universities, to which they have natural access.

Summary

The database presented creates large scholarly, analytical and interpretative capabilities. It is a unique assortment of educational and – in more broad terms – social data regarding young people. Without a doubt, its use provides an opportunity to expand numerous social, pedagogical studies, and for some it may be the basic data source.

The described databased has a much better potential to conclude on the condition of particular faculties and universities, than it is currently employed. It is not the only one. All other aforementioned bases constitute an enormous collection of data demanding to be processed and interpreted.

In the face of increasingly popular social unrest, increasing inequality, ecological crisis before our eyes, and the totally unpredictable epidemic hazard, the ability to apply the desk research method, and to utilise it for own research seems reasonable and safe.

As authors, we intend, so that the text and fragmentary research become inspiration for using IRK in a similar manner, as *terra incognita* in methodological inquiries in Poland.

Bibliography

Bednarowska Z. (2015), *Desk research – wykorzystanie potencjału danych zastanych w prowadzeniu badań marketingowych i badań społecznych*, „Marketing i Rynek”, 7, pp. 23–24.



Tatiana Krawczyńska-Zaucha*

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie

Jakiej filozofii potrzebuje edukacja w świecie XXI wieku?

KEYWORDS

philosophy of education, educate to unknown, digitization, global teenagers, VUCA world

ABSTRACT

Tatiana Krawczyńska-Zaucha, *Jakiej filozofii potrzebuje edukacja w świecie XXI wieku?* [What is the philosophy of education needed in the XXI century?]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 455–466, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.17.1

The last decades have witnessed constant changes and reforms in education in many countries. The paradox of these changes is that they require further changes and transformations and further reforms. Education systems do not correlate with the needs of humanity in the 21st century, nor with the emerging new world view. This article aims to examine education from the global perspective of the world of digitization in which we live and to find an answer to the question what is the purpose of education in the 21st century. From the analyses of different pedagogical trends and philosophical assumptions underlying them, a conclusion will be drawn about the need for a philosophy open to new challenges in today's educational reality in order to achieve this goal. This article will address key issues of the VUCA world concerning education such as digitization, educate to the unknown, the phenomenon of global teenagers and the development of robotics.

Instytucjonalizacja i egalitaryzm paradoksalnie sprowadziły edukację do roli obszaru zamkniętego w opasłych tomach biurokratycznych procedur, odbierając jej jednocześnie nieznośną lekkość pasji i niecierpliwość ciekawości. W dzisiejszych czasach dyskusje na temat edukacji koncentrują się zatem wokół jej formy, która

* ORCID: 0000-0001-6530-4206.

została wysoce zinstytucjonalizowana, podporządkowując jej treść doraźnym interesom polityczno-gospodarczym. Choć jakość jest częścią formy edukacji, zostawia się ją raczej na marginesie działań biurokratycznych. Można pokusić się o stwierdzenie, że historia zatoczyła smętne koło – pomimo tego, że edukacja jest powszechnie dostępna, nie spełnia już swojej pierwotnej funkcji oświecania i pobudzania umysłów, lecz ginie w mroku niepamięci i rozproszenia po przymusowej, lecz krótkotrwałej memoryzacji. Nawet Rawls, który postulował „sprawiedliwą równość szans” (1971: 72) dla dzieci ze wszystkich klas i warstw społecznych, nie mógł przewidzieć, że dostęp do edukacji niekoniecznie oznacza motywację do zdobywania wiedzy. Co zatem zostało pominięte lub przeoczone?

Aby nie zgubić się w gąszczu znaczeń oraz podejść do pedagogiki i edukacji, warto wrócić do źródeł. *Paidagogos* (gr.) to ktoś odpowiedzialny za prowadzenie dzieci, zajmowanie się ich rozwojem i wychowaniem, sprawujący nad nimi opiekę i troskę (Śliwerski, 2019: 15). Filozof Radim Palouš wskazuje nawet, że istotą pedagogiki jest to, co zawiera się w formacie przyrostkowym *agogé* (gr.) pochodzącym od *agein* (prowadzić) lub *age* (wieść ku górze) (Palouš, 1991: 16–17). Pedagogikę można zatem zdefiniować jako „wszelkie warunki, procesy i działania wspierające rozwój jednostki ku pełnym jej możliwościom” (Kwieciński, Śliwerski, 2019: 7).

Edukacja natomiast wywodzi się z łac. *educō*, gdzie *e* jest przedrostkiem oznaczającym ruch na zewnątrz, zaś *duco* to prowadzenie. Większość tłumaczeń skupia się na drugiej części słowa, podkreślone jest znaczenie pojęcia edukacji jako prowadzenia, wychowywania, kształcenia. Aby jednak zrozumieć jej istotę, należy wziąć pod uwagę całe słowo wraz z przedrostkiem *e* podkreślającym ruch z wewnątrz na zewnątrz. Wówczas edukacja jawi się jako wydobywanie z wnętrza ucznia jego osobistych zasobów, talentów i mocnych stron, umożliwiając mu ich używanie w świecie (Krawczyńska-Zaucha, 2020: 68).

Wychodząc z takiej nieoczywistej w dzisiejszych czasach perspektywy, wszelkie działania pedagogiczne, jak i edukacyjne powinny ze swej natury skupiać się na prowadzeniu „ku górze” i wydobywaniu na zewnątrz tego, co uczeń ma w sobie, umożliwiając mu życie pełne możliwości, wykorzystanie swojego potencjału i mocnych stron oraz używanie talentów. Stać się to może dzięki życzliwemu towarzyszemu pedagoga w procesie poznawania siebie i doświadczania świata, który dzieli się z uczniem wiedzą i rozbudza ciekawość poznawczą oraz naukową.

O ile pedagogika skupia się na jednostce i budowaniu twórczej relacji pedagog – uczeń, o tyle edukacja to raczej systematyczne i zorganizowane działania obejmujące wszystkie szczeble nauczania (por. Kwieciński, Śliwerski, 2019: 7). W dzisiejszym świecie nie można jej jednak ograniczać do instytucji odpowiedzialnych *stricte* za kształcenie. Role edukacyjne przyjmują również szeroko pojęte media, imprezy

masowe, świat reklamy i marketingu czy popularni wśród młodzieży idole, twórcy swoistych subkultur. Niebagatelną rolę, o ile nie najważniejszą, odgrywa również sieć internetowa oplatająca glob, nie tylko ze względu na trudne do ogarnięcia probabilistycznie sieci społecznościowe czy algorytmy mogące realnie wpływać na wybory ludzi (Fry, 2019). Współczesne pokolenia są przecież pierwszymi w historii, które mają dostęp do całej, wypracowanej przez tysiąclecia wiedzy ludzkości. Nigdy wcześniej nie było takiej możliwości. Kiedyś wiedza i osiągnięcia były raczej lokalne, rozprzestrzeniały się miesiącami czy latami. Dzisiaj wystarczy odpowiedni *research* w Internecie i *Philosophiae naturalis principia mathematica* Newtona czy *On the Origin of Species* Darwina w oryginale mogą pojawić się na ekranie w zaledwie kilka sekund.

Zatem rolą edukacji¹, jej celem, jest twórcze i otwarte na możliwości oraz potencjał wewnętrzny ucznia przygotowanie go do życia w świecie. Tymczasem nie trudno zauważyć, że dzisiejsza edukacja skupia się raczej na odtwórczym przekazywaniu części wiedzy konwencjonalnych dziedzin nauki, bez wzięcia pod uwagę zainteresowań ucznia, jego talentów i mocnych stron. Ken Robinson ujął sedno współczesnej edukacji w przemawiającym obrazie linii produkcyjnej uczniów, którym bez ich zgody wtłacza się do głowy odpowiednią porcję wiedzy, by na koniec otrzymać kolejną partię identycznych, ale sfrustrowanych pracowników, gotowych wypełniać polecenia przełożonych w godzinach pracy, a nawet poza nimi (Robinson, 2012). Jednocześnie opublikowany w październiku 2019 r. *Raport o szkolnictwie niepublicznym w Polsce* wskazuje, że liczba wszystkich niepublicznych placówek edukacyjnych w kraju wzrosła od 2014 roku do 2018 roku o 17,15%, a liczba uczęszczających do nich uczniów w tym samym okresie – o 29,73% (Our Kids, 2019: 8). Te dane wskazują na dynamiczny rozwój szkolnictwa niepublicznego i jego wzrost w ogólnym systemie edukacji w Polsce. W sektorze publicznym widać odwrotną tendencję. Okres 2014–2018 owocuje tendencją spadkową zarówno w liczbie szkół publicznych na wszystkich etapach nauki, jak i w liczbie uczniów kształcących się w tych placówkach. Przekłada się to także na spadek ogólnego udziału edukacji publicznej w kraju (Our Kids, 2019: 8). Przyczyn jest wiele, warto jednak przytoczyć jeden z wniosków raportu:

Wygląda na to, że sektor niepubliczny stanowi dla wielu rodzin oazę, gdzie dzieci mogą znaleźć bezpieczne środowisko, wsparcie (także profesjonalne w postaci logopedów czy psychologów), gdzie docenia się nie tylko ich stopnie i akademickie sukcesy, gdzie dba się o wszechstronny rozwój dzieci, a w miejsce stresu pojawia się radość i dowartościowanie (Our Kids, 2019: 38).

¹ Z przedstawionych rozważań wynika, że edukacja to zorganizowane czynności pedagogiczne podejmowane na wszystkich szczeblach państwa, dlatego w dalszej części artykułu słowa edukacja i pedagogika będą traktowane synonimicznie.

Nauczanie niepubliczne trafia w potrzeby edukacyjne człowieka XXI w. Proponuje inną filozofię podejścia do nauczania i do samego ucznia. Dba o jego wszechstronny rozwój, uczy pozytywnie patrzeć na siebie i na swoje osiągnięcia, proponuje współpracę i nastawienie na indywidualne wsparcie w rozwoju talentów i zainteresowań. Wszystko to jest osadzone również w innym obrazie świata. Właśnie dlatego, że świat XXI w. charakteryzuje się permanentną zmianą, bez ociężałej maszyny biurokracji szkoły niepubliczne i społeczne dużo szybciej są w stanie dostosować się do zmieniających się potrzeb uczniów i oczekiwań ich rodziców oraz dopasować do nich ofertę edukacyjną.

Edukacja publiczna zostaje daleko w tyle w stosowaniu elastycznych rozwiązań. Jest osadzona w świecie, którego stabilność sankcjonowana jest przez hierarchię, ustalone struktury i przypisane funkcje, jest obrazem świata ery przemysłowej XVIII i XIX w. Rewolucja przemysłowa umożliwiła przejście z zależnych od pogody i woli Boga pól pracy rąk własnych do wytwórstwa na większą skalę. Zmieniła też myślenie człowieka o samym sobie, udowadniając, że sprytniej i więcej może on zdziałać intelektem niż wytwórstwem własnych rąk. Zastosowanie silników parowych w różnych gałęziach przemysłu przeniosło więc niezliczone rzesze rolników z pól do podmiejskich fabryk, gdzie ich nędzny widok prowokował wykształconych i bogatych do poprawy ich losu. Głównym celem był powszechniejszy dostęp do edukacji, a kluczowym argumentem – większa wydajność pracowników mających podstawowe umiejętności czytania, pisania i liczenia. W takim hierarchicznym świecie powstał model edukacji autorytarnej oparty na przekazywaniu wiedzy, którą należało powtarzać aż do pamięciowego opanowania, jak instrukcję. Nauczyciel jest tym, który ma wiedzę, a uczeń tym, który stojąc niżej w hierarchii, ma słuchać pedagoga i uczyć się. W takim modelu cele nauczania leżą poza uczniem, nie jest ważne, jakie są jego zainteresowania czy zdolności, ważny jest natomiast wzorzec kształcenia, „pakiet” wiedzy, który ma on opanować, aby stać się użytecznym dla społeczeństwa. Dany wzorzec powinien być identyczny dla wszystkich uczniów z odpowiedniej warstwy społecznej, taką oświatę najłatwiej kontrolować na wszystkich szczeblach (por. Kosiorek, 2010: 146). Nie wymaga się zatem od uczniów kreatywności, innowacyjności ani krytycznego myślenia, kluczowe jest nauczenie się podanych informacji, krok po kroku, aż do opanowania całej wiedzy z odpowiadającego wzorca. Spełnienie stawianych przed uczniem wymagań owocuje otrzymaniem dyplomu – formalnego potwierdzenia uzyskanego poziomu wykształcenia. Należy podkreślić, że pakiet jest traktowany jako kaganek oświaty, za który należy być wdzięcznym. Stopień hierarchii natomiast określa intensywność tej wdzięczności oraz kierunek wpływu: na ucznia ma wpływ nauczyciel, na nauczyciela – dyrektor, na dyrektora – kurator itd. Porządek

został ustalony, a próba zmiany lub przeciwstawienia się systemowi jest traktowana jako anarchia. Hierarchiczny obraz świata z ustalonym porządkiem i przypisanymi miejscami wynika z przyjętej filozofii człowieka. Empiryczno-behawioralne podejście zakłada, że poznanie uogólnionych praw warunkujących procesy nauczania umożliwi, na podstawie wystarczającej ilości danych empirycznych, zaprojektowanie i zastosowanie swoistego taśmociągu edukacji produkującego kolejnych „wyształconych uczniów”. Behawioryzm zaś dostarczy odpowiednich bodźców sterujących zachowaniem tak, by móc osiągnąć oczekiwane, z góry zaprogramowane rezultaty. Murem obronnym takiego porządku świata jest przekonanie, że powinien on być bezwzględnie zachowany, a tych, którzy mu się przeciwstawiają, należy wykluczyć (por. Hejnicka-Bezwińska, 1995).

Pęknięcie w murze autorytarnego podejścia w pedagogice z pewnością przyniósł początek XX w. Niewypowiedziany koszmar, jaki w czasie wojen zgotował człowiek człowiekowi, zachwał spiżowym pomnikiem przydatności dobrego wychowania, a nawet edukacji w ogóle. Z jednej strony obraz świata wyłaniający się po wojnach, a nawet, o zgrozo, korzystający z ich „naukowych” osiągnięć zapowiadał nadejście ery technologicznej. Z drugiej – filozofia człowieka początków XX w. podkreślała dramat i bezsens egzystencji ludzkiej pomimo możliwości, jakie stawał przed nim rozwijający się świat. Szybki postęp dokonujący się w naukach fizycznych, a potem biologicznych, niespotykane wcześniej możliwości i rezultaty, jakie on umożliwił, zmieniały hierarchiczny obraz świata na świat nieograniczonych możliwości uzyskanych dzięki nauce i zaangażowaniu w konsekwentne dążenie do założonych celów.

Dramat dwóch wojen wpłynął na wyłonienie się kilku nurtów pedagogicznych: nurtu pedagogik egzystencjalnych, które kładą nacisk na specyficzność i konkretyzm ludzkiej egzystencji oraz podkreślają jej zmienność, nurtu pedagogik anty-autorytarnych jawiących się jako opozycja do wychowania autorytarnego, które mogło doprowadzić do Holokaustu, oraz nurtu personalistycznego w pedagogice podkreślającego wartość i wolność każdej osoby ludzkiej.

Pedagogika egzystencjalna, w różnych swoich wydaniach, zwraca uwagę na indywidualizm człowieka. Chociaż, co podkreślał Heidegger, tłum społeczeństwa zagrzebuje jednostkę w anonimowej masie, narzucając jej konwencjonalne wzorce zachowań (1931: 167), choć człowiek zawsze w tym świecie czuje się obcy (Camus, 1971: 93), to jednak jest możliwe stawanie się sobą dzięki refleksji (Jaspers, 1932, t. 1: 253) i twórczemu działaniu (Marcel, 1962: 186). *Novum* filozofii człowieka w pedagogice egzystencjalnej, w stosunku do pedagogiki autorytarnej, polega na postawieniu w centrum wolności człowieka stanowiącej cechę wyróżniającą go spośród pozostałych istot, a nawet na dopuszczeniu w ogóle wolności

jednostki i możliwości decydowania o samym sobie. Takie spojrzenie zdecydowanie przekracza fundamentalne podejście pedagogiki autorytarnej i umożliwia powstawanie kolejnych podejść edukacyjnych: pedagogiki antyautorytarnej oraz personalistycznej. Uzupełniają one egzystencjalną koncepcję człowieka o postulat całościowego podejścia, bez jednostronności i redukcjonizmu. Według pedagogiki personalistycznej edukacja powinna umożliwiać rozwój całej osoby, gdyż „wychowanie to procesy pozwalające istocie ludzkiej odnaleźć się w swym człowieczeństwie” (Schaller, 1977, t. 1: 248). Owo odnajdywanie się w swym człowieczeństwie dokonuje się najpierw dzięki samej naturze, ale zaraz potem konieczne staje się otwarcie na kulturę: nabywanie cech i sprawności umożliwiających personalizację osoby, kierując ją na drogę autonomicznych i spójnych wyborów. To główny cel tej pedagogiki.

Podobne podejście charakteryzuje nurt pedagogik antyautorytarnych, również zrodzonych z poczucia rozpaczy nad działaniami ludzkości podczas II wojny światowej. Pierwotnie jej twórca, Adorno, postulował, że pedagogika powinna być w tym sensie antyautorytarne, że wychowywałaby nowe społeczeństwa do życia bez konieczności stosowania przemocy, tak aby nigdy nie powtórzył się koszmar Oświęcimia. Wzywał on nauczycieli do kreowania pedagogiki tolerancji i miłości (1978), co sprzyjałoby budowaniu społeczeństwa opartego na równości, sprawiedliwości i szczęściu (Śliwerski, 2019: 536). Adorno podkreślał konieczność zmian systemowych w oświacie umożliwiających takie podejście pedagogiczne. „Ważnym postulatem dla antyautorytarnych pedagogów stało się obnażanie wszelkich barier instytucjonalnych, blokujących jednostce [...] możliwości budowania tożsamości” (Śliwerski, 2019: 537). Pedagogika antyautorytarne skoncentrowana jest na swobodnym rozwoju osobowości dziecka (Śliwerski, 2019: 538), bez niedopowiedzeń, tabu czy wydawania precyzyjnych instrukcji i oczekiwania ślepego posłuszeństwa. Nauczyciel buduje swój autorytet na relacji współtworzonej z dzieckiem, gdzie to ono wyznacza drogi zainteresowań, kierując się własną pasją. Pedagog kierowany troską i pełen wiedzy podąża za dzieckiem. Nie ma potrzeby stosowania środków przymusu czy przemocy fizycznej, bo uczeń nie musi zmuszać się do uczenia się czegoś, co go nie interesuje. Relacja uczeń – nauczyciel zbudowana jest na obustronnym zaufaniu, budowaniu partnerstwa i dialogu. Dziecko nie czuje strachu przed niewypełnieniem poleceń, ponieważ odpowiedzialność za zdobywanie wiedzy i naukę jest powierzona jemu samemu. Sprzyja to budowaniu w uczniach postawy opartej na poczuciu sprawczości i odpowiedzialności za własne życie i własne wybory, jednocześnie wzmacniając motywację wewnętrzną. Wydaje się, że pedagogika antyautorytarne odwołuje się do humanizmu, bywa też w literaturze stosowana

zamiennie z pedagogiką humanistyczną², bazuje na personalizmie i libertarianizmie. Trudno jednoznacznie określić granice wspomnianych nurtów edukacyjnych, gdyż zazębiają się ze sobą. Niemniej jednak bez przypisywania któregokolwiek z nich jednoznacznie do którejś konkretnie filozofii można pokusić się o jej scharakteryzowanie dla nich razem. Taka filozofia człowieka bazuje na arystotelesowskim postulatcie, że w człowieku istnieją naturalne skłonności do dobra, a szczęście może on znaleźć we własnym wnętrzu, gdyż jest do tego uzdolniony (Arystoteles, 1997: 1094 b 27 n). W dziecku tkwi potencjał, a nauczanie powinno pomóc go wydobyć i rozwinąć, szczególnie w naturalnym otoczeniu (Rousseau). Powinno ono przebiegać w poszanowaniu wolności ucznia, we wspieraniu jego twórczości i kreatywności oraz współpracy z innymi (Dewey). Wolność osobista dziecka jest ograniczona wolnością drugiego człowieka (Lock), a otwartość na świat i pasja jego poznawania mogą się przerodzić w zdolność dorosłego do uprawiania nauki (Schulz, Gopnik, 2004: 27).

Przykładów szkół, programów, a nawet państwowych systemów oświaty, które spójnie i z obiektywnie mierzalnymi sukcesami realizują humanistyczną pedagogikę, jest już dzisiaj wiele. Jednym z nich może być szkoła Summerhill założona przez Neilla w 1924 r. w Anglii. Stała się ona wzorem dla szkół demokratycznych na całym świecie, a publikacje Neilla wywarły ogromny wpływ na dyskurs o wychowaniu permissywnym na całym świecie³. Odrzucał on radykalnie jakiegokolwiek narzucanie dziecku własnej osobowości w próbie „ukształtowania” jego charakteru. Uważał, że zarówno rodzice, jak i nauczyciele nie wychowują dziecka, lecz manipulują nim dla osiągnięcia własnych celów lub je tresują na własne podobieństwo (1975: 20–22). Postulował traktowanie dzieci jak partnerów i zachęcał do budowania harmonijnych stosunków między światem dzieci a światem dorosłych. Taka postawa wymaga radykalnej przebudowy filozofii człowieka, przyjęcia założeń, że dziecko jest wolne i dobre ze swej natury, że niczego w nim nie trzeba poprawiać, a jedynie umożliwić mu harmonijny rozwój w bezpiecznym i pełnym akceptacji środowisku. Neill wprowadził pojęcie samoregulacji, które oznacza, że dziecko otwarte na swój organizm i swoje potrzeby samo potrafi regulować ich zaspokajanie, rolą dorosłego jest umożliwienie mu tego. Celem wychowania jest człowiek w pełni wolny, harmonijny, spójny i świadomy tego, kim jest, co potrafi i kim chce się stać jako dorosły (Neill, 1969: 40). Warto podkreślić to, co często staje się zarzutem wobec pedagogiki humanistycznej – wolność nie oznacza samowoli i deptania za-

² W literaturze można spotkać zarówno synonimiczne podejście, jak i rozłączne. Ze względu na ich filozoficzne korzenie w tym artykule będą one traktowane synonimicznie (Januszewska, 2002).

³ Szkoła Summerhill jest traktowana zarówno jako przykład nurtu antyautorytarnego, jak i humanistycznego (Śliwerski, 2019: 541; Januszewska, 2002).

sad oraz innych ludzi. Wolność jest jedną z najwyższych ludzkich wartości i jako taka zawiera w sobie m.in. równość jednostek wobec siebie, wewnętrzną oraz zewnętrzną możliwość bycia sobą i samourzeczywistniania swoich naturalnych talentów, ale też respektowanie autonomii i suwerenności innych osób (Śliwowski, 2019: 541). Trudno nie usłyszeć tu postulatów Rawlsa o zachowaniu wolności i dążeniu do ugruntowania dobra własnego, które jednocześnie podtrzymuje układ dążenia do dobra współdzielonego (Rawls, 1994: 214), czy filozofii wolności Steinera, na podstawie której powstała pedagogika i według której prowadzone są szkoły w Europie i na świecie (Steiner, 1984).

Najbardziej znanym państwowym systemem oświaty, który został diametralnie przebudowany w ciągu zaledwie kilkunastu lat, jest Finlandia. Kraj ten położył ogromny nacisk na odpowiednie tak teoretyczne, jak i praktyczne przygotowanie nauczycieli do wykonywania zawodu. Nie wdając się w szczegóły, które można obecnie znaleźć w obszernej literaturze, warto zwrócić uwagę na to, że tworząc nowy system edukacji państwowej, zbudowano go na swoistej filozofii człowieka wraz z czytelnymi dla wszystkich wartościami: partnerstwo, szacunek, współtworzenie, wolność, współodpowiedzialność. System edukacji nie stawia przed uczniami i nauczycielami teoretycznych wymagań, lecz konsekwentnie i spójnie wciela te wartości w życie. Finowie mówią: „Możemy przygotować dziecko do egzaminów lub do życia. Wybieramy to drugie”. W efekcie, rozbudzając pasję, kreatywność i poczucie sprawczości uczniów, osiągają oba cele jednocześnie: dzieci zdają testy najlepiej na świecie i są radosnymi, czerpiącymi z życia pełnymi garściami ludźmi (PISA, 2000, 2003, 2006).

Przywołane powyżej nurty pedagogiczne można obserwować w dzisiejszych czasach w różnych ich wersjach, czasem czystych, ale nierzadko mieszanych. Ewolowały one proporcjonalnie do czasu oddalania się od wojennych dramatów, by coraz bardziej orientować się w kierunku podkreślenia wolności człowieka, umożliwienia jednostce pełnego rozwoju własnej osobowości, talentów i zainteresowań, a sam przekaz wiedzy zindywidualizować jak najbardziej pomimo prowadzenia go w grupach. Działania i postawy, które w jednych opcjach edukacyjnych opartych na konkretnym podejściu do człowieka w danym obrazie świata wydają się niemożliwe, zrealizowano w pełni w innych. Przyjęty obraz rzeczywistości wraz z podejściem do człowieka opartym na konkretnych przekonaniach i kierowany wybranym zestawem wartości warunkuje działania.

W tym miejscu konieczne staje się rozszerzenie perspektywy i spojrzenie, jaki obraz świata wyłania się z dzisiejszej rzeczywistości. W latach 90. XX w. powstała pierwsza sieć społecznościowa classmate.com. Dwadzieścia pięć lat później tylko trzy największe portale społecznościowe skupiają ponad 5 miliardów aktywnych

użytkowników z całego globu (Kallas, 2019). Algorytmy stosowane w Internecie zbierają mnóstwo osobistych danych o osobach z nich korzystających. Spersonalizowane reklamy, wyświetlanie dostosowanych treści do zainteresowań użytkownika czy proponowanie treści, które „lubią użytkownicy tacy jak ty”, to tylko niektóre z przykładów, jak można wpływać poprzez nie na zachowania i decyzje ponad połowy ludzkości (Fry, 2018: 61–66). Dostęp do sieci umożliwił powstanie nowej kategorii młodzieży, tzw. *global teenager* (de Mooij, 2013: 13). To pokolenie nastolatków, którzy, choć mieszkają w różnych częściach świata, np. w Tokio, Nowym Jorku, Paryżu, Singapurze czy Warszawie, swoim zachowaniem, poglądami i planami bardziej są podobni do siebie nawzajem niż do swoich rodziców czy innych pokoleń, wśród których się wychowali i wśród których żyją (de Mooij, 2013: 13–14). *Global teenagers* ubierają się według tej samej mody, słuchają tej samej muzyki, oglądają te same filmy na YouTube, jedzą *junk food* tak samo jak ich rówieśnicy z drugiego końca globu, wyznają podobne, globalne wartości (de Mooij, 2013: 14). Dzisiejszy człowiek żyje w globalnym świecie Internetu i jest uwikłany w rządzące nim algorytmy. Sieć wpływa nie tylko na zachowania ludzi, lecz także zmienia tożsamość człowieka w XXI w. Ale to nie wszystko.

Mimo że 25 października 2017 roku był z pewnością jednym z wielkich dni kolejnej rewolucji w historii ludzkości, mało kto w Polsce wie, co się wówczas wydarzyło. Tego dnia humanoid Sophia otrzymał oficjalnie obywatelstwo saudyjsko-arabskie, wpisując się tym samym w historię ludzkości jako pierwszy robot, który kiedykolwiek otrzymał obywatelstwo (Hatmaker, 2017). Ludzkość, karmiona filmami o buntach robotów, boi się włączania humanoidów do swoich społeczności. To jednak nie roboty stanowią dzisiaj wyzwanie dla człowieka, lecz robotyzacja pracy (Harari, 2018: 101–105). Zautomatyzowana produkcja czy usługi będą mogły zatrudniać zaledwie promil tych osób, które zatrudniają dzisiaj. Co będzie w tym czasie robił przeciętny człowiek? Co powinien umieć i jaką musi mieć wiedzę? To są pytania stojące przed edukacją XXI w., sięgające korzeniami filozofii świata i filozofii człowieka⁴.

Dowody na to, że młodym ludziom potrzebne są zupełnie nowe umiejętności, których nie kształtuje wystarczająco skutecznie szkoła, pochodzą nie tylko z obserwacji życia codziennego i opinii wyrażanych w mediach. Z badań Banku Światowego wynika, że tzw. *soft-skills* są najbardziej deficytowym zestawem umiejętności poszukiwanym przez pracodawców (Bank Światowy, 2011: 13). Uczeń, potem student, przyswaja zaledwie wiedzę teoretyczną, nie ucząc się praktycznych umiejętności, te nabywa dopiero w zakładzie pracy. Podobnie jest z całym zesta-

⁴ W przytoczonych powyżej przykładach także etyki, ale to nie jest miejsce na takie rozważania.

wem kompetencji społecznych: komunikacją, krytycznym myśleniem, rozwiązywaniem problemów, pracą projektową, współpracą w zespole itd.

Wydaje się, że w świetle powyższych przykładów pytanie o to, jakiej edukacji potrzebuje człowiek w XXI w., jest tylko pytaniem retorycznym, ponieważ odpowiedź jawi się sama. Główny prąd edukacji powinien zostać wybrany na podstawie obecnego obrazu świata, ale również mając na uwadze to, jaki obraz wyłoni się w najbliższej przyszłości. Dzisiejszy świat nie koresponduje z pedagogiką autorytarną, która choć krytykowana przez dziesięciolecia, dalej trzyma się dobrze w systemach oświaty wielu krajów. Wychowanie w duchu posłuszeństwa, jedynej słusznej odpowiedzi na zadane pytania, a przede wszystkim powielania „pakietów” wiedzy i światopoglądowych w głowach kolejnych grup uczniów nie jest i nie może być odpowiedzią na cyfrowy świat sieci w XXI w. Niezmiernie ważna jest zatem świadoma odpowiedź na pytanie, jaki jest dzisiaj cel edukacji. Jeśli jest nim przygotowanie do życia w świecie, który jest światem globalnej sieci i wszechobecnych algorytmów podsuwających jednostkom decyzje, w świecie nieustannych i nieoznaczonych zmian, w świecie, który stawia przed ludzkością wyzwania, jakich nigdy przedtem nie było, w świecie, w którym, o ironio, to dzieci i młodzież w pewnych aspektach poruszają się sprawniej i lepiej, to odpowiedzi z pewnością należy szukać w nurtach pedagogik opartych na wolności i koncentracji wokół osiągnięcia pełni człowieczeństwa przez każdego ucznia. Tylko edukacja oparta na filozofii postulującej, że człowiek jest z natury dobry i nie ma w sobie braków, lecz możliwości i potencjał, do którego należy umożliwić mu dostęp, bazujący na własnych talentach i pasji, co otwiera drogę do nieustannego rozwoju, by wreszcie doprowadzić do pełni człowieczeństwa, przygotuje młodych ludzi do życia w cyfrowym świecie XXI w., gdzie zacierają się wszelkie znane granice, ale też powstają nowe kryteria. Taka edukacja dla człowieka ery cyfryzacji będzie też obietnicą spełnionego życia, czyli takiego, w którym człowiek wykorzystuje swoje zdolności, talenty i potencjał, angażując się w coś, co jest dla niego autentyczne i ważne (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000: 11). Filozofia człowieka leżąca u fundamentów edukacji XXI w. musi zakreślać coraz to nowe, ale elastyczne granice, zdając sobie sprawę, że umiejętności i pasje ucznia, kiedyś leżące poza jej granicami, w najbliższej przyszłości mogą się okazać kluczowe. Potrzebuje wskazywać wartości, nie tylko nauczając o nich, lecz dając przykład ich realizacji w codziennym życiu. Dziś młode pokolenia kwestionują wartości nie dla nich samych, lecz dlatego, że pozostają często wartościami w teorii. Młodzi potrzebują moralnego kręgosłupa wybranego w wolności, a nie narzuconego siłą tradycji i nakazu: „Tak było zawsze, więc tak musisz”. Człowiek początku ery cyfryzacji jest narażony na gubienie własnej tożsamości, bo oświata podaje mu rozwiązania

i wiedzę wcześniejszego pokolenia, a edukacja jest nastawiona na uczenie tego, co było, a nie tego, co jest. Systemy oświaty zazwyczaj przekazują przecież wiedzę wcześniejszego pokolenia. Do tej pory praktyka ta była wystarczająca. Świat XXI w. pędzi jednak zbyt szybko. Ludzie odpowiedzialni za nauczanie muszą być świadomi, że dzisiaj edukacja ma wychowywać do świata, którego jeszcze nie ma. Wychowujemy zatem do nieznanego (Furr, Dyer, 2014). Doskonale wpisuje się w ten obraz doświadczenie globalnej pandemii COVID-19. W ciągu zaledwie kilku tygodni cały świat znalazł się w nowej rzeczywistości, do której jako ludzkość nie mieliśmy szans się przygotować. Od dwóch dekad w biznesie, zarządzaniu i edukacji podejmuje się temat świata VUCA (akronim od ang. słów: *volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*) (Krawczyńska-Zaucha, 2019: 223–224), podając rozmaite przykłady różnych jego składowych. Jednak dopiero międzynarodowa kwarantanna i piętrzące się w związku z nią wyzwania stojące przez edukatorami, dziećmi czy rodzicami naprawdę przekonały ludzkość, że zmiany w dzisiejszym świecie następują nieoczekiwanie i na ogromną skalę. Owo bezprecedensowe wydarzenie obnażyło wszystkie braki, błędne założenia i nieadekwatne cele edukacji. Postawiło również pytanie o filozofię, która stoi u ich fundamentów, o adekwatność przyjętych założeń otaczającej nas rzeczywistości.

Świat XXI w. stawia wiele wyzwań zarówno przed filozofią, jak i edukacją. Niezmiernie ważne jest, aby filozofia w rzeczywistości VUCA była otwarta, aby nie patrzyła tylko wstecz, szukając w przeszłych rozwiązaniach wskazówek do nieznanych wcześniej zagadnień, lecz by z odwagą sama kreśliła przyszłość, była falą, która będzie wyznaczać nowe drogi rozwoju nauk i kierunków myślenia, która śmiało stawia czoło nieznanemu. Tak było u jej początków, umiłowanie mądrości to nic innego jak życie pełne ciekawości i pasji, dokładnie takie, jakiego potrzebuje doświadczyć człowiek XXI w.

Bibliografia

- Adorno T.W. (1978), *Wychowanie po Oświęcimiu*, „Znak”, nr 285.
- Arystoteles (1996), *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, w: Artystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Warszawa.
- Bank Światowy (2011), *Fueling Growth and Competitiveness in Poland Through employment, skills and innovation*, <http://siteresources.worldbank.org/POLANDEXTN/Resources/304794-1300479015951/Europe2020Poland.pdf> [dostęp: 18.09.2017].
- Camus A. (1971), *Eseje*, przeł. J. Guze, Warszawa.
- Fry H. (2019), *Hello world. Jak być człowiekiem w epoce maszyn?*, Warszawa.
- Furr N., Dyer J.H. (2014), *Leading Your Team into the Unknown*, „Harvard Business Review”, 12, <https://hbr.org/2014/12/leading-your-team-into-the-unknown> [dostęp: 16.11.2019].

- Harari Y.N. (2018), *21 lekcji na XXI wiek*, Warszawa.
- Hatmaker T. (2017), *Saudi Arabia bestows citizenship on a robot named Sophia*, https://techcrunch.com/2017/10/26/saudi-arabia-robot-citizen-sophia/?guccounter=1&guce_referrer_us=aHR0cHM6Ly9lbi53aWtpcGVkaWEub3JnLw&guce_referrer_cs=NcvPuHe3ugg3L7IVs1uvJA [dostęp: 15.11.2019].
- Heidegger M. (1931), *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2015), *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, Warszawa.
- Januszewska E. (2002), *Dojrzewanie do wolności w wychowaniu. Rzecz o A.S Neillu*, Warszawa.
- Jaspers K. (1932), *Philosophie*, t. 1–2, Berlin.
- Kallas P. (2019), *Top 15 Most Popular Social Networking Sites and Apps*, <https://www.dreamgrow.com/top-15-most-popular-social-networking-sites/> [dostęp: 15.11.2019].
- Kosiorek M. (2010), *Pedagogika autorytarna a podejście włączające w procesie kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 10–11, s. 143–151.
- Krawczyńska-Zaucha T. (2019), *A new paradigm of management and leadership in the VUCA world*, „Scientific Papers of Silesian University of Technology Organization And Management Series”, 141, pp. 221–230.
- Krawczyńska-Zaucha T. (2020), *Przywództwo edukacyjne jako fundament zarządzania oświatą w świecie Vuca*, w: *Edukacja XXI wieku. Strategie zarządzania i kierunki rozwoju*, red. T. Krawczyńska-Zaucha, Kraków.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.) (2019), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- McDermott R. (red.) (1984), *The Essential Steiner: Basic writings of Rudolf Steiner*, San Francisco.
- Marcel G. (1962), *Być i mieć*, przeł. P. Lubicz, Warszawa.
- de Mooij M. (2013), *Global Marketing and Advertising: Understanding Cultural Paradoxes*, London–New York–Singapore.
- Neill A.S. (1969), *Theorie und Praxis der antyautoritären Erziehung*, Hamburg.
- Our Kids (2019), <https://www.ourkids.net/pl/raport-o-szkolnictwie.php> [dostęp: 15.11.2019].
- Paolůš R. (1991), *K filosofii vchovy*, Praha.
- Rawls J. (1994), *Teoria sprawiedliwosci*, Warszawa.
- Robinson K. (2012), *Zmiana paradygmatu edukacji*, https://www.youtube.com/watch?v=_wxcXd5Cnv8 [dostęp: 15.11.2019].
- Schaller K. (1977), *Erziehung*, „Wörterbuch der Pädagogik”, Bd. I.
- Schulz L.E., Gopnik A. (2004), *Causal learning across domains*, „Developmental Psychology”, 40 (2), pp. 162–176, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40> [dostęp: 16.11.2019].
- Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. (2000), *Positive psychology. A an introduction*, „American Psychologist”, 55 (1), pp. 5–14.
- Śliwerski B. (2019), *Pedagogika jako nauka*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa.
- Weller Ch. (2017), *The first-ever robot citizen has 7 humanoid ‘siblings’ – here’s what they look like*, <https://www.businessinsider.com/sophia-robot-hanson-robotics-other-humanoids-2017-11?IR=T> [dostęp: 15.11.2019].



Tatiana Krawczyńska-Zaucha*

Pedagogical University of Krakow

What is the philosophy of education needed in the XXI century?

KEYWORDS

philosophy of education, educate to unknown, digitization, global teenagers, VUCA world

ABSTRACT

Tatiana Krawczyńska-Zaucha, *What is the philosophy of education needed in the XXI century?* Culture – Society – Education no. 2(18) 2020, Poznań 2020, pp. 467–478, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2020.18.17.2.

The last decades have witnessed constant changes and reforms in education in many countries. The paradox of these changes is that they require further changes and transformations and further reforms. Education systems do not correlate with the needs of humanity in the 21st century, nor with the emerging new world view. This article aims to examine education from the global perspective of the world of digitization in which we live and to find an answer to the question what is the purpose of education in the 21st century. From the analyses of different pedagogical trends and philosophical assumptions underlying them, a conclusion will be drawn about the need for a philosophy open to new challenges in today's educational reality in order to achieve this goal. This article will address key issues of the VUCA world concerning education such as digitization, educate to the unknown, the phenomenon of global teenagers and the development of robotics.

Institutionalisation and egalitarianism have, paradoxically, reduced education to the role of an area encapsulated in huge volumes of bureaucratic procedures, simultaneously depriving it of the unbearable lightness of passion and the impatience of curiosity. Currently the debates regarding education are focused around its

* ORCID: 0000-0001-6530-4206.

form, has been highly institutionalised, and the content is subject to direct political and economic interests. While the quality is a part of the form of education, it is left on the margin of bureaucratic activities. One may be so bold to state, that history made a full, sad circle – despite the fact, that education is universally available, it does not fulfil its basic role of enlightening and stimulating minds, and it fades into oblivious obscurity, and distortion, for the sake of coerced, while short lasting memorisation. Even Rawls, who postulated a “fair equality of opportunity” (Rawls, 1971: 72) for children of social classes and circles, could not foresee, that the access to education is not necessarily equal to motivation for acquiring knowledge. Therefore, what was omitted, or missed out?

In order not to get lost in the maze of meanings and approaches towards pedagogy and education, one should return to the source. *Paidagogos* (gr.) is someone responsible for leading children, managing their development and education, and taking care of them (Śliwerski, 2019: 15). Philosopher, Radim Palouš, indicates with even more strength, that the essence of pedagogy is that which can be found in the suffix of (gr.), derived from *agein* – to lead, or *age* – lead upwards (Palouš, 1991: 16–17). Therefore, pedagogy can be defined as “all conditions, processes and actions that support the development of an individual to achieve their full capabilities” (Kwieciński, Śliwerski, 2019: 7).

Education however, is derived from Latin *e-duco*, where *e* is an affix meaning a movement outwards, while *duco* means to lead. The majority of translations is focused on the second component, highlighting that the meaning of education is to lead, to educate, to school. However, in order to understand the essence of education, one must consider the entire word with the *e* affix, emphasising on the movement from the inside to the outside. Then, education appears as *extracting* from the inside of the students, their personal resources, talents and strengths, allowing them to use them in the world (Krawczyńska-Zauchka, 2020: 68).

Coming from such, currently inapparent perspective, all pedagogical and educational actions should, of nature, focus on leading “upwards” and extracting that which is within the student, allowing him to live a life filled with opportunities, use own potential, strengths and talents. The aforementioned can be accomplished through favourable company of the pedagogue within the process of learning self and experiencing the world, who shares knowledge with the student and sparks cognitive and scientific curiosity.

While pedagogy is focused on the individual and on building a creative pedagogue – student relation, education is a systematic and organised action encompassing all levels of education (cf. Kwieciński, Śliwerski, 2019: 7). However, in the world of today, one cannot limit to the institutions that are strictly responsible for

education. Educational roles are assumed by the media, mass events, the world of advertisement and marketing, or idols popular among youth, creators of peculiar subculture. An important, if not the most important, role is played by the Internet network wrapped around the world. Not only due to social networks and algorithms, which can actually impact the choices of people, and are difficult to handle probabilistically (Fry, 2019). Current generations are in fact the first, who have full access to the entire mankind knowledge, developed through millenia. Never before had anyone had such an opportunity. In the past, knowledge and achievements were local, and would spread through months, or even years. Now, all we have to do is perform appropriate *research* in the Internet and Newton's *Philosophiae naturalis principia mathematica* or Darwin's *On the Origin of Species* in original versions may appear on the screen in just a few seconds.

Therefore, the role of education¹, its aim, is to prepare the student for living in the world with a creative approach, open towards his abilities and potential. However, it is easy to see, that current education is focused on replicative transfer of knowledge of conventional areas of sciences, without considering the interests of the student, his talents and strengths. Ken Robinson grasped the essence of current education, in a vivid description of a student production line, who, without their consent is injecting them with an appropriate portion of knowledge, in order to receive another portion of identical, however, frustrated employees, prepared to fulfil the tasks given by superiors, during working hours and even beyond that (Robinson, 2012). Simultaneously, the 2019 *Report on non-public schooling in Poland*, indicates, that the number of all non-public educational institutions in Poland had grown since 2014 until 2018 by 17,15%, while the number of students attending within the same period increased by 29,73% (Our Kids Report, 2019: 8). The data indicates a dynamic development of non-public education and its expansion in the general educational system in Poland. The public sector displays a reverse tendency. The 2014–2018 period results in a decreasing tendency both regarding the number of public schools during all education periods, as well as, regarding the number of students that attend these institutions. Additionally, it translates to the decrease of the general participation of public education in the country (Our Kids Report, 2019: 8). There are many causes to that, however, one must quote one of the report's conclusions:

It seems that the non-public sector provides an oasis for many families, where children can find a secure environment, support (also professional in the form of speech and language

¹ The presented inquiry shows that education is organised pedagogical actions taken on all levels of the state, therefore, in the following part of the article, the words education and pedagogy will be treated as synonymous.

therapists, psychologists), where the child is recognised not only for grades and academic successes, but where the comprehensive development of children is cared for, and the stress is replaced with happiness and valuation (Our Kids Report, 2019: 38).

Non-public education properly responds to the educational needs of the 21st century human. It proposes a different philosophy in the approach towards teaching and towards the student. It takes care of “comprehensive development”, learns to look at self and own achievements in a positive way, proposes cooperation and an attitude in favour of individual support in developing talents and interests. Additionally, all of the above is placed within a different world overview. Hence the fact, that the 21st world is constituted by constant change, without the sluggish bureaucratic machine, non-public and social schools are much more able to adjust to the changing needs of students, and expectations of their parents, as well as, tailor the educational offer for them.

Public education is far behind in applying flexible solutions. It is set in a world, the stability of which is sanctioned by hierarchy, established structure and assigned function, being an image of the industrial era of the 18th and the 19th century. Industrial revolution allowed to go from the work of human hands dependent on the weather and the will of God, to large scale manufacturing. Additionally, it changed the thinking of people about themselves, proving, that it is more clever and more effective to accomplish things with the intellect rather than human hands. The application of steam engines in various industry branches relocated entire groups of farmers from fields to suburban factories, where their miserable image provoked the educated and rich to improve their life. The primary principle was the wider access to education, and the key argument – increased efficiency of workers possessing basic skills of reading, writing and calculus. In such hierarchic world, a model of authoritarian education emerged, based on passing on knowledge, that was to be repeated, until it was memorised, just like instructions. The teacher is the one with the knowledge, and the student – lower in the hierarchy, is to listen to the pedagogue and learn. In such model, the aims of teaching are beyond the student, it is not important what his interests and abilities are, what is important is the model of teaching, the knowledge “package”, which must be learned, in order to become useful to the society. A given model should be identical for all students from an appropriate social class, such education is easiest to maintain on all levels (cf. Kosiorek, 2010: 146). Therefore, students are not expected to be creative, innovative, or display critical thinking, the key is to learn the given information, step by step, to master the entire knowledge in accordance with the appropriate model. Meeting the requirements placed before the student yields a diploma – a formal

acknowledgement regarding the achieved level of education. One must highlight, that the package is treated as the “torch for education”, for which students are supposed to be thankful. The degree of hierarchy determines the intensiveness of gratitude and the direction of influence: the student is influenced by the teacher, the teacher is influenced by the principal, the principal is influenced by the curator, etc. The order had been established and the attempt to change or readjust is treated like anarchy. The hierarchic world view with the established order and ascribed positions results from the adopted philosophy of man. The empirical and behavioural approach assumes, that learning the generalised laws that determine the educational processes, will allow, on the basis of a sufficient number of empirical data, to design and apply a peculiar conveyor belt of education, producing more and more “educated students”. Behaviourism will provide the appropriate stimuli directing behaviour so that one can achieve, previously programmed results. The defence wall of this world order is the belief, that it should be retained unconditionally, and those who oppose it must be excluded (cf. Hejnicka-Bezwińska, 1995).

A crack in the wall of the authoritarian approach in pedagogy was surely brought by the beginning of the 20th century. An unspoken nightmare that men put onto men, upset the marble monument of the usefulness of good education and even education at all. On the one hand the world view that emerged after the wars, and even, alas, using its “scientific achievements”, announced the technological era. On the other hand, the philosophy of man of the 20th century would highlight the drama and lack of reason for human existence despite the possibilities spread before by the developing world. The quick progress appearing in physical sciences, and biological ones, possibilities and result that had not been seen previously, which this world made possible, changed the hierarchical world view into a world of unlimited possibilities achieved due to science and involvement in the consequent strive for assumed aims.

The tragedy of two wars affected the appearance of the pedagogical trends: existential pedagogy trends, which place emphasis on the peculiarity and particularity of human existence, highlighting its mutability; and the trend of anti-authoritarian pedagogies, presented as opposition against authoritarian education, which could lead to Holocaust and the personalistic trend in pedagogy, highlighting the value and freedom of each human being.

Existential pedagogy in various instances, turns attention to human individualism. However, as highlighted by Heidegger, the crowd buries the individual in an anonymous mass, enforcing conventional models of behaviour (Heidegger, 1931: 167), while the man always feels alienated from this world (Camus, 1971: 93), it is possible to become self due to reflection (Jaspers, 1932: 253) and creative action

(Marcel, 1962: 186). The *novum* of the philosophy of man in existential pedagogy, in comparison to authoritative pedagogy, consists of placing human freedom in the center, as it constitutes a feature distinctive from the remaining beings, and even, allowing the freedom of an individual and the ability to decide about self. Such outlook definitely goes beyond the fundamental approach of authoritarian pedagogy and allows for the establishment of further educational approaches: anti-authoritative and personalistic pedagogy. They complement the existential theory of man as a holistic approach postulate, without bias and reductionism. According to personalistic pedagogy, education should allow for the development of the entire person, as “education is an assortment of processes, allowing the human being to find themselves in their humanity” (Schaller, 1977: 248). This finding oneself in own humanity is accomplished firstly due to own nature, however, afterwards it is necessary to open oneself towards culture: adopting features and skills allowing for the personalisation of individuals, directing them on a path of autonomous and consistent choices. This is the main aim of the described pedagogy.

A similar approach is characteristic of the trend of anti-authoritarian pedagogies also brought about by the feeling of despair over the humanity actions during World War 2. Initially, its creator Adorno, postulated that pedagogy should be anti-authoritarian in this sense, so that it would educate new society for life without the need to apply violence, so that the Auschwitz nightmare would not repeat. He called for teachers to create a pedagogy of tolerance and love (Adorno, 1978), which would favour the creation of a society based on equality, justice and well-being (Śliwerski, 2019: 536). Adorno highlighted the necessity of systemic changes in education allowing for such pedagogical approach. “An important postulate for anti-authoritarian pedagogues has become the unveiling of all institutional barriers, blocking the individual [...] from the ability to build identity” (Śliwerski, 2019: 537). Anti-authoritarian pedagogy is focused on a free development of the child’s personality (Śliwerski, 2019: 538), without understatements, taboos or issuing precise instructions and expecting unconditional obedience. The teacher builds own authority on the relation created mutually with the child, where the child determines the paths of interests, following own passions. A pedagogue led by care and filled with knowledge, follows the child. There is no need to apply coercive measures or physical violence, because the student must not coerce himself to study something, that does not interest him. The student-teacher relation is built on mutual trust, building partnership and dialogue. The children do not feel fear of not being able to fulfil tasks, as the responsibility for acquiring knowledge and learning is placed upon them. This favours building the attitude based on the feeling of agency and responsibility for own life and own choices, simultaneously

strengthening internal motivation. It seems that anti-authoritarian pedagogy is referring to humanism, it is applied interchangeably with the name humanistic pedagogy², and it is also based on personalism and libertarianism. It is difficult to clearly determine the borders of the aforementioned educational trends, as they intertwine with each other. Still, without ascribing each of them directly to one particular philosophy, one may be tempted to characterise it for them altogether. Such philosophy of man is based on the Aristotelian postulat, that humans have natural inclinations for good, and happiness may be found inside, if the individual is skilled (Aristotle, 1997: 1094 b 27 n). The child possesses a potential, which is to be extracted and developed by teaching, particularly in the natural environment (Rousseau). It should be conducted in respecting the students liberty, supporting his creativity and cooperating with others (Dewey). The child's personal freedom is limited by the freedom of another man (Locke), and the openness towards the world and passion of learning it may transform into the ability of an adult to practice science (Schulz, Gopnik, 2004: 27).

The examples of schools, programmes, or even state education systems, that accomplish humanistic pedagogy with coherence and objectively measurable success, are numerous. An example may be the *Summerhill* school created by Neill in 1924 in England, as it became a model for democratic schools worldwide, and its publications made an enormous impact on the discourse in permissive education worldwide³. It radically discarded any enforcement of a personality on the child in an attempt to "shape" the child's character. He thought that both parents and teachers do not educate children, but manipulate them to achieve own goals or train them in own image (Neill, 1975: 20–22). He postulated treating children like partners and encouraged to build harmonic relationships between the world of children and the world of adults. Such attitude demands a radical rebuilding of the philosophy of man. Adopting the assumptions that the child is free and good by nature, that there is nothing to be corrected, but there is space to allow the child for harmonic development in a safe environment filled with acceptance. Neill introduces the concept of self-regulation, meaning that the child is open towards own organism and needs, and can independently regulate satisfying them, while the role of the adult is to make it possible. The aim of education is man, fully free, filled with harmony, coherent, and aware of who he is, what he can accomplish, and who he wants to become as an adult (Neill, 1969: 40). It is worth highlighting,

² In the literature, one may find a synonymous approach as well as a distinctive one. Due to their philosophical roots, they will be treated as synonymous in the article (Januszewska, 2002).

³ The *Summerhill* school is treated both as an example of the anti-authoritarian and humanist trend (Śliwerski, 2019: 541; Januszewska, 2002).

which often becomes an accusation against humanistic pedagogy: freedom does not mean lawlessness and treading over the principles and other people. Freedom is one of the greatest human values and as it is, it contains i.a. equality, internal and external ability to be self and self-realisation of own natural talents, but also respecting the autonomy and sovereignty of others (Śliwerski, 2019: 541). Here it is difficult not to hear Rawls' postulates on retaining liberty and striving for strengthening own good, which simultaneously maintains the system of striving for the common good (Rawls, 1994: 214), or the freedom philosophy by Steiner, based on which, a pedagogy was created, according to which schools in Europe and the entire world are managed (Steiner, 1984).

The most well known state educational system, that was drastically rebuilt in but over a dozen of years, is Finland. The country placed exceptional emphasis on appropriate, theoretical and practical, preparation of teachers for their professions. Without digging into the details that can be found in a broad array of literature, it is worth mentioning that creating a new system of state education, it was built on a peculiar philosophy of man, along with all visible values, clear to all: partnership, respect, collaboration, freedom, mutual responsibility. The system of education does not present students and teachers with theoretical requirements, but consequently and coherently implements these values in real life. The Finnish say: "We may prepare the child for exams or life. We choose the latter". In result, by sparking passion, creativity and the feeling of agency among students, they achieve both aims at the same time: the children pass tests with the highest results worldwide, and are happy people who take the best out of life (PISA, 2000, 2003, 2006).

The aforementioned pedagogical trends may be observed currently in various instances, sometimes pure, sometimes mixed. They evolved proportionally to the time of distancing from the war tragedies, in order to orient around highlighting the freedom of man, allowing the individual for a comprehensive development of own personality, talents and interests, and the entire transfer of knowledge to be individualised as much as possible, despite it being presented to groups. Actions and attitudes, that in some educational options based on a particular approach to a human in a given world image seem impossible, were accomplished fully in others. The adopted reality overview along with the approach towards the human based on particular beliefs and directed with a selected set of values determines actions.

Here, it is necessary to broaden the perspective and an overview, what world image emerges from the current reality. In the 1990s, Classmate.com, the first social network was created. Twenty five years later, only three largest social portals focus more than 5 billion active users from the entire globe (Kallas, 2019). Algo-

rithms used in the Internet collect enormous amounts of personal data about the user. Personalised ads, displaying contents tailored to user interests or suggested content that is “liked by users such as You” are but few examples, how one may influence the behaviour and decisions of more than a half of humanity (Fry, 2018: 61–66). Network access allowed for an emergence of a new category of youth, the so-called *global teenager* (de Mooij, 2013: 13). It is a generation of teenagers that, despite of living in various parts of the world, e.g. Tokyo, New York, Paris, Singapore or Warsaw, are much more similar to each other than to their parents, or other generations among which they were raised, and have lived (de Mooij, 2013: 13–14). *Global teenagers* dress according to the same trend, listen to the same music, watch the same YouTube movies, eat *junk food* just as their peers from the other side of the globe, they declare similar, global values (de Mooij, 2013: 14). The man of today lives in a global era of internet and is involved in its governing algorithms. The network affects not only the behaviour of people, but also changes the identity of the 21st century man. But that is not all.

Despite the fact that 25 October 2017 was surely one of the days of another great revolution in the history of mankind, few people in Poland know what had happened then. On that day, Sophia received official Saudi-Arabian citizenship, leaving a mark in history, as the first robot that had received citizenship (Hatmaker, 2017). Humanity, fed with films about robot revolts, is afraid to include humanoids in own societies. However, the robots themselves are not a challenge the humanity must tackle, but the robotization of labour (Harari, 2018: 101–105). Automated production or services will be able to employ but a permille of persons they employ now. What will the common man do at this time? What must he learn and what knowledge must he possess? These are the question standing before 21st century education, reaching down to the philosophy of the world and the philosophy of man⁴.

Evidence for the fact that young people need entirely new skills, which the school does not shape properly, come not only from the observation of everyday life and the opinions presented in the media. The World Bank study shows that the so-called *soft-skills* are the most deficit assortment of skills pursued by employers (World Bank Report, 2011: 13). Student and, afterwards, a university student, absorbs only theoretical knowledge, without learning practical skills, and they are taught them only in workplaces. Similar with the entire assortment of social skills:

⁴ Also ethics in the aforementioned examples, however, it is not the place for such considerations in the article.

communication, critical thinking, problem solving, project work, team cooperation, etc.

It seems, that in the light of the above examples, the question regarding what education the mankind needs in the 21st century, seems to be but a rhetorical one, as the answer appears clear. The main trend in education should be selected on the basis of the surrounding world image, but also within the awareness of how this world image will emerge in the close future. The world of today does not correspond with the authoritarian pedagogy that, despite being criticised by decades, is still holding well within the educational systems of many countries. Education in the spirit of obedience, the sole correct answer to the given questions, and primarily, replicating knowledge and world view “packets” in the heads of subsequent groups of students are not, and cannot be an answer to the digital world of network in the 21st century. Therefore it is important to answer the question on the current aim of education. If it is preparing to living in a world, which is a world of a global network and ever persistent algorithms, suggesting decisions to individuals, in a world of perpetual and indeterminate changes, in a world who presents humanity with challenges, that have never been seen before, in a world where, the irony, children and youth are in some aspects more agile and efficient in navigating the world, the answer must be sought after within the trends of pedagogies based on liberty and focus on achieving full humanity by each student. Only education based on a philosophy that postulates, that man is good by nature, has no deficiencies, only possibilities and potential, access to which must be provided, based on own talents and passions, opening the path to perpetual development, to finally lead to the fullness of humanity, will prepare young people to live in the digital world of the 21st century, where all boundaries are blurred out, however, new criteria emerge. Such education for the digital age man will be a promise of a complete life, a life where man applies own skills, talents and potential, engaging in that which is authentic and important to him (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000: 11). Philosophy of man being the foundation of the 21st century education, must create new, but flexible boundaries, realising that skills and passions of a students, previously out of its boundaries, may prove crucial in the future. This philosophy must indicate values, not only teaching about them, but giving an example in everyday life. Currently, young generations question values not for their own sake but because they remain values in theory. The youth needs a moral spine chosen out of freedom, instead of forced by the strength of tradition and coercion: “It was always like this so you must be like that”. The digital era beginning man is prone to getting lost in own identity, because education offers him solutions and the knowledge of a previous generation, and education is set to teach that which was, and not that which

is. Educational systems are usually passing the knowledge of the previous generation. Until now, the practice had sufficed. However, the world of the 21st century is rushing too fast. Those responsible for education must be aware that currently, education teach towards the world that is not yet in existence. We are educating towards the unknown (Furr, Dyer, 2014). The global COVID-19 pandemic experience places well within this image. In just a few weeks, the world found itself in a new reality, to which the humanity had no chances to prepare. For two decades, in business, management and education, there are debates about the VUCA world (acronym for *volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*) (Krawczyńska-Zauchna, 2019: 223–224), listing various examples for the constitutive elements. However, only the international quarantine and increasing challenges before the educators, children and parents, truly convinced humanity, that the changes in the world of today appear unexpectedly and on an enormous scale. This unprecedented event revealed our flaws, erroneous premises and inadequate aims of education. It also provided a question about a philosophy which is at its foundation, regarding the adequacy of adopted premises on the surrounding reality.

The world of the 21st century poses many changes both before philosophy and education. It is incredibly important for philosophy in the VUCA reality to be open, and not simply look back, looking pointers in past solutions for issues previously unknown, but to boldly create future, to be a wave that would denote new directions of the development of sciences and thinking trends. One that will boldly face the unknown. That lied at the base of its beginnings, the love for wisdom is nothing else but life filled with curiosity and passion, exactly what the 21st century man needs to experience.

Bibliography

- Adorno T.W. (1978), *Wychowanie po Oświeceniui*, „Znak”, no. 285.
- Arystoteles (1996), *Etyka nikomachejska*, trans. D. Gromska, in: Artystoteles, *Dzieła wszystkie*, vol. 5, Warszawa.
- Camus A. (1971), *Eseje*, trans. J. Guze, Warszawa.
- Fry H. (2019), *Hello world. Jak być człowiekiem w epoce maszyn?*, Warszawa.
- Furr N., Dyer J.H. (2014), *Leading Your Team into the Unknown*, „Harvard Business Review”, 12, <https://hbr.org/2014/12/leading-your-team-into-the-unknown> [access: 16.11.2019].
- Harari Y.N. (2018), *21 lekcji na XXI wiek*, Warszawa.
- Hatmaker T. (2017), *Saudi Arabia bestows citizenship on a robot named Sophia*, https://techcrunch.com/2017/10/26/saudi-arabia-robot-citizen-sophia/?guccounter=1&guce_referrer_us=aHR0cHM6Ly9lbi53aWtpcGVkaWEub3JnLw&guce_referrer_cs=NcvPuHe3ugg3L7IVs1uvJA [access: 15.11.2019].

- Heidegger M. (1931), *Bycie i czas*, trans. B. Baran, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2015), *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*, Warszawa.
- Januszewska E. (2002), *Dojrzewanie do wolności w wychowaniu. Rzecz o A.S Neillu*, Warszawa.
- Jaspers K. (1932), *Philosophie*, vol. 1–2, Berlin.
- Kallas P. (2019), *Top 15 Most Popular Social Networking Sites and Apps*, <https://www.dreamgrow.com/top-15-most-popular-social-networking-sites/> [access: 15.11.2019].
- Kosiorek M. (2010), *Pedagogika autorytarna a podejście włączające w procesie kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 10–11, pp. 143–151.
- Krawczyńska-Zauchta T. (2019), *A new paradigm of management and leadership in the VUCA world*, „Scientific Papers of Silesian University of Technology Organization And Management Series”, 141, pp. 221–230.
- Krawczyńska-Zauchta T. (2020), *Przywództwo edukacyjne jako fundament zarządzania oświatą w świecie Vuca*, in: *Edukacja XXI wieku. Strategie zarządzania i kierunki rozwoju*, ed. T. Krawczyńska-Zauchta, Kraków.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (eds.) (2019), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- McDermott R. (ed.) (1984), *The Essential Steiner: Basic writings of Rudolf Steiner*, San Francisco.
- Marcel G. (1962), *Być i mieć*, trans. P. Lubicz, Warszawa.
- de Mooij M. (2013), *Global Marketing and Advertising: Understanding Cultural Paradoxes*, London–New York–Singapore.
- Neill A.S. (1969), *Theorie und Praxis der antyautoritären Erziehung*, Hamburg.
- Paolůš R. (1991), *K filosofii vchovy*, Praha.
- Raport Banku Światowego (2011), *Fueling Growth and Competitiveness in Poland Through employment, skills and innovation*, <http://siteresources.worldbank.org/POLANDEXTN/Resources/304794-1300479015951/Europe2020Poland.pdf> [access: 18.09.2017].
- Raport Our Kids (2019), <https://www.ourkids.net/pl/raport-o-szkolnictwie.php> [access: 15.11.2019].
- Rawls J. (1994), *Teoria sprawiedliwości*, Warszawa.
- Robinson K. (2012), *Zmiana paradygmatu edukacji*, https://www.youtube.com/watch?v=_wxcXd5Cnv8 [access: 15.11.2019].
- Schaller K. (1977), *Erziehung*, „Wörterbuch der Pädagogik”, Bd. I.
- Schulz L.E., Gopnik A. (2004), *Causal learning across domains*, „Developmental Psychology”, 40 (2), pp. 162–176, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40> [access: 16.11.2019].
- Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. (2000), *Positive psychology. A an introduction*, „American Psychologist”, 55 (1), pp. 5–14.
- Śliwerski B. (2019), *Pedagogika jako nauka*, in: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, eds. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa.
- Weller Ch. (2017), *The first-ever robot citizen has 7 humanoid ‘siblings’ – here’s what they look like*, <https://www.businessinsider.com/sophia-robot-hanson-robotics-other-humanoids-2017-11?IR=T> [access: 15.11.2019].



Recenzje



Andrzej Murzyn, Bogusław Śliwerski, *Irlandia. Zielona Wyspa międzykulturowej oraz egalitarnej edukacji i opieki*, Kraków 2020, Impuls

Polska komparatystyka pedagogiczna wzbogaciła się o tom pióra Andrzeja Murzyna i Bogusława Śliwerskiego dotyczący Irlandii. Autorzy słusznie uważali „za niezbędne [...] przybliżenie swoistości polityki oświatowo-wychowawczej, społecznej i edukacyjnej w tym państwie jako szczególnie bliskiej kulturowo naszemu społeczeństwu” (s. 16).

Badania z ostatnich lat wykazały, że irlandzkie społeczeństwo jest coraz bardziej nierówne pod wieloma względami. Różnice rasowe, etniczne, kulturowe, statusu społecznego oraz inne generują wśród ludzi uprzedzenia i postawy dyskryminacyjne niepokojące osoby odpowiadające za edukację, ponieważ te negatywne zjawiska wywierają istotny wpływ na życie dzieci oraz ich rodzin. W raporcie z roku 2001 dotyczącym wczesnej edukacji (ona to stanowi główny zakres analizy w monografii) w tym kraju stwierdzono, że wszystkie dzieci mają prawo do równości dostępu, uczestnictwa i równych rezultatów. Oznacza to stworzenie im możliwości uczenia się w inkluzywnym, stymulującym, adekwatnym kulturowo i wolnym od dyskryminacji środowisku. Tymczasem – stwierdzają autorzy – oficjalny komunikat Komisji Europejskiej z roku 2011 zawiera konstatację, że w krajach europejskich oprócz pracy z dziećmi większego ryzyka nie widać zainteresowania innymi aspektami różnorodności. Istnieją wszakże późniejsze raporty dotyczące wczesnej edukacji. Raport OECD z roku 2017 był pierwszą próbą zebrania wszystkich kluczowych wskaźników dotyczących wczesnej edukacji i zwracał uwagę na coraz większe zróżnicowanie społeczeństw. W związku z tym integracja dzieci imigrantów będzie problemem kluczowym przez długie lata, ale uczestnictwo ich dzieci we wczesnej edukacji jest niskie. Z kolei raport ekspertów z tej dziedziny edukacji z roku 2015 rekomendował uwzględnienie w pracy z małymi dziećmi kształtowania ich własnej tożsamości jako kwestii równie ważnej jak umiejętności poznawcze i umiejętności komunikowania się.

W Republice Irlandii edukacja bez uprzedzeń została uznana za jedno z najważniejszych wyzwań dla wczesnej edukacji, bowiem dziecko można dobrze zrozumieć, uwzględniając jego relacje z rodziną, wspólnotą i bezpośrednim opiekunem. Kraj ten koncentruje się na wyrównywaniu poziomu edukacji już w pracy z dziećmi najmłodszymi, dzięki czemu nie mają one większych trudności w osiągnięciu sukcesów szkolnych.

Fundamentem analiz autorów monografii jest teoria Murraya i Urbana na temat uwarunkowań społeczno-edukacyjnych rozwoju najmłodszych dzieci w Irlandii, nieznaną w naszym kraju. Postanowili oni „włączyć się swoją analizą w zmianę paradygmatu w pedagogice porównawczej, która polega na przemieszczeniu procesu systematyzacji wiedzy o systemie szkolnym ku perspektywie kontekstualnej, interpretacyjnej i problemowej, uwzględniającej tło historyczne, polityczne i społeczno-kulturowe” (s. 19).

Rozdział I dotyczy historii podziału Zielonej Wyspy. Irlandia była krajem katolickim. Dramatyczne konsekwencje dla niej miało wygnanie niecierzącego się uznaniem władcy Diarmada Mac Murdocha, który zwrócił się o pomoc do króla Anglii Henryka II. Doprowadziło to do utraty suwerenności Irlandii, która stała się jedną z pierwszych kolonii angielskich. Zacięta walka o wolność Zielonej Wyspy trwała od XII wieku do roku 1921. Najwięcej problemów sprawiała północna prowincja – Ulster. W celu wzmocnienia kontroli nad zbuntowaną prowincją wysiedlono z niej katolickich Irlandczyków, a zasiedlono ją protestanckimi Szkotami i Anglikami. W roku 1921, kiedy powstała wolna Republika Irlandii, prowincja Ulster pozostała częścią Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii.

W rozdziale II analizowana jest polityka oświatowa Republiki Irlandii oraz Irlandii Północnej. Konstytucja Republiki z 1937 roku stanowi, że państwo nie może naruszać wolności rodziców do posyłania dziecka do jakiegokolwiek szkoły. Mają oni prawo do wyłączności w wychowywaniu dzieci zgodnie z własnym sumieniem. Irlandia jest jedynym krajem w UE utrzymującym wyznaniowy charakter systemu szkolnego, decydującą rolę odgrywają w nim kościoły, ale systemem zawiaduje Ministerstwo Szkolnictwa. Jego rola polega na kontroli szkolnictwa i organizacji egzaminów państwowych. System jest więc zdecentralizowany, zorientowany na uspołecznienie i autonomię szkół. Warto zaakcentować finansowanie z budżetu państwa szkoleń dla rodziców współpracujących ze szkołami oraz dla współpracowników regionalnych. Wzmocnienie roli rad szkolnych i społeczności lokalnych w zarządzaniu placówkami wywołuje jednak wiele kontrowersji. Nauczyciele narzekają, że organy, w których nie uczestniczą ich przedstawiciele, mają tak duże uprawnienia, jak wybór dyrektora szkoły, mianowanie i awansowanie kadry, a także jej karanie i zwalnianie. Od opinii rady szkolnej zależy wysokość uposażenia nauczycieli. Jest to wszakże żelazna zasada neoliberalizmu w polityce oświatowej, która wykorzystuje hasła uspołeczniania szkoły dla celów realizacji interesów mających z nią niewiele wspólnego.

W najnowszym raporcie (2020) „The Economist” dotyczącym stanu demokracji w 167 krajach na świecie Irlandia została zaliczona do kategorii państw „w pełni demokratycznych” na wysokim 6 miejscu. Następne kategorie to: *flawed democracy*, *hybrid regimes* i *authoritarian regimes* (s. 71). Opierając się na słowniku Longmana, modelach demokracji Davida Heldy (2010) i kontrdemokracji Pierre’a Rosanvallon, nie tłumaczyłabym *flawed democracy* jako „demokracji wadliwych”, lecz jako demokrację nieperfekcyjnych, tym bardziej że następne kategorie to reżim hybrydowy, np. korporacjonizm i reżim autorytarny. Polska została zaliczona do demokracji nieperfekcyjnej – na 57 pozycji, nie do demokracji hybrydowej czy autorytaryzmu. Warto, aby zdawali sobie z tego sprawę oskarżyciele naszej demokracji z Polski i z Unii Europejskiej.

W pierwszej białej księdze dotyczącej wczesnej edukacji z roku 1999 opowiedziano się za jej holistycznym modelem zorientowanym na dziecko do nauczania początkowego włącznie. Ustawa z roku 1936 wprowadziła obowiązek szkolny od 5 roku życia, ale pierwsze dwa lata dziecko spędza w szkole dla małych dzieci, przygotowując się do nauczania początkowego trwającego od 7 do 11 r.ż. Autorzy słusznie podkreślają, że bardzo niski próg wiekowy obowiązku szkolnego w Wielkiej Brytanii wprowadzono pod koniec XIX w. i jest on wciąż doskonalony. Natomiast wadą analizowanego rozdziału jest brak klarownego opisu i analiz rozwiązań w Republice Irlandii oraz w Irlandii Północnej, a na dodatek pojawiają się informacje (przykład powyżej) dotyczące też Wielkiej Brytanii. Nie zawsze wiadomo, którego kraju dotyczą przytaczane informacje. Ulster ma ministerstwo edukacji równoległe do ministerstwa angielskiego. Od 2007 roku treści kształcenia są w Ulsterze, podobnie jak w Anglii, modyfikowane. Kładzie się nacisk na kluczową wiedzę i umiejętności, a metodyka kształcenia ma charakter bardzo pragmatyczny.

Dopiero w połowie XIX w. udało się przywrócić naukę języka irlandzkiego wypieranego przez język angielski, natomiast w roku 2006 zobowiązano ministerstwo do wspierania rozwoju języka irlandzkiego w Republice Irlandii i języka szkockiego w Irlandii Północnej. Do tego czasu żadna uczelnia nie przygotowywała kadry do nauczania języka irlandzkiego.

W podrozdziale o ustroju szkolnym autorzy opisują go zgodnie z międzynarodowym podziałem szkolnictwa wyższego – od ESCED 0 do ISCED 5. Zgubili jednak etap ISCED 2 (s. 47).

W rozdziale II błędnie podany jest podział szkół średnich (s. 53) za Dobromirem Dziewulakiem (jego książka ma wiele wad i nie stanowi dobrego źródła do analiz szkolnictwa na Wyspach Brytyjskich). W przytoczonym podziale pomieszane są nierozłączne kryteria podziału na: typy szkół – gramatyczne (ogólnokształcące, klasyczne), rozszerzone (na wszystkie dzieci po 11 r.ż.) i nowoczesne (dla tych, którzy nie zdali egzaminu 11+), stopień selektywności, specjalizacje, status. Szkoły *voluntary schools* to szkoły wolne wyznaniowe lub alternatywne. Ponadto nie bardzo wiadomo znów, czy informacje dotyczą Republiki Irlandii, czy Irlandii Północnej, na pewno nie tak wygląda podział tych szkół w Anglii (Potulicka, 2012). Lektura książki nie daje jasnego obrazu edukacji w Republice Irlandii i w Ulsterze, bowiem w wielu przypadkach nie wiadomo, o którą część Zielonej Wyspy – czy nawet Zjednoczonego Królestwa – chodzi. Konstytucja Republiki Irlandii stanowi, że wszystkie szkoły są bezpłatne.

Bardzo ciekawy jest podrozdział o osiągnięciach szkolnych w obu częściach Zielonej Wyspy w świetle międzynarodowych badań. Należy zaznaczyć, że wady badań PISA/OECD – oderwanie od kontekstów poszczególnych państw, założenie o wspólnej wiedzy i umiejętności uczniów niezbędnej na rynku pracy – nie dają podstaw do porównań; dają jednak obraz stanu wiedzy i umiejętności uczniów piętnastoletnich w danym państwie. Wyniki testów PISA z 2018 roku plasują Republikę Irlandii wysoko: na 6 miejscu w zakresie czytania ze zrozumieniem (Polska na 9), na 19 z matematyki (Polska na 8), natomiast w zakresie nauk przyrodniczych na 22 (Polska na 12). Wyniki uczniów irlandzkich plasują się powyżej średniej liczby punktów dla krajów wysoko rozwiniętych gospodarczo uczestniczących w badaniach. Równie wysokie wyniki uzyskali czwartoklasiści w zakresie umiejętności czytania – 4 miejsce (Polska na 6), a Irlandia Północna – miejsce 7 (PIRLS/OECD z roku 2017). W ramach programu TIMSS z 2015 roku dla uczniów piętnastoletnich Irlandia Północna zajęła 6 miejsce, Irlandia – 9 (Polska – 18) w zakresie osiągnięć z matematyki. Dalej autorzy analizują wyniki ciekawych i szerokich badań longitudinalnych dotyczących wartości europejskich. Wykazały one m.in. spadek zaufania uczniów do systemu szkolnego zarówno w Irlandii, jak i w Polsce. W roku 1981 zaufanie deklarowało – odpowiednio – 71% i 77%, natomiast w 2008 roku – 69% i 71%. Bardzo wysoko oceniono wiedzę obywatelską Irlandczyków oraz zaangażowanie w aktywność obywatelską.

Irlandczycy darzą zawód nauczycielski szacunkiem i w Ulsterze na studia przygotowujące do niego mogą się dostać maturzyści z najwyższymi ocenami. Na studiach przygotowujących do nauczania w szkołach podstawowych 40% czasu zajmują zajęcia praktyczne, natomiast przygotowujący się do pracy w szkołach średnich muszą odbyć 200 godzin praktyk w szkole. Po spełnieniu wymagań stażu nauczyciel uzyskuje status nauczyciela wykwalifikowanego – *Qualified Teacher Status*. Obawiam się, że nazwanie tego statusu statusem profesjonalisty (s. 83) jest zbyt wysokie. System edukacji Ulsteru jest pod dużym wpływem Anglii, a tam po 2010 roku następuje deprofesjonalizacja w kształceniu nauczycieli, coraz większe oderwanie go od uniwersytetów, od badań i przenoszenie do szkół (o tym może świadczyć tak duży udział praktyk w przygotowaniu do zawodu podany powyżej) (Potulicka, 2019: 276–319).

Nie tak bardzo na marginesie dodam, że zespół badający systemy edukacji krajów odnoszących najlepsze osiągnięcia szkolne pod kierownictwem prof. Lindy Darling-Hammond z Uniwersytetu Stanforda w Palo Alto opublikował monografie dotyczące tych systemów dla Australii, Chin, Finlandii, Kanady, Singapuru i oddzielnie Szanghaju. Nie uznano systemu irlandzkiego za jeden z najlepszych na świecie (Potulicka, 2019: 388–390).

Rozdział III monografii dotyczy polityki opiekuńczo-wychowawczej w kontekście złożonej rzeczywistości społeczno-politycznej. Autorzy książki stanowiącej podwaliny recenzowanej monografii – Murray i Urban – przeciwstawiają się teorii dziecka uniwersalnego i uniwersalnych stadiów rozwojowych. W Irlandii podejście zgodne z tą teorią praktykuje się jednak jeszcze w odniesieniu do *travellersów* (nomadów). Zwraca się uwagę na to, że nawet po osiedleniu pozostają oni *travellersami*, ponieważ zachowują swoje wartości i wierzenia, które są wyznacznikami ich kultury.

W opiece nad małymi dziećmi kwalifikacje zawodowe powinno mieć co najmniej 50% kadry (w świetle prawa europejskiego – 60%). Ramę programową opieki i edukacji małych dzieci do lat 6 stanowi *Aistear* (podróż) opublikowana w 2009 roku. Zawiera ona zasady i treści uczenia się, tematy przewodnie, takie jak: dobrobyt, tożsamość i przynależność, komunikowanie się oraz eksploracja i myślenie, oraz wytyczne dla dobrej praktyki. W ramie tej odpowiednio pojmowana jest ewaluacja rozwoju dziecka jako nieustanne zbieranie, dokumentowanie, analiza i wykorzystanie informacji w celu tworzenia bogatych portretów dzieci jako uczniów, aby wspierać i promować ich dalsze uczenie się. Zgodnie z tytułem monografii autorzy szczególnie wnikliwie analizują pracę z dziećmi wywodzącymi się z różnych kultur, działania przeciwko uciskowi na tle rasowym, etnicznym i religijnym oraz w obronie praw dziecka. Ustalono minimalne standardy zapewniające godne życie każdemu dziecku: mianowicie zasady niedyskryminacji, dbania o najlepsze interesy dziecka, zagwarantowania prawa do życia oraz prawa do partycypacji. Ustawa o opiece nad dziećmi z 2016 roku po raz pierwszy zapewnia prawne podstawy dla ochrony i kontroli opieki oraz edukacji małych dzieci. Zwraca się uwagę na powiększającą się skalę deprywacji potrzeb dzieci i konieczność ich ochrony przed ubóstwem.

Rozdział IV dotyczy różnorodności i tożsamości kulturowej oraz osobowej. W rozdziale dobrze uporządkowana jest terminologia związana z emigracją, imigracją oraz negatywnymi postawami wobec różnorodności.

W rozdziale V – dotyczącym pedagogicznego podejścia do różnorodności – terminologia jest równie dobrze uporządkowana, a tytułowe podejście pedagogiczne polega na dążeniu do konstruktywnej integracji.

Bardzo ciekawe są podrozdziały *The Family Wall Project* i *Persona Dolls*. Zawierają one inspirujące przykłady dobrych relacji w pracy z dzieckiem, relacji delikatnych i empatycznych. Zarówno fotografie rodzin, jak i lalki mające osobowość stają się punktem wyjścia do odkrywania różnorodności rodzin oraz rozmowy o nich. Projekty te służą rozwijaniu postaw antyuprzedzeniowych, także wobec języków ojczystych/macierzystych dzieci wśród ich rówieśników.

Autorzy kończą konkluzją, że Irlandia – kraj „etnicznie niejednolity, a przy tym religijnie podzielony [...] – powstrzymała jednak falę nacjonalizmu oraz ortodoksji, by otworzyć społeczeństwo na różnorodność, pluralizm świata wartości, wyznań religijnych i postaw międzyludzkich” (s. 195). I dodają: „Odkryliśmy w Irlandii idee i rozwiązania, które budzą ogromny szacunek i podziw dla myślenia o nowym wychowaniu i kształceniu młodych pokoleń w kulturze cyfrowej dominacji i w dobie wielu zagrożeń cywilizacyjnych, jak terroryzm, epidemie, populizm i totalitaryzm” (s. 198).

Bibliografia

- Potulicka E. (2012), *System edukacji w Wielkiej Brytanii*, w: *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrand-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Poznań.
- Potulicka E. (2019), *Dwa paradygmaty myślenia o edukacji i jej reformach: pedagogiczny i globalny-neoliberalny*, Poznań.

Eugenia Potulicka



Andrzej Murzyn, Bogusław Śliwerski, *Irlandia. Zielona Wyspa międzykulturowej oraz egalitarnej edukacji i opieki*, Kraków 2020, Impuls

Polish pedagogical comparative studies, have been enriched by a volume by Andrzej Murzyn and Bogusław Śliwerski, dedicated to Ireland. The authors were right to assume that it is “imperative [...] to introduce the peculiarity of the educational, social and educational policies in this country, as it is particularly close to our society in cultural terms” (p. 16).

Recent studies have demonstrated, that the Irish society is facing increasing inequalities in different areas. Racial, ethnic, cultural, social status, or other differences generate prejudice and discriminatory attitudes, that cause unrest among persons responsible for education, and these negative phenomena have actual impact on the life of children and their families. A 2001 report dedicated to early education (as it is the primary scope of analysis within the monograph) in the country, states that all children have the right for equal access, participation and results. The aforementioned means that giving them ability to learn in an inclusive, stimulating, culturally adequate environment free of discrimination. However – according to the Authors – the official 2011 European Commission statement, includes a constatation, that European countries, there is lack of interest regarding other aspects of diversity, apart from working with high risk children. There are later reports regarding early education. The 2017 OECD report was the first attempt to collect all key indicators regarding early education, and turned attention to the increasing diversity of societies. In relation with the aforementioned, integration of immigrant’s children will be a key issue for years, however, the participation of their children in early education is low. On the other hand, the 2015 report by experts within this field of education recommended, in working with early childhood students, considering the shaping of their own identity as an issue equally important as cognitive and communication skills.

In the Republic of Ireland, education without prejudice was considered to be one of the most important challenges in early education, as children may be understood well only if we consider their relation to the family, community, and direct caretaker. The country is focusing on making the level of education equal, already while working with the youngest children, so that they have no larger difficulties in achieving scholarly success.

The foundation of the monograph Author’s analyses is the theory by Murray and Urban, regarding social and educational determinants affecting the development of the youngest children in Ireland, not known in our country. Moreover, the Authors decided to “link their own analysis to the change of paradigm regarding comparative pedagogy, which consists on the transfer of the school system knowledge systematisation process, towards a contextual, interpretative and issue-oriented knowledge, that would consider the historical, political, social and cultural background” (p. 19).

Chapter I is dedicated to the history of the Emerald Isle. Ireland is a Catholic country. It suffered drastic consequences due to the banishment of an unpopular king Diarmaid Mac Murchadha, who turned for assistance to Henry II the king of England. The aforementioned led to Ireland losing its sovereignty, and becoming one of the first English colonies. Fierce struggle for the freedom of the Emerald Isle have lasted from the 12th century until 1921. The northern province – Ulster – caused most issues. In order to reinforce control over the rebellious province, the Catholic Irish were uprooted, and protestant Scots and Englishmen settled in. In 1921, when the free Irish Republic was established, Ulster remained a part of the British Commonwealth.

Chapter II includes the analysis of educational policies of the Irish Republic and Northern Ireland. The 1937 Republic's constitution states, that the state must not harm the liberties of parents to send children to any schools. They have the right of exclusiveness in educating their children in compliance with their conscience. Ireland is the only EU country that retains the religious character of educational system, with the decisive role played by churches, however, the system being governed by the Department of Education. Its role consists of controlling education and the organisation of state exams. Therefore, the system is decentralised, focused on socialisation and autonomy of schools. It is worth emphasising on the state budget financing training for parents who cooperate with schools, as well as, for regional associates. However, strengthening the role of school boards and local societies in managing educational institutions yields much controversy. Teachers are complaining that institutions which exclude their representatives have privileges such as: the selection of school principal, appointing and promoting staff, as well as, disciplining and firing them. The opinion of the school board determines the teachers' salaries. However, it is the core principle of neoliberalism in education, that exploits the slogans of communising school for the aims of satisfying interests that have little to do with it.

In the latest (2020) report by *The Economist* dedicated to the state of democracy in 167 countries in the world, Ireland was included to the "full democracy" countries category, in high 6th place. The following categories are as follows: *flawed democracy*, *hybrid regimes* and *authoritarian regimes* (p. 71). According to the categories mentioned, to the Longman dictionary and the democracy models by David Held (2010), as well as, counter-democracy by Pierre Rosanvallon, I wouldn't treat *flawed democracy* as "erroneous democracies", but as imperfect democracies, particularly, as the following categories include hybrid regimes, e.g. corporatism, and authoritarian regimes. Poland was included among imperfect democracies – in 57th position – however, not among hybrid or authoritarian regimes. It would be worth for the accusers of our democracy from Poland and from the European Union to realise the fact.

The first 1999 White Paper dedicated to early education, appealed for its holistic model, focused on a child until primary education included. The 1936 act introduced compulsory education from age 5, so that the child would spend the first two years in a school for early childhood education, preparing for primary education lasting from 7 to 11 years of age. The Authors are rightly highlighting, that the low age threshold of compulsory education in Great Britain was introduced at the end of the 19th century, and it have been improved since then. However, the flaw of the analysed chapter is the lack of a clear description and analysis of solutions in the Irish Republic and Northern Ireland, and adding to that – there is information regarding Great Britain as well (example above). It is not always clear to which country the data is related. Ulster has a ministry of education parallel to the English ministry. Since 2007, educational content is

modified in Ulster, similar to England. Emphasis is placed on key knowledge and skills, and the methodology of teaching is of highly pragmatic character.

Only within the half of the 19th century, Irish language teaching previously replaced by English was restored, while in 2006, the ministry was obligated to support the development of Irish language in the Irish Republic, and Scottish, in Northern Ireland. Until that time, no university would prepare the staff to teach Irish language.

In a subsection dedicated to the school system, the authors describe it according with the international distinction from ESCED 0 to ISCED 5 – higher education. However, they omitted the ISCED 2 phase (p. 47).

Chapter II erroneously presents the distinction of high schools (p. 53) following Dobromir Dziejulak (his book is filled with errors and cannot constitute a good source for the analyses of education in the British Isles). The presented division confuses the indivisible criteria of distinction into: types of schools – grammatical (general education, classic), extended (for all children after 11 years of age) and modern (for those who hadn't passed the 11+ exam), the selectivity level, specialisation and status. *Voluntary schools*, are free religion schools or alternative. Moreover, again it is not clear whether the information is related to the Irish Republic or Northern Ireland, as it is definitely not how the distinction between schools looks in England (Potulicka, 2012). In general, the reading of the book fails to give a clear impression on education in the Irish Republic or in Ulster, as in many cases, it is unknown, which part of the Emerald Isle – or even the United Kingdom – we are talking about.

The Irish Republic Constitution states that all schools are free of charge.

There is a very interesting subsection dedicated to school achievements in both parts of the Emerald Isle within the context of international studies. Highlighting the flaws of PISA/OECD studies: separation from the context of particular countries, the assumption of common knowledge and skills of students, required for the employment market, they fail to give basis for comparison; however, they present the image of the state of knowledge and skills of 15 year old students in a given country. The 2018 PISA tests' results, the Irish Republic is placed high: in 6th place regarding reading comprehension (Poland in 9th place), in 19th in mathematics (Poland in 8th), while in 22nd in natural sciences (Poland in 12th). Furthermore, the Authors analyse the results of curious and broad longitudinal studies regarding European values. These results have shown, i.a. the fall of confidence of the students to the educational school, both in Ireland and in Poland. In 1981 the confidence was declared – respectively – by 71% and 77%, whereas in 2008 – 69% and 71%. The social knowledge and the involvement in social activity of the Irish was estimated highly.

The Irish show respect for the teacher profession, and in Ulster, only the graduates with highest grades can be accepted for preparatory studies. During studies that prepare for teaching in elementary schools, practical classes take 40% of time, while those preparing to teach in secondary schools must complete 200 school practice hours. After completing all the internship requirements, the teacher gains the *Qualified Teacher Status*. I fear, that calling this status the status of a professional (p. 83) is too much. The Ulster educational system is under great influence of England, where following 2010, deprofessionalisation in teacher education is taking place, separating them from universities, research, and transferring them to schools (which may be demonstrated by the large amount of internship hours in preparation for the profession, as shown above) (Potulicka, 2019: 276–319).

Not entirely as a side note, I must add, that the team researching the educational systems of countries that display the best school achievements, under the supervision of prof. Linda Darling-Hammond of the Stanford University in Palo Alto, published monographs of those systems for Australia, China, Finland, Canada, Singapore, and – separately – Shanghai. The Irish system was not considered to be one of the best worldwide (Potulicka, 2019: 388–390).

Chapter III of the monograph is dedicated to the care-educational policies within the context of the complex social and political reality. The Authors of the monograph, being the foundation of the reviewed monograph – Murray and Urban – oppose the theory of a universal child and the universal development phases. However, in Ireland, the approach in compliance with this theory is still practised in relation to *Travellers* (nomads). It is noted, that even after settling they remain *Travellers*, as they retain their values and beliefs, that are the indicators of their culture.

Regarding care over early childhood students, professional qualifications should be displayed by at least 50% of the staff (in the light of the European law – 60%). The curriculum framework for care and education for early childhood up to 6 years of age is constituted by *Aistear* (journey) published in 2009. The framework includes principles and contents for education; main themes: welfare, identity, and allegiance, communication and exploration and thinking, as well as, instructions for best practices. The framework properly understands the evaluation of child development, such as continuous collection, documenting, analysis and using information for creating rich portraits of children as students, and support and promote their further education. According to the title of the monograph, the Authors analyse working with children from varying cultures, actions against racial, ethnic or religious prosecution, and in defence of children's rights, with particular detail. Minimal standards that ensure the dignified life of each children are set: non-discrimination principles, caring for the better interest of a child, guaranteeing the right to live and the right to participation. The 2016 child care act, is the first to guarantee legal base for the protection and control of care and education for early childhood students. Attention is turned towards the increasing scale of deprivation of children's needs and the necessity of protecting them from poverty.

Chapter IV is dedicated to the diversity and cultural and personal identity. The chapter orders the terminology well, being related to emigration, immigration and negative attitudes towards diversity. In chapter V – the pedagogical approach towards diversity – the terminology is equally well ordered, and the title pedagogical approach consists of striving for constructive integration. *The Family Wall Project* and *Persona Dolls* subsections are equally interesting. The subsections contain inspiring examples of well-established relations in working with a child, delicate and empathetic relations. Both photographs of the families, as well as, dolls that have a personality, become the starting point for discovering the diversity of families and speaking of them. Both projects serve the purpose of developing anti-prejudice attitudes, including native languages of children among their peers.

The Authors conclude that Ireland – a country which is “ethnically non-uniform, and religiously divided [...] managed to stop the wave of nationalism and orthodoxy, to open the society towards diversity, the pluralism of the world of virtues, religious beliefs and interpersonal attitudes” (p. 195). The Authors add that: “In Ireland, we have discovered ideas and solutions, that cause much respect and admiration for the thinking about new upbringing and educating young generations in the era of digital domination, during a time of numerous civilization threats such as terrorism, epidemics, populism and totalitarianism” (p. 198).

Bibliography

- Potulicka E. (2012), *System edukacji w Wielkiej Brytanii*, in: *Systemy edukacji w krajach europejskich*, eds. E. Potulicka, D. Hildebrand-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Poznań.
- Potulicka E. (2019), *Dwa paradygmaty myślenia o edukacji i jej reformach: pedagogiczny i globalny-neoliberalny*, Poznań.

Eugenia Potulicka

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 Bożeny Kanclerz: b.kanclerz@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 dołączyć abstrakt oraz słowa kluczowe (w języku angielskim).

Ponadto należy zamieścić wykaz źródeł i literatury wykorzystanej w artykule oraz stosować w tekście tzw. przypisy harwardzkie (w tekście należy zamieścić w okrągłym nawiasie nazwisko autora, rok opublikowania, strony, na których zawarty jest cytat), np.:

- Baldissera, 2009: 93–106.

Opis bibliograficzny powinien być wykonany 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. Cybal-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:

“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 Bożena Kanclerz PhD: b.k@amu.edu.pl. Texts can be sent using the pressto system <https://pressto.amu.edu.pl/>.

The editorial board is asking the authors to conform to the following rules:

- Times New Roman font size 12,
- space 1,5,
- text adjusted to the left and right margin,
- pages numbered with Arabic numbers,
- black color of the font,
- footnotes in the text.

Articles are to be provided with a short abstract with a list of key words. Texts have to include literature and parathetical references (Harvard Referencing System):

- in-text citation: It consists mainly of the authors’ last name and the year of publication (and page numbers if it is directly quoted) in round brackets placed within the text:
Baldissera, 2009: 93–106.

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, pp. 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, pp. 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.

Lista recenzentów

Prof. Stefan Kwiatkowski – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Prof. Ewa Jarosz – Uniwersytet Śląski

Prof. Zenon Gajdzica – Uniwersytet Śląski

Prof. Inetta Nowosad – Uniwersytet Zielonogórski

Prof. Małgorzata Halicka – Uniwersytet w Białymstoku

Prof. Grażyna Bartkowiak – Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Prof. Jerzy Kojkoł – Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Prof. Piotr Błajet – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Prof. Jerzy Halicki – Uniwersytet w Białymstoku

Prof. Agata Cudowska – Uniwersytet w Białymstoku

Prof. Roman Leppert – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Prof. Marzenna Zaorska – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Prof. Bogusław Gogol – Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Prof. Anna Wasilewska – Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Prof. Elżbieta Gawęł-Luty – Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Prof. Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Dr Anna Józefowicz – Uniwersytet w Białymstoku

List of Reviewers

Professor Stefan Kwiatkowski – The Maria Grzegorzewska University

Professor Ewa Jarosz – University of Silesia

Professor Zenon Gajdzica – University of Silesia

Professor Inetta Nowosad – University of Zielona Góra

Professor Małgorzata Halicka – University of Białystok

Professor Grażyna Bartkowiak – Polish Naval Academy in Gdynia

Professor Jerzy Kojkoł – Polish Naval Academy in Gdynia

Professor Piotr Błajet – Nicolaus Copernicus University in Toruń

Professor Jerzy Halicki – University of Białystok

Professor Agata Cudowska – University of Białystok

Professor Roman Leppert – Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz

Professor Marzenna Zaorska – University of Warmia and Mazury in Olsztyn

Professor Bogusław Gogol – Polish Naval Academy in Gdynia

Professor Anna Wasilewska – Polish Naval Academy in Gdynia

Professor Elżbieta Gawel-Luty – Polish Naval Academy in Gdynia

Professor Astrid Męczkowska-Christiansen – Polish Naval Academy in Gdynia

PhD Anna Józefowicz – University of Białystok

Projekt okładki / Cover design: Helena Bielicka

Redaktor / Editor: Anna Liberek

Redaktor techniczny / Technical editor: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe / DTP: Marcin Tyma

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 33,00. Ark. druk. 31,25

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

CULTURE
SOCIETY
EDUCATION

ISSN 2300-0422



9 772300 042004