

KULTURA SPOŁECZEŃSTWO EDUKACJA

Nr 2 (26) 2024

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KULTURA – SPOŁECZEŃSTWO – EDUKACJA CULTURE – SOCIETY – EDUCATION

Nr 2(26) 2024



POZNAŃ 2024

RADA REDAKCYJNA / EDITORIAL BOARD

Redaktor naczelny / Chief Editor – Agnieszka Cybal-Michalska

Zastępca redaktora naczelnego / Deputy Chief Editor – Jarema Drozdowicz

Sekretarze redakcji / Secretaries – Bożena Kanclerz, Marlena Kaźmierska, Jagoda Górecka

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 Myck-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-Błaszczuk, Paulina Peret-Drażewska, 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-Błaszczuk (pedagogika społeczna)

Zbyszko Melosik (socjologia edukacji, pedagogika porównawcza)

Pavel Mühlpachr (pedagogika specjalna, pedagogika społeczna)

Janice Myck-Wayne (pedagogika specjalna)

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

Magdalena Piorunek (pedagogika pracy, pedagogika społeczna)

Winfried Schubarth (teoria wychowania i socjalizacji)

Katarzyna Segiet (pedagogika społeczna, pedagogika dziecka)

Waldemar Segiet (pedagogika opiekuńczo-wychowawcza)

Andreas Seidel (teoria wychowania i socjalizacji)

Dorota Smetanová (pedagogika resocjalizacyjna)

Kristin K. Stang (pedeutologia)

Lidia Suchanek (edukacja artystyczna)

Alena Valisova (pedagogika specjalna)

Cristina Maria Coimbra Vieira (psychologia edukacji, edukacja dorosłych)

Katarzyna Waszyńska (psychologia społeczna, pedagogika zdrowia)

Magdalena Wieczorkowska (socjologia zdrowia i medycyny)

Eva Zamojska (pedagogika ogólna, edukacja międzykulturowa)

REDAKTOR JĘZYKOWY/ LINGUISTIC EDITOR

Elżbieta Michałkiewicz (English)

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTICAL EDITOR

Mirosław Krzyśko

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2024

ISSN (Online) 2719-2717 ISSN (Print) 2300-0422 DOI: 10.14746/kse

Wersja pierwotna: drukowana



Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na
licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa –
Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

Spis treści / Table of contents

Artykuły / Articles

ANDRZEJ TWARDOWSKI

Znaczenie kulturowego modelu niepełnosprawności dla współczesnej pedagogiki specjalnej . . . 7

MAŁGORZATA PRZYBYSZ-ZARĘBA, MONIKA SZESZKO-ZABOROWSKA

Dorośle dzieci alkoholików – ofiary czy mistrzowie przetrwania? 25

DARIA ROMANOWSKA, ANDRZEJ POTEMKOWSKI, SYLWIA MICHAŁOWSKA

Personality traits and body image: The moderating role of breast surgeries 43

DOROTA OTAPOWICZ, AGNIESZKA SAKOWICZ-BOBORYKO

Życie wartościowe w percepcji studentów z niepełnosprawnością 55

CELINA CZECH-WŁODARCZYK, MAGDALENA CUPRAK

European Union values in documents of youth organizations operating in Poland 67

EMILIA ŻYŁKIEWICZ-PŁOŃSKA, SUSANA COIMBRA

Who am I? Sense of identity of Portuguese university students in a socio-ecological perspective 95

KINGA LISOWSKA

Folk songs from Warmia and Mazury in the work of early education teachers in developing regional identity of pupils in classes I–III 113

JUSTYNA KOSZ-SZUMSKA

Projekt edukacyjny jako strategia budowania modelu muzeum konstruktywistycznego . . . 127

ANETA JUDZIŃSKA

Zjawisko pracy kobiet: znaczenia, dylematy i kontrowersje na przestrzeni wieków 145

ROKSANA PIŁAWSKA-GRONOSTAJ

Jane Austen i Elizabeth Bennet – o wizerunku kobiecości w wybranych adaptacjach filmowych Dumy i uprzedzenia 165

ANNA KWAŚNIEWSKA, MARLENA KĄŻMIERSKA

(Nie)oczywiste potrzeby młodych Polek z endometriozą – egzemplifikacje i implikacje na podstawie badań własnych 189

JORDAN KLIMEK

Sztuka jako przestrzeń konfliktu. Istota, kreowanie i upowszechnianie jako obszary zmagania tożsamościowych 213

KAROLINA CZERWIEC, MAGDALENA LEŻUCHA

Reprezentacje tożsamości płciowej a cele zrównoważonego rozwoju 231

PATRYCJA KRZYWDA-STARZYK

There's more to overeducation than a wage penalty: A systematic review of 2011–2021 literature on a vertical job-education mismatch in Europe 253

ŁUKASZ IWASIŃSKI, LEN KRAWCZYK

Algorithm literacy of Polish students of selected faculties in social sciences and humanities . . . 277

MIKOŁAJ PIOTROWSKI

Długoterminowa (nie)skuteczność algorytmu SuperMemo w szkolnej edukacji historycznej . . . 299

BARTOSZ SZOSTEK

Walory edukacyjne i popularyzatorskie Panteonu Górnośląskiego w Katowicach 311

DARIA GŁOWIAK

Rozwój społeczny człowieka oraz znaczenie relacji interpersonalnych w życiu adolescentów 329

Informacje dla autorów 343

Information for authors 345

Lista recenzentów 347

List of Reviewers 349

Artykuły / Articles

Andrzej Twardowski

ORCID: 0000-0001-7980-2935

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Znaczenie kulturowego modelu niepełnosprawności dla współczesnej pedagogiki specjalnej

Abstract

Andrzej Twardowski, *Znaczenie kulturowego modelu niepełnosprawności dla współczesnej pedagogiki specjalnej* [The importance of the cultural model of disability for contemporary special education]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 7–24, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.1>

The aim of this study is to present the cultural model of disability and its consequences for contemporary special education. It began by presenting three models of disability – medical, social and cultural. Next, the four main assumptions constituting the theoretical framework of the cultural model of disability were characterized: (1) cultures differ in their views on the human body; (2) people perceive reality through the prism of their culture and experiences acquired in it; (3) disability may have different meanings depending on what kind of discourse constitutes its meaning; (4) the current epistemological perspective in the approach to the problem of disability should be reversed. The second part of the paper discusses the most important implications of the cultural model of disability for the theory and practice of special education.

Keywords

culture; disability; society; special education; transdisciplinary approach

Wstęp

Współczesna pedagogika specjalna potrzebuje takiego modelu niepełnosprawności, który integrowałby jej najważniejsze aspekty: cielesny, psychiczny, społeczny oraz kulturowy. Za słusznością tej tezy przemawiają co najmniej trzy argumenty. Po pierwsze, szacuje się, że obecnie 1,3 miliarda ludzi, czyli około 16% światowej

populacji, doświadcza istotnej niepełnosprawności¹. Ten odsetek systematycznie się powiększa z powodu wzrostu liczby ludności, wydłużania się długości trwania życia i postępów w medycynie, ale także na skutek: degradacji środowiska naturalnego, klęsk żywiołowych, toczących się wojen, epidemii oraz złych warunków pracy. Co więcej, każdy człowiek narażony jest na różne dysfunkcje, a z upływem lat doświadcza spadku sprawności i zapada na różne choroby. Po drugie, sposób rozumienia pojęcia *niepełnosprawność* ma kluczowe znaczenie dla wszystkich, którzy zajmują się osobami niepełnosprawnymi, zarówno w badaniach naukowych, jak i w praktyce. Od tego, jak to pojęcie zostanie zdefiniowane, zależy polityka państwa wobec osób z niepełnosprawnościami, a co za tym idzie – sposoby działania specjalistów: nauczycieli, psychologów, pracowników socjalnych, lekarzy, terapeutów i innych. I po trzecie, od dominującego modelu niepełnosprawności zależy miejsce, jakie osoby nią dotknięte zajmują w społeczeństwie i jak realizowane są ich prawa obywatelskie – do samostanowienia, równego traktowania, pracy, wypoczynku, edukacji.

Celem tego opracowania jest zaprezentowanie kulturowego modelu niepełnosprawności oraz konsekwencji, jakie niesie on dla współczesnej pedagogiki specjalnej. Rozpocznę od przedstawienia genezy kulturowego modelu niepełnosprawności jako odpowiedzi na niedostatki modeli wcześniejszych – medycznego i społecznego. Następnie scharakteryzuję cztery główne założenia stanowiące ramę teoretyczną tego modelu. W drugiej części artykułu przeanalizuję najważniejsze implikacje kulturowego modelu niepełnosprawności dla teorii i praktyki pedagogiki specjalnej.

Modele niepełnosprawności – medyczny, społeczny, kulturowy

W społeczeństwach nowoczesnych do końca lat 60. XX wieku dominował medyczny model niepełnosprawności. Źródłem tego modelu należy upatrywać w modernistycznym przedefiniowaniu normy oraz XX-wiecznej medykalizacji. W XIX wieku funkcjonujący od starożytności idealny wzorzec ludzkiego ciała nieosiągalny dla „zwykłego śmiertelnika” został zastąpiony wzorcem przeciętnego człowieka. Wykorzystanie statystyki, gwałtownie rozwijającej się w tamtym czasie, pozwoliło na ustalenie norm ludzkiego ciała i umysłu jako uśrednionych wartości cech różnicujących jednostki w danej populacji. Wypracowanie statystycznej normy mia-

¹ Przytoczone dane dotyczą roku 2024 i zostały zamieszczone na stronie internetowej World Health Organization (2024) w sekcji Health Topics w haśle Disability.

ło daleko idące konsekwencje. Mianowicie „odstępstwo od normy przestało być traktowane jako naturalny stan rzeczy, świadectwo różnorodności ludzkiej natury, a zaczęło być spostrzegane jako dewiacja” (Zdrodowska, 2016, s. 385). Co więcej, ta naukowo usankcjonowana, bo bazująca na ścisłych obliczeniach, norma ludzkiego ciała i psychiki zachęciła władze państw do wypracowywania i stosowania praktyk dyscyplinujących i normalizujących – szczególnie w sferze zdrowia. W XX wieku upowszechniło się przekonanie, że cielesne i psychiczne odchylenia od normy powinny być diagnozowane i rozwiązywane wyłącznie przez lekarzy. Medykalizacja ciała i zdrowia, która w ostatnich dekadach wyraźnie się nasiliła, prowadzi do poważnych negatywnych konsekwencji. Redukuje coraz większą liczbę problemów „związanych z osobistym i społecznym funkcjonowaniem człowieka do kategorii biomedycznych lub nawet *stricte* klinicznych”, co wywołuje u niego „narastające poczucie bezradności i uzależnienia” (Melosik, 2017, s. 124). Co więcej, medycyna obejmuje swoją jurysdykcją coraz to nowe problemy. Na przykład zjawiska kiedyś traktowane jako naturalne i niewymagające medycznej interwencji, takie jak: zmęczenie, osłabienie, wahania nastroju, poród czy śmierć, są definiowane w kategoriach medycznych, opisywane przy pomocy medycznej terminologii i poddawane medycznym procedurom.

W modelu medycznym niepełnosprawność jest utożsamiana z uszkodzeniem organizmu i/lub psychiki. Jest traktowana w kategoriach odstępstwa od normy psychofizycznej, czyli jako „stan chorobowy”, ponieważ wywołują ją czynniki genetyczne, teratogeny i patogeny, na które medycyna może oddziaływać. Niepełnosprawność może być powodowana także przez urazy i uszkodzenia mechaniczne, ale z nimi medycyna również doskonale sobie radzi. Tym samym przyjmuje się, że medycyna potrafi uleczyć różne rodzaje niepełnosprawności, ponieważ wiele nieprawidłowych stanów biologicznych organizmu można poddać farmakoterapii, natomiast w przypadku innych zastosować skuteczne metody inwazyjnego „naprawiania”. A jeśli nawet jakiegoś rodzaju niepełnosprawności nie można wyleczyć obecnie, to dzięki szybkiemu rozwojowi medycyny taka możliwość pojawi się w przyszłości. Można zatem powiedzieć, że model medyczny traktuje niepełnosprawność jako odstępstwo od normy i chorobę; jako „problem usytuowany w jednostce, której dotyczy, jej «osobistą tragedię», która wymaga fachowej interwencji profesjonalistów będących sprawcami pozytywnej zmiany” (Wiliński, 2010, s. 36). Twórcy i zwolennicy modelu medycznego upatrują źródeł problemu w osobie i jej indywidualnej kondycji psychofizycznej, a nie w warunkach społecznych lub kulturowych.

Medyczny model niepełnosprawności został zakwestionowany przez dążenia emancypacyjne osób z niepełnosprawnościami. Dążenia te pojawiły się równole-

gle, a zarazem niezależnie w USA oraz Wielkiej Brytanii na przełomie lat 60. i 70. XX wieku. W Stanach Zjednoczonych przejawem dążeń emancypacyjnych były gwałtowne protesty spowodowane znacznym opóźnieniem we wprowadzeniu ustawy rehabilitacyjnej zabraniającej dyskryminowania osób z niepełnosprawnościami w życiu publicznym, a szczególnie w miejscu pracy. Uchwalenie ustawy w roku 1973² nadało prawa obywatelskie osobom niepełnosprawnym i stworzyło podwaliny amerykańskiej wersji społecznego modelu niepełnosprawności jako „modelu mniejszości” (*minority model*).

Początki brytyjskiej wersji społecznego modelu niepełnosprawności sięgają roku 1972, kiedy to Paul Hunt, chorujący na rdzeniowy zanik mięśni działacz na rzecz praw osób niepełnosprawnych, założył Związek Upośledzonych Fizycznie Przeciw Segregacji (UPIAS – Union of the Physically Impaired Against Segregation). W roku 1976 UPIAS ogłosił manifest zatytułowany *Fundamental Principles of Disability* [Podstawowe zasady niepełnosprawności]. W manifestie tym zamieszczono znamienne stwierdzenie: „Z naszej perspektywy to społeczeństwo upośledza osoby niepełnosprawne fizycznie. Niepełnosprawność jest czymś nadbudowanym nad naszymi ułomnościami przez fakt, że jesteśmy niepotrzebnie izolowani i wykluczani z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Niepełnosprawni są zatem grupą uciskaną w społeczeństwie” (UPIAS, 1976, s. 4). Później to stwierdzenie zostało rozszerzone i objęto nim również osoby z niepełnosprawnościami sensorycznymi oraz z niepełnosprawnością intelektualną.

Kluczowym elementem społecznego modelu niepełnosprawności jest rozróżnienie między fizycznym uszkodzeniem (*impairment*) a niepełnosprawnością (*disability*) traktowaną jako rezultat opresyjnego traktowania przez otoczenie społeczne. To rozróżnienie oznacza, że występowanie u danej osoby uszkodzenia ciała lub funkcjonalnego ograniczenia nie może być podstawą uznania jej za niepełnosprawną. Osoba staje się niepełnosprawną wówczas, gdy jej uczestnictwo w życiu społecznym staje się niemożliwe lub bardzo ograniczone na skutek wystąpienia dwóch typów barier. Pierwszy to bariery fizyczne, czyli przeszkody w poruszaniu się, korzystaniu ze środków transportu, dostępie do budynków itp. Drugi to bariery społeczne wynikające ze stereotypowego postrzegania osób niepełnosprawnych i prowadzące do ich stygmatyzacji. „Niepełnosprawność powstaje dopiero w zetknięciu z barierami, za które odpowiedzialne jest społeczeństwo. Uszkodzenia ciała nie tworzą niepełnosprawności w sensie społecznym. To dopiero ograni-

² Ustawa ta pod nazwą Rehabilitation Act w roku 1990 została zastąpiona nową, zatytułowaną The Americans with Disabilities Act (ADA).

czenia wynikające z nieprzystosowania społeczeństwa decydują o tym, czy dana osoba zostanie z niego wykluczona” (Karaś, 2012, s. 24).

Społeczny model niepełnosprawności odegrał i nadal odgrywa istotną rolę w badaniach naukowych dotyczących osób z niepełnosprawnościami oraz w działaniach podejmowanych na rzecz tych osób. Ponadto trudno przecenić znaczenie tego modelu dla aktywizmu politycznego i społecznego osób z niepełnosprawnościami³. Model społeczny został znacznie rozwinięty przez studia nad niepełnosprawnością (*disability studies*) oraz krytyczne studia nad niepełnosprawnością (*critical disability studies*) podejmowane przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych: socjologii, filozofii, psychologii, pedagogiki, antropologii, politologii, kulturoznawstwa, a także sztuki. Nie tylko poprzez badania naukowe, ale także poprzez „twórczość artystyczną, edukację i aktywizm *disability studies* starają się zwiększyć zrozumienie niepełnosprawności we wszystkich kulturach i okresach historycznych, promować pełniejszą świadomość doświadczeń niepełnosprawnych osób oraz popierać zmiany społeczne” (Ferguson i Nusbaum, 2012, s. 71).

Zastosowanie interdyscyplinarnego podejścia do zjawiska niepełnosprawności nie ustrzegło modelu społecznego przed krytyką. Główny zarzut stawiany temu modelowi dotyczy rozróżnienia między uszkodzeniem a niepełnosprawnością. Ten binarny podział, redukując cielesny wymiar niepełnosprawności, prowadzi do zanegowania związku przyczynowo-skutkowego między uszkodzeniem a niepełnosprawnością i utworzenia nowego – między jednostką a środowiskiem społecznym. Stanowisko zwolenników społecznego modelu niepełnosprawności bardzo dobrze ilustruje twierdzenie Michaela Olivera, że „niepełnosprawność nie ma nic wspólnego z ciałem”, a „uszkodzenie to nic innego jak fizyczny stan organizmu” (Oliver, 1995, s. 4–5). Jednak zasadność oddzielenia uszkodzenia od niepełnosprawności można zakwestionować, zadając pytanie: gdzie kończy się uszkodzenie, a zaczyna niepełnosprawność? Na tak zadane pytanie nie można udzielić jednoznacznej odpowiedzi, ponieważ, jak zauważa Liz Crow, „Niektóre uszkodzenia, takie jak chroniczny ból czy przewlekła choroba, mogą tak bardzo utrudniać funkcjonowanie jednostki, że różne ograniczenia narzucane przez otoczenie społeczne stają się nieistotne [...], z kolei inne osoby niepełnosprawne muszą nadal zmagać się z uszkodzeniem, pomimo że upośledzające bariery społeczne zostały już dawno wyeliminowane” (Crow, 1996, s. 209). Ponadto w naturalnych sytuacjach życiowych bardzo trudno jest oddzielić wpływ uszkodzenia organizmu od wpły-

³ W ciągu ostatniego trzydziestolecia sformułowano różne odmiany społecznego modelu niepełnosprawności: funkcjonalny, relacyjny, tożsamościowy, polityki społecznej, oparty na prawach człowieka, biopsychospołeczny (zob. Retief i Letšosa, 2018; Smart i Smart, 2007; Wiliński, 2010).

wu barier społecznych, ponieważ zazwyczaj oba te czynniki pozostają w interakcji i „obecność któregoś z nich jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym, aby zidentyfikować przyczyny niepełnosprawności” (Twardowski, 2018, s. 110).

Krytyka modelu społecznego przyczyniła się do powstania kulturowego modelu niepełnosprawności. Po raz pierwszy tym terminem posłużył się Patrick Devlieger (2005). Autor opowiedział się za stworzeniem takiego modelu teoretycznego, który pozwoliłby prowadzić badania nad niepełnosprawnością na trzech poziomach – jednostki, społeczeństwa i kultury. Zdaniem Devliegera „poszerzenie dotychczasowego zakresu badań jest konieczne, ponieważ niepełnosprawność jest nieodłączną częścią kultury” (Devlieger, 2005, s. 6). Jednak za twórców modelu kulturowego uznaje się Sharon L. Snyder oraz Davida T. Mitchella z Uniwersytetu Chicagowskiego. Zdaniem tych autorów model społeczny opiera się na błędnym założeniu, że uszkodzenie nieuchronnie prowadzi do społecznej dyskryminacji osoby nim dotkniętej. W konsekwencji zwolennicy modelu społecznego ignorują uszkodzenie i koncentrują się wyłącznie na niekorzystnej sytuacji społecznej osób z niepełnosprawnościami. Natomiast w modelu kulturowym przyjmuje się, że „uszkodzenie to zarówno ludzka odmienność napotykająca na bariery środowiskowe, jak i społecznie zapośredniczona różnica, która nadaje osobom z uszkodzeniem grupową tożsamość, a badaniom tych osób – fenomenologiczną perspektywę” (Snyder i Mitchell, 2005, s. 10).

Zwolennicy modelu kulturowego przeciwstawiają się traktowaniu niepełnosprawności wyłącznie jako patologii medycznej albo wyłącznie jako społecznej dyskryminacji. Zgadza się z tezą, że uszkodzenie, czyli wada w budowie lub funkcjonowaniu organizmu, może spowodować niepełnosprawność. Jednak opowiadają się za postrzeganiem uszkodzenia jako „potencjalnej materialności”, która może dotknąć organizm, czyli ulec ucieleśnieniu (*embodiment*), co będzie skutkować „bólem, dyskomfortem lub niezdolnością do wykonania określonych czynności”, ale może też prowadzić do „dyskryminacji społecznej osoby dotkniętej uszkodzeniem” (Snyder i Mitchell, 2005, s. 10). Tym samym model kulturowy przełamuje dualistyczny podział „ciało – umysł” i integruje te pojęcia w koncepcji ucieleśnienia. „Ucieleśnienie pozwala traktować człowieka jako obdarzonego zmysłami, wrażliwego na otaczającą rzeczywistość społeczną i materialną, a przede wszystkim – pozwala analizować subiektywne doświadczanie przez człowieka stanów zdrowotnych własnego organizmu” (Twardowski, 2023, s. 21). Można zatem powiedzieć, że model kulturowy odrzuca Kartezjańską koncepcję człowieka powielaną przez zwolenników społecznego modelu niepełnosprawności. Kartezjusz, nadając człowiekowi status „rzeczy myślącej”, zmarginalizował znaczenie ludzkiego ciała, sprowadzając je do roli „maszyny”. Natomiast kulturowy model niepeł-

nosprawności, za sprawą fenomenologii, przeformułowuje relację osoba – ciało. Ciało przestaje być „traktowane jedynie jako obiektywny przedmiot, zewnętrzny wobec «ja», a staje się „ważnym elementem «ja»” (Jakubowska, 2009, s. 108).

Niewątpliwie model kulturowy wzbogaca dotychczasowe rozumienie niepełnosprawności, ponieważ nie tylko redefiniuje jej biologiczne i społeczne uwarunkowania, ale bierze pod uwagę również kontekst kulturowy. Tym samym badania nad niepełnosprawnością muszą uwzględniać, jak w danej kulturze rozumiana jest niepełnosprawność oraz jak osoby dotknięte niepełnosprawnością w tej kulturze funkcjonują. „Ponadto bardzo ważnym pytaniem jest, jak osoby z niepełnosprawnością budują swoje tożsamości, konfrontując się z powszechnie przyjmowanym w danej kulturze rozumieniem sprawności” (Twardowski, 2022, s. 53).

Ramy teoretyczne kulturowego modelu niepełnosprawności

Bardzo istotnym mankamentem tak medycznego, jak i społecznego modelu niepełnosprawności jest niedoceniające praktyk kulturowych w obrębie społeczeństwa i dla społeczeństwa oraz wpływu tych praktyk na rozumienie istoty niepełnosprawności. Kulturowy model niepełnosprawności, rozwijany w ostatnim dwudziestolecu, jest niewątpliwie odpowiedzią na ten mankament. Chociaż Tom Shakespeare już w 1994 roku zauważył potrzebę przeprowadzenia badań dotyczących kulturowych reprezentacji osób z niepełnosprawnościami, to dopiero Snyder i Mitchell w pracy opublikowanej w roku 2005 zaproponowali wstępny zarys ram teoretycznych kulturowego modelu niepełnosprawności. Zwolennicy tego modelu koncentrują się na różnych czynnikach o charakterze kulturowym, w tym także medycznych i społecznych. Jednak nie dążą do „zdefiniowania niepełnosprawności w jakikolwiek konkretny sposób, a raczej koncentrują się na tym, jak różne pojęcia sprawności i niepełnosprawności funkcjonują w kontekście określonej kultury” (Retief i Letšosa, 2018, s. 6). Można zatem powiedzieć, że teoretyczne ramy kulturowego modelu niepełnosprawności nie zostały, jak dotąd, jasno określone. Pozostają ukryte w toczących się w ostatnich latach dyskusjach na temat kulturowych uwarunkowań rozumienia niepełnosprawności. Przedstawię cztery główne założenia modelu kulturowego, które wyprowadziłem z tych dyskusji.

Według pierwszego założenia w różnych kulturach niepełnosprawność jest różnie rozumiana. Sposoby rozumienia niepełnosprawności „wpływają na podejście przedstawicieli różnych kultur do zdrowia i choroby oraz do leczenia” (Matsumoto i Juang, 2007, s. 254). Kultura kształtuje przekonania i postawy jednostki odnośnie do własnego ciała (Melosik, 2010). W konsekwencji kultura wpływa na

to, jak jednostka spostrzega swoje problemy zdrowotne i jakie sposoby radzenia sobie z nimi wybiera. Pojęcie niepełnosprawności oraz reakcje społeczne na odmienność fizyczną i psychiczną nie mają charakteru uniwersalnego. „Zależą one od ukształtowanego kulturowo i powszechnie podzielanego pojęcia «normalności», które wyznacza granice akceptacji dla odmienności związanej z deficytami sprawności zmysłowej, fizycznej i psychicznej” (Stojkow, 2020, s. 84). Przy czym należy zaznaczyć, że w jednej kulturze określona dysfunkcja fizyczna lub psychiczna może być uznawana za czynnik stygmatyzujący i wykluczający, natomiast w innej może być traktowana jako neutralna, a nawet oceniana pozytywnie (Shuttleworth i Kasnitz, 2006). Status społeczny osób niepełnosprawnych w znacznej mierze kształtowany jest przez kulturę danej społeczności, w tym przez dominujący w tej społeczności system wierzeń religijnych (Devlieger, 1995). Na przykład w islamie niepełnosprawność nie jest stygmatem, nie jest traktowana jako dzieło szatana czy kara pochodząca od Boga. „Jest ona postrzegana jako naturalne kontinuum ludzkiego zdrowia” (Stojkow, 2020, s. 87). Tym samym nie można traktować niepełnosprawności jako wyłącznie biologicznej cechy jednostki, ale należy również uwzględnić jej kontekst kulturowy. Niepełnosprawność bowiem jest określana przez społeczne i cielesne doświadczenia, jakie jednostka gromadzi w swojej kulturze. „Biologiczny wpływ niepełnosprawności na jednostkę zawsze pozostaje pod wpływem kultury, ponieważ w kulturze zawarte są znaczenia przypisane do funkcji i wyglądu ciała” (Harrison i Kahn, 2004, s. 87).

Drugie założenie kulturowego modelu niepełnosprawności zostało zaczerpnięte z teorii konstruktywizmu społecznego i można je wyrazić następująco: ludzie spostrzegają rzeczywistość przez pryzmat doświadczeń, jakich nabyli, żyjąc w określonej kulturze (Berger i Luckmann, 2018). Tym samym świat zawsze jest odbierany w sposób subiektywny. Człowiek wchodzi w interakcje z innymi ludźmi, wymienia się z nimi poglądami i wypracowuje własny sposób rozumienia rzeczywistości. W konsekwencji to, co według danego człowieka jest lub nie jest prawdziwe, wynika z przekonań, jakich nabył w trakcie interakcji z innymi członkami swojej kultury. A zatem indywidualne rozumienie rzeczywistości podlega nieustającym modyfikacjom i zawsze ma subiektywny charakter. Na przykład osoba korzystająca z wózka inwalidzkiego będzie inaczej spostrzegana i rozumiana przez: inną osobę z niepełnosprawnością fizyczną, osobę sprawną fizycznie, fizjoterapeutę, a jeszcze inaczej przez członków własnej rodziny. Zwolennicy kulturowego modelu niepełnosprawności analizują przejawy funkcjonowania danej kultury istotne dla osób z niepełnosprawnościami. Szczególnie zainteresowani są artefaktami kulturowymi o charakterze symbolicznym. Na przykład typowy artefakt behawioralny polegający na ustąpieniu miejsca siedzącego w miejskim auto-

busie osobie poruszającej się o kulach może być rozumiany jako gest pomocy i szacunku. Ale może być też potraktowany jako oznaka litości lub gest stygmatyzujący, czyli podkreślający sprawność osoby ustępującej miejsce i słabość osoby, której miejsce jest ustępowane. Przytoczony przykład uzasadnia tezę, że aby ustalić, jak w danej kulturze niepełnosprawność jest rozumiana i jak w związku z tym osoby niepełnosprawne są traktowane, należy przeprowadzić wnikliwą analizę artefaktów funkcjonujących w tej kulturze.

Trzecie założenie kulturowego modelu niepełnosprawności pochodzi z teorii dyskursu Ernesta Laclaua i Chantal Mouffe (2007). W teorii dyskursu przyjmuje się, że język jest otwartym systemem, ponieważ znaczenia poddawane są ciągłemu konstruowaniu i dekonstruowaniu. Laclau (2002) podkreśla, że warunkiem koniecznym dla systemu znaczeniowego są jego granice. Granice są niezbędne, ponieważ „jeśli chcemy stworzyć system znaczeń z jakiegoś zbioru elementów, to musimy przenieść poza ten system to, co do niego nie należy” (Żółkowska, 2014, s. 12). Przyjęcie tezy o otwartości systemu językowego pozwoliło na wprowadzenie do teorii dyskursu kategorii „pustych znaczących” (*empty signifiers*). „Puste znaczące to elementy znaczące bez elementu znaczonego, elementy systemu, które nie mają treści” (Laclau, 2004, s. 67). Takie terminy, jak: *uszkodzenie*, *sprawność*, *niepełnosprawność*, *ograniczenie w pełnieniu ról społecznych*, *ograniczenie aktywności* są pustymi znaczącymi, ponieważ zawsze są otwarte na nowe znaczenia i są nimi wypełniane w trakcie nieustannie trwających dyskursów. Można założyć, że specjaliści wiedzą, jak należy rozumieć takie terminy, jak *sprawność*, *niepełnosprawność* czy *zdrowie*, a jednak toczą nieustające dyskusje na temat istoty znaczenia tych terminów. Oznacza to, że żaden z wymienionych terminów nie ma jednej uniwersalnej definicji. Sposoby ich rozumienia zmieniają się z upływem czasu, wraz z postępami w nauce i przemianami społeczno-kulturowymi. Należy zatem uznać, że w różnych kulturach niepełnosprawność może być różnie pojmowana, a także, że niepełnosprawność może być różnie pojmowana przez przedstawicieli tej samej kultury.

Zgodnie z czwartym założeniem modelu kulturowego w podejściu do problemu niepełnosprawności należy odwrócić dotychczasową perspektywę epistemologiczną. Należy mianowicie zastanowić się, czy powszechnie akceptowana „sprawność”, najczęściej nazywana „normalnością”, nie powinna zostać zakwestionowana. Zdaniem zwolenników kulturowego modelu niepełnosprawności wnikliwa analiza normalności, która w stosunku do niepełnosprawności stanowi tzw. drugą stronę medalu, pozwoliłaby wypracować nowe spojrzenie na ponowoczesne społeczeństwa, a szczególnie na przemiany, jakie dokonują się w ich kulturach. Nie wystarczy bowiem przyglądać się tylko osobom z niepełnosprawnościami,

zastanawiać się nad problemami, z jakimi się mierzą, i pytać, jakiej pomocy społeczeństwo powinno im udzielić. Należy „rozszerzyć dotychczasowe spojrzenie i objąć nim całe społeczeństwo i jego kulturę w celu zrozumienia, w jaki sposób rozpatrywane są kwestie zdrowia, normalności i funkcjonowania” (Waldschmidt, 2017, s. 25). Konieczny jest namysł nad tym, w jaki sposób w danej kulturze „wiedza o ciele jest tworzona, modyfikowana i przekazywana; które normy i zaburzenia są społecznie konstruowane oraz w jaki sposób; jak w codziennym funkcjonowaniu różnych instytucji tworzą się wykluczające i włączające praktyki; jak dana kultura tworzy i modyfikuje podmiotowości i tożsamości swoich uczestników” (Waldschmidt, 2018, s. 76). Odwrócenie perspektywy epistemologicznej wymaga od naukowców i praktyków nowego podejścia do problematyki niepełnosprawności. Ta problematyka musi być traktowana jako zagadnienie pierwszoplanowe, bo tylko wówczas możliwy będzie wgląd w niepełnosprawność jako zjawisko konstytuowane i odzwierciedlane przez kulturę.

Implikacje kulturowego modelu niepełnosprawności dla teorii pedagogiki specjalnej

Wykorzystanie w badaniach nad zjawiskiem niepełnosprawności modelu kulturowego wymaga zaangażowania przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Konieczne jest skorzystanie z dorobku: kulturoznawstwa, religioznawstwa, antropologii kulturowej, literaturoznawstwa, nauki o mediach i komunikacji społecznej, archeologii. To z kolei wymaga znacznych zmian w dotychczasowym sposobie prowadzenia badań. Konieczne jest tworzenie zespołów transdyscyplinarnych, skupiających przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, którzy podejmą współpracę, aby rozwiązywać problemy, jakich sami nie byłoby w stanie rozwiązać. W tym celu członkowie zespołu muszą wyjść poza granice własnych dyscyplin i połączyć posiadane kompetencje. Transdyscyplinarna współpraca nie jest łatwym zadaniem, ponieważ „przedstawiciele poszczególnych dyscyplin nauki mogą być przywiązani do pewnych teorii, preferować określone metody badań, różnie rozumieć te same terminy, mieć odmienne podejścia do upowszechniania wyników badań i przenoszenia ich do praktyki” (Twardowski, 2023, s. 24).

Kulturowy model niepełnosprawności stał się przydatnym narzędziem analitycznym w badaniach nad kulturą niepełnosprawności (*disability culture*). Dotychczas najczęściej zwracano uwagę na odrębność kultury Głuchych, opierając się na własnym języku oraz silnym poczuciu przynależności grupowej (Pogdórska-Jachnik, 2013). Obecnie dostrzega się odrębność kulturową również innych grup:

niewidzących, niepełnosprawnych fizycznie i niepełnosprawnych intelektualnie (Borowska-Beszta, 2012). Tym samym nasuwa się pytanie o relacje między kulturą dominującą w danym społeczeństwie a kulturą osób z niepełnosprawnościami żyjących w tym społeczeństwie. Relacje między sprawną większością a niepełnosprawną mniejszością można rozpatrywać w kategoriach dopasowania kulturowego w głównych dziedzinach funkcjonowania społecznego: życiu rodzinnym, edukacji, pracy oraz uczestnictwie w kulturze. Zdaniem Rafała Dziurli (2018) można wyróżnić dwa kierunki dopasowania kulturowego. W pierwszym kultura większości „tworzy warunki, które umożliwiają najlepsze dopasowanie własnych wartości i praktyk do wartości i praktyk istotnych w kulturze mniejszości”. Drugi natomiast „wymaga, aby praktyki i wartości kultury mniejszości zostały dopasowane do praktyk i wartości kultury większości” (Dziurla, 2018, s. 94). Drugi kierunek dopasowania niesie ryzyko zapoczątkowania procesu wchłaniania kultury osób niepełnosprawnych do kultury większości i, w rezultacie, podporządkowania osób niepełnosprawnych kulturze większości wbrew ich woli. Nasuwa się jeszcze inne bardzo ważne pytanie: jak pogodzić ideę włączania społecznego stanowiącego nadrzędne hasło Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych⁴ z odrębnością kulturową poszczególnych grup tych osób? Czy idea włączenia społecznego powinna „prowadzić do zaniku osobnej kultury (kultur) osób z niepełnosprawnościami i włączenia ich w nurt kultury dominującej, czy też jest to niemożliwe (lub niepożądane) – zarówno ze względu na postawy otoczenia społecznego, jak i samych osób z niepełnosprawnościami?” (Głąb, 2020, s. 339–340).

Zwolennicy kulturowego modelu niepełnosprawności uważają, że należy zmienić dotychczasową perspektywę badawczą. Ich zdaniem podejście etyczne (*etic*), czyli rozpatrywanie zjawiska niepełnosprawności i problemów osób niepełnosprawnych z perspektywy badacza jest nieuprawnione, ponieważ może prowadzić do zafałszowywania wyników badań. Wszak pełnosprawni badacze mogą słyszeć głównie to, co chcą usłyszeć i co jest zgodne z ich poglądami na niepełnosprawność. Dlatego Jenny Morris, niepełnosprawna fizycznie feministka, postuluje, aby analizować i opisywać doznania o charakterze fizycznym i psychicznym płynące z „naszych ciał i umysłów, ponieważ jeśli nie upowszechnimy naszych własnych definicji i punktów widzenia, to pełnosprawny świat zrobi to za nas, ale w sposób, który będzie nas alienował i pozbawiał wpływu” (Morris, 1991, s. 10). Obiektywny opis doświadczeń i zachowań osób niepełnosprawnych wymaga uwzględnienia

⁴ Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych została przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 roku. Rząd Polski podpisał ją 20 marca 2007 roku. Natomiast ratyfikacja Konwencji przez Polskę nastąpiła 6 września 2012 roku.

ich perspektywy, czyli zastosowania podejścia emicznego (*emic*). W tym podejściu oddaje się głos badanym podmiotom – analizuje ich dyskursy i dąży do zrozumienia ich punktów widzenia. „Badanie od wewnątrz może sprzyjać pogłębianiu wiedzy o specyfice kultury, którą mogą w zróżnicowany sposób przejawiać osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności” (Tomaszewski i in., 2015, s. 14).

Kulturowy model niepełnosprawności zakłada konieczność odejścia od tradycyjnej strategii prowadzenia badań, w której osoby niepełnosprawne były traktowane jako obiekty (przedmioty), a nie podmioty postępowania badawczego. Uzyskiwane wyniki nie tworzyły pełnego obrazu osób niepełnosprawnych i w niewystarczającym stopniu przyczyniały się do poprawy ich sytuacji. Ponadto podejmowane problemy nie zawsze były ważne dla samych zainteresowanych. Potrzebne jest zatem podejście badawcze, które pozwoliłoby odzwierciedlać perspektywy osób z niepełnosprawnościami w określonych kontekstach społeczno-kulturowych. Takim podejściem są badania partycypacyjne, w których osoby z niepełnosprawnościami występują w roli współbadaczy. Uczestniczą w takich czynnościach, jak: opracowywanie problematyki i koncepcji badań, ich realizowanie, „analizowanie uzyskanego materiału w celu poszukiwania wynikających z niego istotnych dla problemu znaczeń, współtworzenie teorii oraz upowszechnianie wyników w różnych formach” (Parchomiuk, 2014, s. 43). W badaniach partycypacyjnych osoby z niepełnosprawnościami są pełnoprawnymi uczestnikami całego procesu badawczego, mają prawo do wyrażania własnych opinii i podejmowania samodzielnych decyzji. Dzięki temu obraz złożonego zjawiska, jakim jest niepełnosprawność, nie jest tworzony „wyłącznie przez pełnosprawnych badaczy i badaczki, z których część rości sobie prawo do definiowania i opisywania tego, co nie jest ich doświadczeniem” (Kamecka-Antczak i in., 2020, s. 133).

Problemy, z jakimi borykają się osoby niepełnosprawne w różnych kulturach, przecinają się z określonymi kategoriami społecznymi: klasą społeczną, pochodzeniem etnicznym, płcią, rasą, orientacją seksualną, wykształceniem lub wiekiem. Dlatego stosowanie modelu kulturowego w badaniach nad zjawiskiem niepełnosprawności wymaga uwzględnienia tych interseksjonalności. Na przykład młody niepiśmienny mężczyzna z dysleksją mieszkający na wsi w południowych Indiach najprawdopodobniej nie zostanie uznany za niepełnosprawnego i nie dotknie go żadna opresja. Będzie mógł założyć rodzinę, pracować i w pełni uczestniczyć w życiu społeczności lokalnej. Natomiast w kraju zachodnioeuropejskim taki mężczyzna będzie narażony na bezrobocie i wykluczenie w różnych obszarach funkcjonowania społecznego. We współczesnym społeczeństwie kapitalistycznym osoba niepełnosprawna z klasy niższej może doświadczać silniejszego ucisku niż osoba niepełnosprawna z klasy wyższej. Powodem może być nieposiadanie odpowiedniego kapitału kulturowego oraz pie-

niędzy na różne usługi i pomoce technologiczne. Również od kontekstu kulturowego zależy przecięcie niepełnosprawności i płci. Jeśli w danej kulturze posiadanie syna jest wyznacznikiem pozycji rodziny i zabezpieczeniem jej egzystencji w przyszłości, to „ponoszenie kosztów edukacji czy zaawansowanej opieki medycznej lub zajęć dodatkowych dla dziewczynek z niepełnosprawnością może być traktowane jako mniej istotne niż ponoszenie tych kosztów w przypadku niepełnosprawnych chłopców” (Stojkow, 2020, s. 88).

Implikacje kulturowego modelu niepełnosprawności dla praktyki pedagogiki specjalnej

Akceptowane przez pedagogów modele niepełnosprawności mają istotny wpływ na ich funkcjonowanie zawodowe, w tym na: postawy wobec edukacji włączającej, preferowane metody i formy nauczania, rozumienie istoty diagnozy, sposoby realizacji programów nauczania itp. Jeśli pedagog opowiada się za modelem medycznym, to w jego mniemaniu edukacja segregacyjna jest optymalnym rozwiązaniem, ponieważ najlepiej służy eliminowaniu, korygowaniu i kompensowaniu deficytów występujących u dziecka z niepełnosprawnością. Niewątpliwie poglądy pedagogów na niepełnosprawność decydują, w jakim zakresie możliwa będzie realizacja idei edukacji włączającej. W Polsce studenci kierunku pedagogika specjalna mają możliwość zapoznania się z różnymi modelami niepełnosprawności i są przygotowani do pracy w warunkach kształcenia włączającego.

Konieczne są jednak zmiany w systemie doskonalenia zawodowego już pracujących pedagogów specjalnych i nauczycieli. Mogą oni zmienić swoje dotychczasowe spostrzeganie niepełnosprawności oraz zaakceptować jej kulturowy model w dwojaki sposób. Po pierwsze – poprzez dodatkowe szkolenia lub studia podyplomowe. „Takie szkolenia skłaniają do zastanowienia się nad zasadnością traktowania niepełnosprawności jako indywidualnego problemu medycznego oraz przeanalizowania własnych, tradycyjnych praktyk edukacyjnych stosowanych na co dzień” (Sandoval Gomez i McKee, 2020, s. 4). Przede wszystkim jednak umożliwiają pełniejszy wgląd w bariery i uprzedzenia, na jakie napotykają osoby niepełnosprawne oraz ukazują niepełnosprawność jako konstrukt społeczno-kulturowy. Druga droga do zaakceptowania kulturowego modelu niepełnosprawności wiedzie poprzez pracę w grupach samokształceniowych, w trakcie której nauczyciele poprzez współpracę i wymianę doświadczeń dążą do wypracowania optymalnych rozwiązań praktycznych. Szczególnie pożądane są dyskusje między nauczycielami pracującymi w różnych formach edukacji: segregacyjnej, integracyjnej i włą-

czającej. To pozwala na konfrontowanie różnych punktów widzenia, wymianę argumentów i dzielenie się przykładami konkretnych praktyk. Przede wszystkim jednak otwiera możliwość wzajemnego uczenia się, krytycznej autorefleksji, dekonstrukcji dotychczasowych postaw i przekonań. Dzięki temu nauczyciele mogą w pełni świadomie zaakceptować kulturowy model niepełnosprawności, który najlepiej służy realizacji idei edukacji włączającej.

Kulturowy model niepełnosprawności zakłada konieczność zapewnienia wszystkim uczniom jak najlepszej edukacji, uwzględniającej ich indywidualne potrzeby i możliwości. Przede wszystkim należy dokonać zmian w sposobie konstruowania programów nauczania – na przykład poprzez zastosowanie strategii uniwersalnego projektowania dla uczenia się (*universal design for education*). Uniwersalne projektowanie dla uczenia się składa się z trzech głównych elementów: zaangażowania, przekazu wiedzy oraz działania i ekspresji (Domagała-Zyśk, 2015). Po pierwsze nauczyciel uwzględnia różnice w poziomie zaangażowania uczniów w proces uczenia się oraz wielość pobudek, jakimi się kierują. Po drugie nauczyciel posługuje się różnorodnymi sposobami przekazywania informacji, z wykorzystaniem licznych środków wspierających przekaz. Po trzecie zapewnia uczniom wiele alternatywnych możliwości działania oraz ujawniania posiadanych wiadomości i umiejętności – na przykład w formie wypowiedzi ustnej, opracowania pisemnego, plakatu lub prezentacji multimedialnej. Ważne jest, aby wszyscy uczniowie mogli wybierać spośród opcji zaproponowanych przez nauczyciela te, które najbardziej im odpowiadają. Uniwersalne projektowanie dla uczenia się pozwala opracować taki program nauczania, który służy wszystkim uczniom, niezależnie od ich zdolności, niepełnosprawności, pochodzenia kulturowego i innych różnic (Capp, 2017).

Akceptacja kulturowego modelu niepełnosprawności wymaga, poza zmianami w sposobach konstruowania programów nauczania, także nowych form organizacji procesu dydaktycznego. Nauczyciele powinni zadbać, aby uczniowie, w możliwie szerokim zakresie, uczyli się od siebie nawzajem. W tym celu nauczyciele powinni stosować różne formy „nauczania za pośrednictwem rówieśników”. Termin ten opisuje sytuacje, w których dzieci podejmują oddziaływania edukacyjne w stosunku do swoich rówieśników bez bezpośredniego udziału nauczyciela, a jedynie pod jego nadzorem. Dotychczas wypracowano wiele odmian nauczania za pośrednictwem rówieśników, które można podzielić na dwie kategorie: nauczanie w diadach oraz nauczanie w grupach. Stosując nauczanie w diadach, nauczyciel aranżuje sytuacje, w których dwoje dzieci występuje wobec siebie we wzajemnie uzupełniających się rolach: nauczyciela (tutora) oraz ucznia (nowicjusza). Istotą nauczania w grupach jest wykonywanie przez uczniów zadań w cztero- lub pięcioosobowych zespołach. Uczniowie są nagradzani za rozwiązania, do których dochodzą dzięki wspólnemu

wysiłkowi. Zadania są tak pomyślane, aby uczniowie, szukając rozwiązania, musieli współpracować – wymieniać się informacjami, zadawać pytania, udzielać sobie wyjaśnień, dyskutować, wspólnie zastanawiać się nad różnymi pomysłami. „W nauczaniu za pośrednictwem rówieśników rola nauczyciela ulega radykalnej zmianie. Przestaje być głównym «dostarczycielem» wiedzy, a zaczyna pełnić funkcję organizatora sytuacji, w których uczniowie mogą uczyć się od siebie nawzajem, a on im w tym pomaga” (Twardowski, 2020, s. 273). Niewątpliwie stosowanie różnych form nauczania za pośrednictwem rówieśników służy budowaniu takiej szkolnej społeczności, która nie tylko akceptuje różnorodność, ale także ją ceni.

Aby wdrożyć kulturowy model niepełnosprawności do praktyki edukacyjnej, należy budować proinkluzyjną atmosferę w klasie szkolnej. Należy eliminować działania pobudzające rywalizację między uczniami, takie jak ogłaszanie rankingów, organizowanie konkursów, wręczanie dyplomów i nagród za najlepsze wyniki w nauce. Oprócz eliminowania rywalizacji nauczyciele powinni rozmawiać z uczniami o różnicach, wyjaśniać uczniom, że różnice są naturalnym zjawiskiem i nie przesądzają o wartości człowieka. Niektórzy nauczyciele są przekonani, że niepodjęcie tematu różnic występujących między ludźmi ograniczy tendencje uczniów do wzajemnego oceniania się i porównywania. Jednak to nieprawda, ponieważ jeśli nauczyciele konsekwentnie unikają rozmów o różnicach, to wywołują u uczniów przekonanie, że nie należy o nich wspominać i dyskutować. Z drugiej strony koncentracja na różnicach może kształtować u uczniów przeświadczenie, że brakuje im pola do budowania konstruktywnych relacji. Dlatego rozmowy o różnicach muszą iść w parze z rozmowami o podobieństwach. O tym, że wszyscy uczniowie przychodzą do szkoły, żeby się uczyć, i chociaż każdy pewne rzeczy robi lepiej, a inne gorzej, to wszyscy mogą osiągnąć więcej, jeśli współpracują i nawzajem sobie pomagają. Ponadto do budowania proinkluzyjnej atmosfery w klasie przyczynia się eliminowanie wykluczającego języka. Nauczyciele przyzwalający na obraźliwe komentarze, naznaczające określenia i przezwiska pośrednio komunikują tym, którzy je wypowiadają, że takie zachowania są tolerowane i dopuszczalne.

Zakończenie

W modelu medycznym niepełnosprawność była traktowana jako stan organizmu będący źródłem cierpienia i wymagający odpowiedniego leczenia. Źródłem problemu upatrywano w indywidualnej kondycji fizycznej jednostki, a nie w warunkach społecznych czy kulturowych, w których ona żyje. Z czasem, na skutek aktywności osób niepełnosprawnych walczących o swoje prawa, pojawił się społeczny model

niepełnosprawności, skuteczniejszy od medycznego w wyjaśnianiu doświadczeń osób niepełnosprawnych i identyfikowaniu przyczyn ich niekorzystnej sytuacji. Jednak niedostatki modelu społecznego wymagały kolejnej zmiany paradygmatycznej i za taką należy uznać kulturowy model niepełnosprawności. Przy czym przejście do nowego paradygmatu nie oznacza porzucenia poprzednich. Wszak niepełnosprawność jest zjawiskiem zarówno cielesnym, społecznym, jak i kulturowym. Tym samym kulturowy model niepełnosprawności należy traktować jako rozszerzenie i udoskonalenie modeli wcześniejszych.

Kulturowy model niepełnosprawności ma duże znaczenie dla współczesnej pedagogiki oraz pedagogiki specjalnej, a szczególnie dla realizacji idei edukacji włączającej. Przekonanie, że ogólnodostępne szkoły powinny zapewnić edukację wszystkim dzieciom, jest coraz bardziej powszechne. Nikt nie kwestionuje tezy, że dzieci chodzą do szkoły, aby zdobywać wiedzę i umiejętności niezbędne do życia w społeczeństwie. Jednak tej tezie nie towarzyszy jasna odpowiedź na następujące pytanie: do życia w jakim społeczeństwie szkoła ma przygotowywać? „Jeśli ma to być społeczeństwo, w którym wszyscy obywatele są równi i jednakowo wartościowi, to środowisko szkolne musi być odzwierciedleniem tak pojmowanego społeczeństwa” (Twardowski, 2019, s. 119). To natomiast oznacza, że obowiązkiem szkoły jest stworzenie możliwości wspólnego uczenia się wszystkim dzieciom, niezależnie od różnic, jakie między nimi występują.

Bibliografia

- Berger, P.L., Luckmann, T. (2018). *Społeczne tworzenie rzeczywistości* (tłum. J. Niżnik). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Borowska-Beszta, B. (2012). *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Capp, M.J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791–807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Crow, L. (1996). Including all of our lives: renewing the social model of disability. W: J. Morris (red.), *Encounters with strangers: feminism and disability* (s. 206–226). Women's Press.
- Devlieger, P. (1995). Why disabled? The cultural understanding of physical disability in an African society. W: B. Ingstad, S. Reynolds-Whyte (red.), *Disability and culture* (s. 94–106). University of California Press.
- Devlieger, P. (2005). *Generating a cultural model of disability*. https://www.researchgate.net/publication/237762101_Generating_a_cultural_model_of_disability
- Domagała-Zyśk, E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji uczniów z wadą słuchu. W: M. Nowak., E. Stoch, B. Borowska (red.), *Z problematyki teatrologii i pedagogiki. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Marii Barbarze Styk* (s. 553–568). Wydawnictwo KUL.

- Dziurla, R. (2018). Kierunek dopasowania kulturowego z perspektywy przedstawicieli sprawnej większości i niepełnosprawnej mniejszości. *Societas/Communitas*, 26(2), 85–108.
- Ferguson, P.M., Nusbaum, E. (2012). Disability studies: what is it and what difference does it make. *Research & Practice for Person with Severe Disabilities*, 37(2), 70–80. DOI: 10.2511/027494812802573530
- Głąb, Z. (2020). Badania nad społeczną historią niepełnosprawności w Polsce – kierunki, metody, wyzwania. *Historyka. Studia Metodologiczne*, 50, 321–349. <https://doi.org/10.24425/hsm.2020.134808>
- Harrison, T.C., Kahn, D.L. (2004). Disability rites: the cultural shift following impairment. *Family & Community Health*, 27(1), 86–93. <https://doi.org/10.1097/00003727-200401000-00009>
- Jakubowska, H. (2009). *Socjologia ciała*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kamecka-Antczak, C., Szafrński, M., Wos, K. (2020). Wyzwania dla badań włączających osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Doświadczenia własne. W: G. Całek, J. Niedbalski, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością* (s. 130–143). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Karaś, M. (2012). Niepełnosprawność, od spojrzenia medycznego do społecznego i Disability Studies. *Przegląd Prawny, Ekonomiczny i Społeczny*, 4, 20–33.
- Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. (2013). <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/konwencja-onz-o-prawach-osob-niepelnosprawnych>
- Laclau, E. (2002). Dyskurs. W: R. Goodin, P. Pettit (red.), *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej* (tłum. C. Cieśliński, M. Poręba, s. 555–561). Książka i Wiedza.
- Laclau, E. (2004). *Emancypacje* (tłum. L. Koczanowicz i in.). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Laclau E., Mouffe, Ch. (2007). *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej* (tłum. S. Królak). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Matsumoto, D., Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa* (tłum. A. Nowak). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Melosik, Z. (2010). Ciało jako przedmiot studiów kulturowych. W: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.), *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe* (s. 153–166). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melosik, Z. (2017). Dyskursy medykalizacji i farmakolizacji: rekonstrukcje tożsamości człowieka. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(25), 123–136. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2017.023>
- Morris, J. (1991). *Pride against prejudice: transforming attitudes to disability*. Womens's Press.
- Oliver, M. (1995). *Understanding disability: from theory to practice*. Palgrave Macmillan.
- Parchomiuk, M. (2014). „Nic o nas bez nas”. Udział osób z niepełnosprawnością intelektualną w badaniach. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 25(3), 35–54. DOI: 10.5604/17345537.1133171
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.
- Retief, M., Letšosa, R. (2018). Models of disability: a brief overview. *HTS Theologiese Studies / Theological Studies*, 74(1), 1–8. <https://doi.org/10.4102/hts.v74i1.4738>
- Sandoval Gomez, A., McKee, A. (2020). When special education and disability studies intertwine: addressing educational inequalities through processes and programming. *Frontiers in Education*, 5, 1–5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.587045>

- Shakespeare, T. (1994). Cultural representation of disabled people: dustbins for disavowal. *Disability & Society*, 9(3), 283–299. <https://doi.org/10.1080/09687599466780341>
- Shuttleworth, R., Kasnitz, D. (2006). Cultural context of disability. W: G. Albrecht (red.), *Encyclopedia of disability* (s. 330–337). SAGE Publications.
- Smart, J.F., Smart, D.W. (2007). Models of disability: implications for the counseling profession. W: A.E. Dell Orto, P.W. Power (red.), *The psychological and social impact of illness and disability* (s. 75–100). Springer.
- Snyder, S.L., Mitchell, D.T. (2005). *Cultural location of disability*. The University of Chicago Press.
- Stojkow, M. (2020). Czy niepełnosprawność zawsze znaczy to samo? – analiza wpływu kultury na rozumienie niepełnosprawności. W: G. Całek, J. Niedbalski, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością* (s. 83–94). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tomaszewski, P., Bargiel-Matusiewicz, K., Pisula, E. (2015). Między patologią a kulturą: społeczne uwarunkowania niepełnosprawności – wprowadzenie. W: P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula, (red.), *Kulturowe i społeczne aspekty zdrowia i niepełnosprawności* (s. 9–17). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Twardowski, A. (2018). Społeczny model niepełnosprawności – analiza krytyczna. *Studia Edukacyjne*, (48), 97–114. <https://doi.org/10.14746/Se.2018.48.7>
- Twardowski, A. (2019). Formy organizacyjne pracy uczniów w procesie edukacji inkluzyjnej. *Rocznik Pedagogiczny*, 42, 107–121. <https://doi.org/10.2478/rp-2019-0007>
- Twardowski, A. (2020). Nauczanie za pośrednictwem rówieśników w procesie edukacji inkluzyjnej. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problematyczność inkluzji społecznej i edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami i o szczególnych potrzebach* (s. 271–290). Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Twardowski, A. (2022). Cultural model of disability – origins, assumptions, advantages. *Kultura i Edukacja*, 136(2), 48–61. DOI: 10.15804/kie.2022.02.03
- Twardowski, A. (2023). Kulturowy model niepełnosprawności wyzwaniem dla pedagogiki specjalnej. *Studia Edukacyjne*, (68), 19–31. <https://doi.org/10.14746/se.2023.68.2>
- UPIAS. (1976). *Fundamental Principles of Disability*. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>
- Waldschmidt, A. (2017). Disability goes cultural. The cultural model of disability as an analytical tool. W: A. Waldschmidt, H. Berressem, M. Ingwersen (red.), *Culture – theory – disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies* (s. 19–27). Transcript Verlag.
- Waldschmidt, A. (2018). Disability – Culture – Society: Strengths and weakness of a cultural model of dis/ability. *European Journal of Disability Research*, 12, s. 67–80. DOI: 10.1016/j.alter.2018.04.003.
- Wiliński, M. (2010). Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny. W: A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności* (s. 60–95). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- World Health Organization. (2024). *Health Topics. Disability*. https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_1
- Zdrodowska, M. (2016). Między aktywizmem a akademią. Studia nad niepełnosprawnością. *Teksty Drugie*, (5), 384–403. <https://doi.org/10.18318/td.2016.5.25>
- Żółkowska, T. (2014). Dlaczego emancypacja osób niepełnosprawnych powinna być „pustym znaczącym”? *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (5), 9–16. <https://doi.org/10.14746/ikps.2014.5.01>

Małgorzata Przybysz-Zaremba

ORCID: 0000-0003-2542-5104

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych im. Ignacego Mościckiego w Ciechanowie

Monika Szeszko-Zaborowska

ORCID: 0009-0002-5418-9622

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych im. Ignacego Mościckiego w Ciechanowie

Dorośle dzieci alkoholików – ofiary czy mistrzowie przetrwania?

Abstract

Małgorzata Przybysz-Zaremba, Monika Szeszko-Zaborowska, *Dorośle dzieci alkoholików – ofiary czy mistrzowie przetrwania?* [Adult children of alcoholics – victims or survival masters?]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 25–41, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.2>

Children are the hardest hit due to their parents' alcoholism. They experience chronic stress or even trauma in both childhood and adulthood. The article is of a research nature. The aim was to learn about the roles played by children in an alcoholic family and their consequences in adulthood. The research was carried out by the diagnostic survey with the use of a proprietary online questionnaire on self-help ACoAs groups within one of social media platforms (the study group: 125 adult children of alcoholics).

Results: It has been shown that ACoAs played adaptive roles in childhood – nearly half of them (43.5%) indicated the role of the “family hero”. Almost all respondents (92.8%) confirmed that growing up in an alcoholic family has consequences in their adult life – 41.6% indicated both negative and positive consequences, for 51.2% consequences are rather negative. The most frequently indicated positive consequences: responsibility, empathy, independence, coping with stressful situations. The overwhelming majority of respondents indicated among negative consequences: low self-esteem, fear of rejection, not coping with emotions. Despite ACoAs assess their lives as rather successful or very successful. Conclusions: ACoAs experience in adulthood the consequences of growing up in an alcoholic family – but not only negative ones. However, the issue is ambiguous and requires further studies.

Keywords

adult children of alcoholics; ACoA syndrome; alcoholic family; adaptation roles, consequences of growing up in an alcoholic family

Wprowadzenie

Problem alkoholizmu i związane z tym konsekwencje – szczególnie dla członków rodzin osób uzależnionych – jest niezwykle rozpowszechniony w naszej przestrzeni społeczno-kulturowej. Szacuje się, że w Polsce jest ok. 3–4 mln osób dorosłych dzieci alkoholików (DDA) (Mellibruda, 2017) lub nawet 40% dorosłej populacji Polaków (Kucińska, 2016). Alkoholizm to choroba, która zagraża nie tylko samemu alkoholikowi, ale także wpływa destrukcyjnie na jego najbliższe otoczenie – w szczególności dotyczy to systemu rodzinnego. Osobami, które ponoszą największe – i niezawinione – konsekwencje alkoholizmu w rodzinie, są dzieci, które w sposób nieuświadomiony podejmują różne strategie i przyjmują na siebie role pozwalające im przetrwać. W literaturze przedmiotu (m.in. Cierpiałkowska, 2000; Dodziuk van Kooten i Spaczyńska, 2020; Gąsior, 2012; Pacewicz, 1994; Ryś i Wódz, 2002; Sztander, 1993; Wegscheider-Cruse, 2000) najczęściej są wymieniane następujące dziecięce role adaptacyjne: „bohater rodzinny”, „koziół ofiarny” (wyrzutek rodzinny, dziecko kłopotliwe), „niewidzialne dziecko” (dziecko we mgle, zagubione dziecko, aniołek), „maskotka” (clown, błazen, dziecko rozbrajające). „Bohater rodzinny” – to zazwyczaj najstarsze dziecko z rodzeństwa, jest samodzielne i nad wiek dojrzałe, często przejmuje obowiązki rodziców, troszcząc się o młodsze rodzeństwo (parentyfikacja), nie potrafi dbać o własne potrzeby. „Kozioł ofiarny” – próbuje przekierować uwagę z problemów rodzinnych na siebie, buntuje się, sprawia problemy wychowawcze, popada w konflikty z prawem, wpada w tzw. złe towarzystwo, podejmuje ryzykowne zachowania (np. nadużywanie środków psychoaktywnych itp.). „Niewidzialne dziecko” izoluje się, jest niezauważane przez innych, żyje we własnym świecie fantazji, marzeń, książek, ukrywa swoje emocje. „Maskotka” – dziecko, które próbuje rozładować napięcie w rodzinie poprzez śmiech, żarty, dlatego nikt nie traktuje go poważnie, bywa pośrednikiem w sytuacjach konfliktowych.

Role te mogą się przenikać lub być podejmowane przez dziecko w zależności od sytuacji czy danej potrzeby (Ryś, 2011; Woronowicz, 2009). W życiu dorosłym konsekwencje stosowania tych mechanizmów obronnych mogą ujawnić się w sferze psychospołecznej, zawodowej czy w relacjach partnerskich. Grupa dorosłych dzieci alkoholików jest heterogenna (Borawski i Balicka, 2019; Gąsior, 2014), obejmuje bowiem osoby zarówno z „poważnymi zaburzeniami psychicznymi”, „nieznacznymi trudnościami przystosowawczymi”, jak i „funkcjonujące ponadnormatywnie”. Taki stan rzeczy wynika prawdopodobnie z wielu różnych czynników (zagrożających i chroniących), doświadczanych przez DDA w swoich rodzinach (Borawski i Balicka, 2019).

Statystyki wskazują, że ok. 50% osób z syndromem DDA doświadcza poważnych problemów w zakresie funkcjonowania społecznego (Herman, 2004),

ok. 60% zmagają się z uzależnieniami (Woititz, 2000), a ok. 70% doświadcza stanów depresyjnych (Gąsior, 2010; Przybysz-Zaremba, 2019). Ponadto funkcjonowanie osób z rodzin z problemem alkoholowym w dorosłym życiu zazwyczaj jest zaburzone w obszarze relacji i związków partnerskich/rodzinnych (Bobkowicz-Lewartowska, 2013). Trudności w przeżywaniu bliskości w relacjach z innymi ludźmi są konsekwencją odrętwienia emocjonalno-psychicznego, którego doświadczają DDA. W to miejsce pojawiają się uczucia osamotnienia, wyobcowania, pustki emocjonalnej (Borawski i Balicka, 2019). Niektórzy badacze wskazują także na pozytywne skutki dorastania w rodzinie alkoholowej – wykształcenie się u DDA samodzielności, odpowiedzialności i podatności na zmiany, a także poczucia kontroli i wysokiej samoświadomości (Ślaski, 2005).

Warto zatem podkreślić, że bycie dorosłym dzieckiem alkoholika nie musi być piętnem, determinującym występowanie problemów psychospołecznych w dorosłym życiu, lecz należy zauważać także pozytywne cechy, które wykształciły dzieci z rodzin alkoholowych, które pozwoliły im przystosować się do traumatycznych sytuacji i po prostu przetrwać. Osoby z syndromem DDA mimo negatywnych obciążeń mających swe źródło w doświadczeniach dorastania w dysfunkcyjnej rodzinie często wykształcają pozytywne cechy, do których zalicza się m.in. odpowiedzialność, empatię, umiejętność pracy w warunkach stresu. Według Roberta J. Ackermana obecnie zarówno w świadomości społecznej, jak i pracy terapeutycznej czy badawczej obserwuje się coraz wyraźniejszą tendencję do postrzegania DDA nie jako ofiary, lecz raczej jako mistrzów przetrwania (Ackerman, 2020). Takie pozytywne podejście wpływa na coraz rzadsze stygmatyzowanie osób będących DDA, a im samym przywraca utracone w dzieciństwie poczucie godności.

Występowanie problemów u DDA, szczególnie w polskim społeczeństwie (w którym panują wzorce związane z piciem alkoholu w naszym kręgu kulturowym), a jednocześnie zaobserwowanie niedostatecznego wsparcia psychospołecznego tej grupy osób stało się impulsem do podjęcia analiz badawczych w tym zakresie, których celem było zaproponowanie rozwiązań systemowych dotyczących pomocy dorosłym dzieciom alkoholików. W toku analiz autorskich przygotowano rekomendacje dla praktyki pedagogiczno-socjalnej.

Założenia metodologiczne badań

Celem badań było poznanie ról pełnionych przez dzieci w rodzinie alkoholowej oraz ich konsekwencji w życiu dorosłym. Zgodnie z nim postawiono problem badawczy, który koncentrował się na próbie znalezienia odpowiedzi na pytanie: Jak

role podejmują dzieci w rodzinie alkoholowej oraz jakiego rodzaju konsekwencji związanych z tym faktem doświadczają one w życiu dorosłym?

Do przeprowadzenia badań zastosowano sondaż diagnostyczny z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza ankiety zawierającego 34 pytania. Narzędzie to zostało opracowane w aplikacji Formularze Google i zamieszczone w tzw. chmurze na platformie Google. Badania przeprowadzono w okresie od 2 do 30 maja 2022 roku. Z uwagi na wrażliwy temat pracy dotyczący funkcjonowania osób z syndromem DDA oraz ograniczenia związane z pandemią COVID-19 zdecydowano się na gromadzenie danych badawczych w formule online, która wydaje się najbardziej komfortowa dla tej grupy badanych ze względu na poczucie wstydu, jaki często towarzyszy tym osobom. Badania przeprowadzono wśród członków trzech internetowych grup wsparcia (DDA DDD Dorosłe dzieci nie tylko alkoholików – ponad 17 tys. członków; Współuzależnienie Al-Anon Nar-Anon S-Anon Haz-Anon Al-Ateen DDA koAlkoholizm – ponad 8 tys. członków; DDA-DDD-Syndrom – ponad 2,5 tys. członków), funkcjonujących na jednym z portali społecznościowych. Głównym kryterium doboru osób do badań było samookreślenie się ankietowanych, czy są dorosłymi dziećmi alkoholików. Udział w badaniu miał charakter dobrowolny i anonimowy. Ograniczeniem badania był niereprezentatywny podział badanych ze względu na płeć, spowodowany tym, iż na udział w grupach wsparcia dla DDA w przeważającej większości decydują się kobiety.

Wyniki badań

Kwestionariusze ankiety wypełniło 130 respondentów, z czego 5 osób zadeklarowało, że nie są DDA – zatem do opracowania wyników badań zakwalifikowano 125 kwestionariuszy (96,1%). Ostatecznie wielkość grupy badanej wyniosła $N = 125$, w tym 12 mężczyzn (9,6%) i 113 kobiet (90,4%). Najliczniejszą grupę stanowili ankietowani w przedziale wiekowym 36–45 lat (43,2%). Średnia wieku grupy badanej wyniosła 38 lat.

Jako miejsce zamieszkania respondenci najczęściej wskazywali miasto do 100 tys. mieszkańców (38,4%). Większość badanych to osoby z wyższym wykształceniem (68%), zatrudnione na podstawie umowy o pracę (64%). Ponad połowa ankietowanych jest albo w związku małżeńskim (40,8%), albo w stałym związku partnerskim (12%). Zdecydowana większość badanych to osoby posiadające dzieci (73,6%). Jeśli chodzi o uzależnienie od alkoholu rodziców badanych, to najczęściej respondenci wskazywali na ojca (66,4%), następnie na obojczyce rodziców (20,8%).

Na potrzeby niniejszego badania ważne było pozyskanie informacji od ankietowanych, jakie role pełnili oni jako dzieci w swoich rodzinach pochodzenia.

Badani mieli do wyboru cztery opisy charakteryzujące poszczególne role, nienazwane wprost, lecz dotyczące:

a) „bohatera rodzinnego”:

W domu rodzinnym jako dziecko często wypełniałam/-em obowiązki „dorosłego”, na pierwszym miejscu stawiałam/-em potrzeby innych, starałam/-em się wszystko robić jak najlepiej, ale rzadko bywałam/-em zadowolona/-y z efektów swojej pracy, byłam/-em raczej lubiana/-y przez rówieśników, ale nie umiałam/-em się tak do końca zrelaksować czy bawić – byłam/-em poważna/-y nad swój wiek;

b) „kozła ofiarnego”:

Jako dziecko i w okresie dorastania byłam/-em postrzegana/-ny jako buntownik, wpadałam/-em w „złe” towarzystwo, miałam/-em problemy w szkole, wagarowałam/-em, „pyskowałam/-em” rodzicom, wcześniej zaczęłam/-łam sięgać po alkohol i/lub narkotyki;

c) „niewidzialnego dziecka”:

Będąc dzieckiem, często się izolowałam/-em, miałam/-em swój własny świat fantazji i marzeń, lubiałam/-em czytać książki zamknięta/-ty w swoim pokoju, nie sprawiałam/-em kłopotów wychowawczych, wybierałam/-em samotność, nie lubiałam/-em pracować w grupie;

d) „maskotki”:

W czasach dzieciństwa w domu rodzinnym byłam/-em tą osobą, która potrafiła wszystkich rozśmieszyć, robiłam/-em jednak dobrą minę do złej gry – żartowałam/-em nawet wtedy, gdy sytuacja w domu była bardzo poważna czy dramatyczna lub gdy wcale nie było mi do śmiechu.

Blisko połowa badanych (43,5%) wskazała na opis charakteryzujący rolę „bohatera rodzinnego”. Jedna trzecia ankietowanych wybrała odpowiedź opisującą rolę „niewidzialnego dziecka” (29,8%). Pozostałe dwie role: „kozła ofiarnego” i „maskotki” były wskazywane rzadziej – odpowiednio przez 13,7% i 12,9% ankietowanych.

Odczuwanie konsekwencji dorastania przez DDA w rodzinie alkoholowej jest zależne od wielu czynników, m.in. od tego, czy w dzieciństwie taka osoba miała wsparcie – mogła na kogoś polegać czy komuś zaufać. Jest to jeden z czynników chroniących, które mogą minimalizować szkodliwe skutki alkoholizmu rodziców ujawniające się w dojrzałym życiu dziecka. Nieco ponad jedna trzecia ankietowanych nie otrzymywała w dzieciństwie żadnego wsparcia ze strony innych (36%). Natomiast ci respondenci, którzy zadeklarowali, że mogli w dzieciństwie na kogoś liczyć, najczęściej wskazywali na: niepijącego rodzica (26,4%), przyjaciela (24%) lub rodzeństwo (20%).

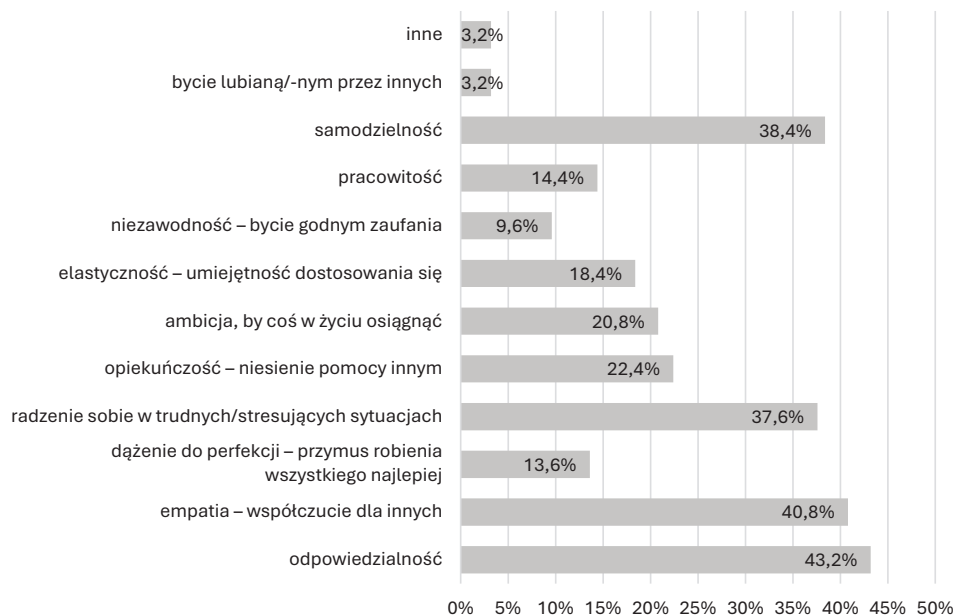
Ważną rolę w radzeniu sobie z konsekwencjami dorastania w rodzinie alkoholowej odgrywa podjęcie terapii, czy to w formie psychoterapii, terapii współuzależnień (zarówno indywidualnej, jak i grupowej), czy też poprzez uczestniczenie w mityn-

gach grup samopomocowych dla osób współuzależnionych, DDA itp. Okazało się, że znaczna grupa respondentów nie korzystała z żadnej formy wsparcia (40,8%). Natomiast niemal połowa ankietowanych, którzy wskazali na korzystanie z tych rodzajów pomocy, deklarowała uczestnictwo w psychoterapii (47,2%). Terapię dla DDA lub dla osób uzależnionych czy współuzależnionych podjęła ponad jedna trzecia badanych (odpowiednio: 20% i 15,2%). Najrzadziej wybieraną formą wsparcia terapeutycznego były mityngi DDA i dla osób uzależnionych/współuzależnionych, z których korzystało łącznie 13,6% respondentów. Wśród przyczyn podjęcia terapii lub uczestnictwa w mityngach badani wskazywali przede wszystkim na problemy z własnymi emocjami (28%) oraz na problemy w relacjach/związku (17,6%).

Niemal wszyscy badani dostrzegają skutki dorastania w rodzinie alkoholowej w dorosłym życiu (92,8%). Ponad połowa respondentów odpowiedziała, że były to konsekwencje „raczej negatywne” (51,2%), jednak według aż 41,6% ankietowanych są to skutki „zarówno pozytywne, jak i negatywne”. Najczęściej wskazywanymi pozytywnymi konsekwencjami były: odpowiedzialność (43,2%), empatia – współczucie dla innych (40,8%), samodzielność (38,4%) oraz radzenie sobie w trudnych/stresujących sytuacjach (37,6%) (wykres 1).

Wykres 1

Pozytywne konsekwencje dorastania w rodzinie alkoholowej – w opinii respondentów



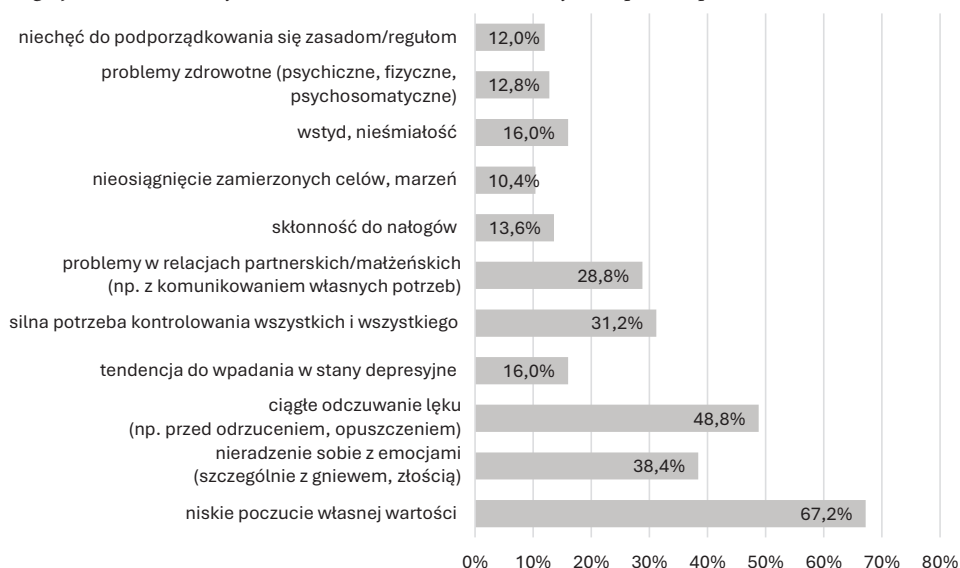
Adnotacja. Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ respondenci mieli możliwość wskazania kilku odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

W zakresie negatywnych konsekwencji dorastania w rodzinie alkoholowej przeważająca większość odpowiedzi respondentów dotyczyła niskiego poczucia własnej wartości (67,2%), ciągłego odczuwania lęku, np. przed odrzuceniem, opuszczeniem (48,8%) oraz nieradzenia sobie z emocjami, szczególnie z gniewem czy złością (38,4%). Ponadto około jedna trzecia wskazań dotyczyła silnej potrzeby kontrolowania wszystkich i wszystkiego (31,2%). Podobny odsetek odpowiedzi dotyczył problemów w relacjach partnerskich/mażeńskich, np. z komunikowaniem własnych potrzeb (28,8%) (wykres 2).

Wykres 2

Negatywne konsekwencje dorastania w rodzinie alkoholowej – w opinii respondentów



Adnotacja. Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ respondenci mieli możliwość wskazania kilku odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

Konsekwencje dorastania w rodzinie alkoholowej mogą wpływać na subiektywnie odczuwaną jakość życia. Ponad połowa ankietowanych stwierdziła, że ich życie jest raczej udane, choć nie czują się oni do końca szczęśliwi (56,8%), a 14,4% badanych przyznało, że ich życie jest wręcz bardzo udane i są szczęśliwi (tabela 1).

Odnosząc się do zaprezentowanych w tabeli 1 wyników badań, można stwierdzić, iż dorastanie w rodzinie alkoholowej (a co za tym idzie – pełnienie w niej określonych ról mających na celu przetrwanie w tej przewlekłej stresującej sytuacji) może w dorosłym życiu przynieść różnorodne konsekwencje – zarówno negatywne, jak i pozytywne. Rodzaj i natężenie tych konsekwencji są także zróżnicowane.

Tabela 1

Ocena jakości własnego życia (poczucia szczęścia) w opinii respondentów – w zależności od ról podejmowanych w dzieciństwie

Jakość życia (poczucie szczęścia)	Role podejmowane w dzieciństwie w rodzinie alkoholowej								Ogółem (N = 125)	
	Kozioł ofiarny (n = 18)		Niewidzialne dziecko (n = 37)		Maskotka (n = 16)		Bohater rodzinny (n = 54)			
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Moje życie jest bar- dzo udane – jestem szczęśliwa/-wy	5	4,0	3	2,4	2	1,6	8	6,4	18	14,4
Moje życie jest ra- czej udane, ale nie czuję się do końca szczęśliwa/-wy	8	6,4	22	17,6	12	9,6	29	23,2	71	56,8
Moje życie jest raczej nieuda- ne, ale nie czuję się całkiem nieszczęśliwa/-wy	4	3,2	9	7,2	2	1,6	14	11,2	29	23,2
Moje życie jest bardzo nie- udane – jestem nieszczęśliwa/-wy	1	0,8	3	2,4	0	0,0	3	2,4	7	5,6
Razem	18	14,4	37	29,6	16	12,8	54	43,2	125	100,0

Źródło: badania własne.

Przyjęcie przez dziecko roli określanej mianem „bohatera rodzinnego” powoduje zazwyczaj wykształcenie się takich cech czy umiejętności, które w dorosłym życiu wydają się przydatne, a niekiedy wręcz pożądane (jak np. odpowiedzialność czy radzenie sobie w sytuacjach stresowych). Inne, choć pozornie zdają się cechami „pozytywnymi”, jak np. dążenie do perfekcji czy zaspokajanie potrzeb innych ludzi (szczególnie bliskich), w przypadku „bohatera rodzinnego” mogą stać się przyczyną problemów i frustracji w dorosłym życiu. Respondenci, którzy byli w dzieciństwie „bohaterami rodzinnymi” (n = 54) wskazywali, że zawsze lub zazwyczaj mają potrzebę kontrolowania tego, co się wokół dzieje (72,2%). Podobny odsetek odpowiedzi dotyczył dobrego radzenia sobie w sytuacjach stresowych (74,1%). Ponadto DDA będący w dzieciństwie „bohaterami rodzinnymi” zadeklarowali niemal jednomyślnie, że są osobami odpowiedzialnymi, na których można polegać (92,6%). Odsetek „bohaterów rodzinnych”, którzy potwierdzili, że dążą do perfekcji we wszystkim, czego się podejmują, jest także wysoki i wynosi 83,3%.

Rozpatrywano również kwestię poświęcania się respondentów dla innych jako konsekwencję dorastania w rodzinie alkoholowej. W tym przypadku tylko 4 osoby (7,4%) z grupy „bohaterów rodzinnych” wskazały, że potrzeby innych nie są ważniejsze niż ich własne. Pozostali badani z tej grupy (92,6%) przyznali, że na pierwszym miejscu stawiają potrzeby innych, w tym głównie: dzieci, partnera/-ki i rodziców (tabela 2).

Tabela 2

Poświęcanie się dla innych jako konsekwencja dorastania w rodzinie alkoholowej – w zależności od ról podejmowanych w dzieciństwie

Czy potrzeby innych osób są dla Ciebie ważniejsze niż Twoje własne? Jeśli tak, to kogo to najczęściej dotyczy?	Rola pełniona w dzieciństwie				Ogółem	
	Bohater rodzinny (n = 54)	Maskotka (n = 16)	Niewidzialne dziecko (n = 37)	Kozioł ofiarny (n = 18)	N = 125	%
rodziców	23	4	13	5	45	36,0
rodzeństwa	14	1	6	6	27	21,6
partnera/-ki	32	5	16	7	60	48,0
dzieci	36	8	24	10	78	62,4
przyjaciół	6	2	9	6	23	18,4
współpracowników	4	0	6	0	10	8,0
obcych osób	1	0	4	0	5	4,0
nie, potrzeby innych nie są ważniejsze niż moje własne	4	5	4	4	17	13,6

Adnotacja. Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ respondenci mieli możliwość wskazania kilku odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

Dzieci przyjmujące w rodzinie alkoholowej rolę „maskotki” w życiu dorosłym często nie są traktowane przez otoczenie poważnie, z uwagi na przejawianą przez nie tendencję do obracania wszystkiego w żart czy wręcz „błaznowania”. To pociąga za sobą konsekwencje w postaci niskiego poczucia własnej wartości. Większość osób będących w dzieciństwie „maskotkami” (n = 16) wskazała, że nie czuje się tak samo wartościowa jak inni ludzie (75% wskazań w tej grupie). Z kolei wykształcenie w dzieciństwie umiejętności „robienia dobrej miny do złej gry” w dorosłości skutkuje brakiem umiejętności radzenia sobie z emocjami – szczególnie tymi trudnymi. W tym przypadku ankietowani z grupy „maskotek” w większości wskazywali, iż zawsze lub zazwyczaj nie radzą sobie z emocjami – szczególnie z gniewem lub złością (68,8%). Osoby te mogą także odczuwać lęk przed odrzuceniem

czy opuszczeniem przez bliskich, na co wskazała ponad połowa ankietowanych z tej grupy (62,5%).

Rola „niewidzialnego dziecka” z kolei polega przede wszystkim na izolowaniu się od problemów rodzinnych, co może się przejawiać w tym, że dziecko ucieka w swój własny świat fantazji, np. poprzez pochłanianie książek, zamykanie się w swoim pokoju itp. W dorosłym życiu osoby takie wolą pracować indywidualnie niż w grupie, ale mogą też uciekać/wycofywać się, gdy napotkają jakąś trudność czy problem. Stąd może wynikać poczucie bezradności, a także lęk przed zmianami, które są raczej odbierane jako coś zagrażającego niż przynoszącego pozytywny obrót sprawy. W badanej grupie „niewidzialnych dzieci” ($n = 37$) lęk przed jakimikolwiek zmianami odczuwa zdecydowana większość ankietowanych (86,5%). Ponadto 67,6% osób z tej grupy czuje bezradność przy podejmowaniu decyzji.

„Niewidzialne dzieci” w dorosłym życiu mogą także odczuwać problemy psychosomatyczne. W grupie tej tylko 4 osoby (10,8%) nie odczuwały tego typu problemów. Zdecydowana większość badanych z tej grupy (80,2%) wskazywała, że doświadczają problemów psychosomatycznych. Najczęściej były to: stany depresyjne, zaburzenia snu oraz bóle głowy (tabela 3).

Tabela 3

Problemy psychosomatyczne jako konsekwencja dorastania w rodzinie alkoholowej – w zależności od ról podejmowanych w dzieciństwie

Najczęściej występujące problemy psychosomatyczne	Rola pełniona w dzieciństwie				Ogółem	
	Bohater rodzinny ($n = 54$)	Maskotka ($n = 16$)	Niewidzialne dziecko ($n = 37$)	Kozioł ofiarny ($n = 18$)	$N = 125$	%
stany depresyjne	25	8	19	7	59	47,2
stany lękowe	24	3	10	6	43	34,4
zaburzenia snu	15	4	14	5	38	30,4
bóle głowy	16	1	14	6	37	29,6
bóle brzucha	11	2	10	5	28	22,4
alergie	11	0	4	3	18	14,4
inne	1	1	0	0	2	1,6
nie mam żadnych problemów	7	4	4	4	19	15,2

Adnotacja. Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ respondenci mieli możliwość wskazania kilku odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

Wydaje się, że osoby będące DDA, które pełniły w dzieciństwie rolę „kozła ofiarnego”, płacą w dorosłym życiu najwyższą cenę, w postaci doświadczanych konsekwencji, w stosunku do osób, które pełniły w dzieciństwie inne role. Są to zazwyczaj osoby, o których się mówi, że są niedostosowane społecznie: popadają w konflikt z prawem (z uwagi na niechęć do przestrzegania zasad, reguł czy przepisów), mają problemy w nawiązywaniu i utrzymaniu bliskich relacji oraz są w największym stopniu podatne na uzależnienia. Nieco ponad połowa badanych z tej grupy wskazała, że ma trudności w nawiązywaniu relacji (55,6%), natomiast na problem z przestrzeganiem zasad wskazało 66,7%.

Ponadto w grupie „kozłów ofiarnych” zaledwie 3 osoby (16,7%) zadeklarowały, że nie są od niczego uzależnione. Zdecydowana większość respondentów z tej grupy potwierdziła swoją skłonność do nałogów (83,3%) – najczęściej występowało w tej grupie uzależnienie od tytoniu oraz od alkoholu (tabela 4).

Tabela 4

Podatność na uzależnienia jako konsekwencja dorastania w rodzinie alkoholowej – w zależności od ról podejmowanych w dzieciństwie

Występujące uzależnienia	Rola pełniona w dzieciństwie				Ogółem	
	Bohater rodzinny (n = 54)	Maskotka (n = 16)	Niewidzialne dziecko (n = 37)	Kozioł ofiarny (n = 18)	N = 125	%
od alkoholu	11	1	4	8	24	19,2
od narkotyków/dopalaczy	3	2	0	4	9	7,2
od tytoniu	17	5	11	13	46	36,8
od leków	1	0	2	0	3	2,4
od seksu	0	2	3	0	5	4,0
od gier komputerowych	3	0	0	1	4	3,2
od zakupów	7	1	1	1	10	8,0
od Internetu/mediów społecznościowych	7	5	10	2	24	19,2
inne (od jedzenia, od słodczy)	3	0	4	0	7	5,6
nie jestem od niczego uzależniona/-ny	23	6	15	3	47	37,6

Adnotacja. Odsetki nie sumują się do 100, ponieważ respondenci mieli możliwość wskazania kilku odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

Dyskusja

Aby zbadać konsekwencje pełnienia przez dzieci określonych ról w rodzinie alkoholowej, założono, że konsekwencje te, ujawniające się w życiu dorosłym, mogą być różnorakie – zarówno negatywne, jak i pozytywne. Znalazło to odzwierciedlenie w wynikach badań własnych: ponad połowa respondentów uważa, że dorastanie w rodzinie alkoholowej ma w ich życiu dorosłym raczej negatywne konsekwencje (51,2%), jednak według aż 41,6% ankietowanych są to skutki „zarówno pozytywne, jak i negatywne”. Zbliżone wyniki uzyskano w badaniu przeprowadzonym przez Marię Ryś, w którym wzięło udział 805 dorosłych dzieci alkoholików (470 kobiet i 335 mężczyzn). Badania te zostały przeprowadzone z wykorzystaniem autorskich narzędzi badawczych, takich jak: *Skala określająca role pełnione przez dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym* (RDDA), *Skala poczucia własnej wartości w relacjach interpersonalnych* (PWWR) oraz *Kwestionariusz do badania Dorosłych Dzieci Alkoholików* (Ryś, 2011). W badaniu tym ok. 27% kobiet i 36% mężczyzn wskazało, że nie doświadczyło negatywnych skutków dorastania w rodzinie alkoholowej w swoim dorosłym życiu, natomiast ok. 73% kobiet i 63% mężczyzn przyznało, że odczuwa tego negatywne konsekwencje.

Interesujące dane dotyczące konsekwencji dorastania w rodzinie alkoholowej przedstawia także w swoim badaniu Dominik Borawski ze współpracownikami (Borawski i in., 2017). Jego zespół badawczy przebadał blisko 150 osób będących DDA (m.in. uczestniczących w spotkaniach grupy dla osób współuzależnionych Al-Anon i przechodzących terapię ośrodka terapii uzależnień) z wykorzystaniem dwóch narzędzi: *Kwestionariusza nadziei podstawowej* (BHI-R) w opracowaniu Jerzego Trzebińskiego i Mariusza Zięby oraz *Skali wpływu alkoholizmu rodziców* (SWAR). Wyniki przeprowadzonych przez nich badań wykazały, że znaczna większość respondentów postrzega siebie jako osoby szczęśliwe (82%). Uzyskane dane pokrywają się znacznie z wynikami badań własnych, które wskazują, że odsetek ankietowanych deklarujących, że ich życie jest szczęśliwe lub raczej szczęśliwe, wynosi ponad 71%.

Zgodnie z wynikami badań własnych niemal trzy czwarte respondentów pełniących w dzieciństwie rolę „bohatera rodzinnego” ocenia siebie jako osoby kontrolujące (72,2%), ale także radzące sobie w sytuacjach stresu (74,1%), przy czym niemal wszyscy badani z tej grupy określili siebie jako osoby odpowiedzialne (92,6%) i w zdecydowanej większości jako osoby z tendencją do perfekcjonizmu (83,3%). Ponadto prawie wszyscy badani z tej grupy (92,6%) przyznali, że na pierwszym miejscu stawiają potrzeby innych ponad własne. W tym przypadku także można zauważyć interferencję wyników badań własnych z wynikami bada-

nia przeprowadzonego przez Ryś, na podstawie których ujawniono istotne zależności dotyczące poszanowania własnych praw, potrzeby kontrolowania osób bliskich oraz nadodpowiedzialności (Ryś, 2011). Badaczka zaznacza jednak, że choć zdecydowana większość osób DDA doświadcza ww. konsekwencji dorastania w rodzinie alkoholowej, to ich natężenie zależy m.in. od postaw rodziców oraz od roli podejmowanej w dzieciństwie.

Ponadto wyniki niniejszych badań wskazują, że trzy czwarte (75%) osób pełniących jako dzieci rolę „maskotki” nie ma poczucia, że jest tak samo wartościowe jak inni ludzie. Na brak umiejętności radzenia sobie z emocjami, takimi jak gniew czy złość, wskazało 68,8% badanych z tej grupy, z kolei obawę przed opuszczeniem przez kogoś bliskiego zadeklarowało 62,5%. Do podobnych wniosków doszła także Katarzyna Bielarczyk w badaniu dotyczącym konsekwencji dorastania w rodzinie alkoholowej dla budowania bliskich związków w dorosłym życiu – badanie zostało przeprowadzone na próbie 30 DDA będących w trakcie lub po zakończeniu terapii w Ośrodku Psychoterapii Dorosłych Dzieci Alkoholików w Krakowie (Bielarczyk, 2017). Wyniki ww. badań wykazały, że DDA cechuje niska samoocena i lęk przed odrzuceniem (ponad 50% ankietowanych w tym badaniu wskazało, że odczuwa strach przed rozstaniem z partnerem).

Lęk przed zmianami dotyczył zdecydowanej większości ankietowanych, którzy w dzieciństwie pełnili rolę „niewidzialnego dziecka” (86,5%), natomiast 67,6% osób w tej grupie wskazało na bezradność w podejmowaniu decyzji. Podobnie zdecydowana większość badanych z tej grupy (80,2%) wskazała na występowanie problemów psychosomatycznych; najczęściej wskazywanymi problemami w tym zakresie były: stany depresyjne, zaburzenia snu oraz bóle głowy. Na ujawnianie się problemów psychosomatycznych zwróciła uwagę także Renata Cichocka. W przeprowadzonych wywiadach pogłębionych prawie każda z badanych przez nią osób wskazała, że dorastanie w rodzinie alkoholowej wpłynęło na odczuwanie w dorosłym życiu konsekwencji przejawiających się w stanach depresyjnych i innych problemach wymagających konsultacji specjalistycznej (Cichocka, 2021).

Nieco ponad połowa badanych z grupy osób, które w dzieciństwie odgrywały rolę „kozła ofiarnego” (55,6%), przyznała, że ma trudność z nawiązaniem relacji. Na problem z przestrzeganiem zasad wskazało 66,7% badanych, natomiast skłonność do nałogów dotyczyła 83,3% badanych, co stanowi istotny odsetek (najczęściej wskazywano na uzależnienie od tytoniu i alkoholu). Wynik ten nie znajduje odzwierciedlenia w wynikach innych badań, np. w badaniu przeprowadzonym przez Marię Ryś i Elżbietę Wódcz kobiety podejmujące w dzieciństwie rolę „kozła ofiarnego” odznaczają się w życiu dorosłym m.in. „niską potrzebą podporządkowania się” (Ryś i Wódcz, 2002).

Podsumowanie, wnioski i rekomendacje

Uzyskane w badaniach własnych wyniki wskazują, że prawie wszystkie osoby będące DDA doświadczają w życiu dorosłym konsekwencji dorastania w rodzinie alkoholowej – i są to nie tylko konsekwencje negatywne, lecz także (choć w mniejszym stopniu) pozytywne. To, czy konsekwencje miały charakter pozytywny czy raczej negatywny, zależało od wielu czynników (tzw. chroniących), w tym m.in. od tego, czy dzieci te otrzymywały w dzieciństwie jakiejkolwiek wsparcie od innych. Okazuje się, że jedna osoba na trzy nie otrzymała takiej pomocy od nikogo. Do pozytywnych konsekwencji dorastania w rodzinie alkoholowej można zaliczyć m.in. odpowiedzialność, empatię (współczucie dla innych), samodzielność oraz radzenie sobie w trudnych czy stresujących sytuacjach. Negatywnymi konsekwencjami są przede wszystkim: niskie poczucie własnej wartości, ciągle odczuwanie lęku (np. przed odrzuceniem czy opuszczeniem), a także nieradzenie sobie z emocjami (szczególnie z gniewem czy złością). Jedną z konsekwencji trudnego dzieciństwa jest potrzeba poddania się w wieku dojrzałym terapii – czy to w formie psychoterapii czy też w ramach grup samopomocowych dla DDA. Impulsem do podjęcia terapii w dużej mierze są problemy z własnymi emocjami oraz problemy w bliskich relacjach. Mimo tych wszystkich trudności, zaistniałych zarówno w wieku dziecięcym, jak i dojrzałym, dorosłe dzieci alkoholików oceniają swoje życie przeważnie jako raczej udane lub wręcz bardzo udane.

Dorosłe dzieci alkoholików pełniły w rodzinach alkoholowych różne role adaptacyjne, w tym m.in. „bohatera rodzinnego”, „niewidzialnego dziecka”, „kozła ofiarnego” i „maskotki”. Pełnienie w dzieciństwie roli „bohatera rodzinnego” w życiu dorosłym skutkuje silnym poczuciem odpowiedzialności, perfekcjonizmem, nieustanną potrzebą sprawowania kontroli oraz umiejętnością radzenia sobie w stresujących sytuacjach, a także skłonnością do poświęceń na rzecz innych osób (głównie dzieci i partnerów). Podejmowanie w okresie dzieciństwa roli „maskotki” w wieku dojrzałym niesie ze sobą lęk przed odrzuceniem czy opuszczeniem, nieradzenie sobie z emocjami, a także niskie poczucie własnej wartości. „Niewidzialne dziecko” w dorosłym życiu odczuwa lęk przed zmianami i boryka się z poczuciem bezradności, a także cierpi z powodu dolegliwości psychosomatycznych, takich jak np. stany depresyjne, zaburzenia snu czy bóle głowy. Osoby pełniące w dzieciństwie rolę „kozła ofiarnego” jako dojrzały ludzie mają trudności w nawiązywaniu i utrzymaniu satysfakcjonujących związków, a także są podatni w większym stopniu niż pozostałe dorosłe dzieci alkoholików na uzależnienia – głównie od tytoniu i od alkoholu. W odniesieniu do tej roli nie potwierdziło się założenie występowania problemów z podporządkowaniem się zasadom czy regułom, co może

wynikać ogólnie ze zbyt małej próby badawczej lub z niereprezentatywnego udziału w badaniu mężczyzn, którzy częściej niż kobiety wchodzi w konflikt z prawem.

Przedstawione wyniki badań dały podstawę do opracowania rekomendacji skierowanych do osób i/lub instytucji, które zajmują się szeroko pojętym wsparciem rodzin z problemem alkoholowym, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci wychowujących się w tych rodzinach oraz DDA:

1. Konieczna wydaje się społeczna zmiana wizerunku dorosłych dzieci alkoholików – wskazane jest w tym celu przeprowadzenie kampanii edukacyjno-informacyjnych na temat osób będących DDA, tak aby one same mogły pozbyć się piętna wstydu, jaki im towarzyszy, oraz miały wiedzę, gdzie mogą uzyskać wsparcie. Szczególnie pomocne w kreowaniu tego rodzaju kampanii społecznych mogą być organizacje pozarządowe (NGO), przy współpracy z władzami rządowymi (ministerstwo właściwe do spraw polityki społecznej), samorządowymi (np. gminami) i oświatowymi (szkoły i przedszkola).
2. W przypadku rodziny alkoholowej instytucje pomocy społecznej skupiają się w głównej mierze na udzielaniu wsparcia samym osobom uzależnionym oraz ich partnerom (współuzależnionym), natomiast mniej uwagi poświęca się wsparciu terapeutycznemu dzieciom wychowywanym w rodzinach dysfunkcyjnych. Istnieje zatem potrzeba zwiększania świadomości pracowników socjalnych w tym zakresie poprzez m.in. szkolenia, warsztaty czy seminaria.
3. Dorosłe dzieci alkoholików mogą korzystać z pomocy terapeutycznej w niektórych poradniach czy ośrodkach leczenia uzależnień i współuzależnień (w ramach ubezpieczenia w NFZ). Nadal jednak liczba miejsc, w których osoby będące DDA mogą uzyskać pomoc, jest stosunkowo niewielka – warto byłoby uruchomić przy tych poradniach punkty wsparcia w formie konsultacji czy terapii DDA¹.
4. W Polsce funkcjonuje kilkaset grup samopomocowych dla DDA – rzadko jednak są one tworzone w mniejszych ośrodkach, przez co dorosłe dzieci alkoholików z terenów wiejskich i małomiasteczkowych mają niewielkie szanse na uzyskanie wsparcia. Wskazane by było, gdyby liderami i inicjatorami zawiązywania takich grup samopomocowych były lokalne instytucje pomocy społecznej (ośrodki pomocy społecznej, centra pomocy rodzinie, ośrodki wsparcia i in.).

¹ Według danych PARPA w 2015 roku niemal 10 tys. DDA zostało zarejestrowanych w placówkach terapii uzależnienia od alkoholu, pomoc psychologiczna była świadczona w 323 poradniach (ok. 72% poradni) i funkcjonowało w gminach 200 grup wsparcia DDA, za: Rada Ministrów, 2017.

5. Dużą rolę w obszarze wsparcia dla dzieci z rodzin alkoholowych odgrywają także instytucje oświatowe – w szczególności szkoły. Niezbędne wydaje się zatem uwrażliwienie pedagogów na sygnały świadczące o tym, że dziecko ma problemy w związku z sytuacją rodzinną, a także szersze edukowanie nauczycieli w tym zakresie, aby oni także mogli reagować i okazywać wsparcie.

Bibliografia

- Ackerman, R.J. (2020). *Wyrosnąć z DDA. Wsparcie dla dorosłych córek alkoholików* (tłum. D. Rosowski). JK Wydawnictwo.
- Bielarczyk, R. (2017). *Dorośle dzieci alkoholików*. W: J. Dziedzic, J. Klimek (red.), *Wspomóc uzależnionych od alkoholu. Refleksja psychologiczno-teologiczna* (s. 40–71). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II.
- Bobkowicz-Lewartowska, L. (2013). Związki partnerskie dorosłych dzieci alkoholików. *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa*, (3), 115–128.
- Borawski, D., Balicka, A. (2019). Nadzieja podstawowa a postrzegany wpływ alkoholizmu rodziców na funkcjonowanie psychospołeczne osób dorosłych. *Mediacyjna rola osobowego wzrostu. Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 40(4), 356–371.
- Borawski, D., Fleszar, U., Balicka, A. (2017). Co nas nie zabije to nas wzmocni? Postrzeganie konsekwencji wychowywania się w rodzinie z problemem alkoholowym przez osoby dorosłe. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 30(2), 244–265.
- Cichocka, R. (2021). Funkcjonowanie psychospołeczne Dorosłych Dzieci Alkoholików (na przykładzie sondy internetowej i analizy indywidualnych przypadków). *Państwo i Społeczeństwo*, 21(2), 111–137.
- Cierpiątkowska, L. (2000). *Alkoholizm. Przyczyny, leczenie, profilaktyka*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dodziuk van Kooten, A., Spaczyńska, E. (2020). *Rodzina alkoholowa* (cz. 1). *Jak lepiej ją rozumieć? Tajniki pracy socjalnej*, Wydawnictwo Difin.
- Gąsior, K. (2010). Model terapii osób dorosłych, dzieci alkoholików. *Terapia. Uzależnienia i Współuzależnienia*, (3), 10–15.
- Gąsior, K. (2012). *Funkcjonowanie neo-psychospołeczne i problemy psychiczne dorosłych dzieci alkoholików*. Wydawnictwo Difin.
- Gąsior, K. (2014). Diversifying childhood experiences of Adult Children of Alcoholics. *Alcoholism & Drug Addiction / Alkoholizm i Narkomania*, (27), 289–304.
- Herman, J.L. (2004). *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi* (tłum. A. Kacmajor, M. Kacmajor). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kucińska, M. (2016). *Dorośle Dzieci Alkoholików*, Charaktery. <https://charaktery.eu/arttykul/dorosle-dzieci-alkoholikow>
- Mellibruda, J. (2017). *Trzy miliony DDA*. Charaktery. <https://charaktery.eu/arttykul/trzy-miliony-dda>
- Pacewicz, A. (oprac.). (1994). *Dzieci alkoholików. Jak je rozumieć, jak im pomagać?* Agencja Informacji Użytkowej „Bivar”.

- Przybysz-Zaremba, M. (2019). Prevention of depression and suicidal behavior in children and adolescents and its polymorphic characteristics. Review of selected studies and programs. *Konteksty Pedagogiczne / Pedagogical Contexts*, 2(13), 209–221.
- Rada Ministrów. (2017). *Sprawozdanie z wykonania ustawy z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi w okresie od dnia 1 stycznia 2015 r. do dnia 31 grudnia 2015 r.* Warszawa.
- Ryś, M. (2011). Role pełnione w rodzinie z problemem alkoholowym a poczucie własnej wartości i relacje interpersonalne z najbliższymi u Dorosłych Dzieci Alkoholików. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4(8), 93–130.
- Ryś, M., Wódz, E. (2002). Role podejmowane w rodzinie alkoholowej a struktura potrzeb u dorosłych dzieci alkoholików. *Studia Psychologica*, (4), 107–122.
- Sztander, W. (oprac.). (1993). *Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym*. PARPA.
- Ślaski, S. (2005). Dorosłe Dzieci Alkoholików oraz ich rodzice – aktualny stan badań. *Roczniki Psychologiczne*, 8(2), 37–54.
- Wegscheider-Cruse, S. (2000). *Nowa szansa. Nadzieja dla rodziny alkoholowej*. Instytut Psychologii Zdrowia. Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Woititz, J.G. (2000). *Dorośle dzieci alkoholików* (tłum. M. Winkler). Wydawnictwo „Akuracik”.
- Woronowicz, B.T. (2009). *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*. Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.

Daria Romanowska

Cognitive-Behavioral Psychotherapy Clinic in Szczecin

Andrzej Potemkowski

ORCID: 0000-0001-8162-8649

University of Szczecin

Sylvia Michałowska (corresponding author)

ORCID: 0000-0003-4504-910X

University of Szczecin

Personality traits and body image: The moderating role of breast surgeries

Abstract

Daria Romanowska, Andrzej Potemkowski, Sylvia Michałowska, *Personality traits and body image: The moderating role of breast surgeries*. Culture – Society – Education no. 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 43–53, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.3>

Being a particular part of the female body, the breasts have a number of important functions, and the evaluation of their shape is emotionally linked to the nature of this area. Surgical operations focused on the aesthetic aspect and, first and foremost, on the health aspect, are of interest to both psychologists and physicians. The objective of the present study was to assess the relationship between personality traits and body evaluation, taking into account the moderating role of breast surgeries, including mastectomy, breast reconstruction and breast reduction. The study was conducted in Poland on 121 women. The study group showed a relationship between personality traits and body self-image. Also, it was observed that there exists a statistically significant moderating effect of the type of surgery on the relationship between individual personality traits and dimensions of body evaluation on the part of female patients. These results provide a more complete understanding of the emotional experience of female patients undergoing breast surgery.

Keywords

personality traits; body evaluation; mastectomy; breast reconstruction; breast reduction

Introduction

Nowadays, a strong connection can be observed between the aesthetics of the female body, especially the breasts, and numerous psychological aspects and socio-cultural functions of the body. However, when making physical changes or undergoing surgeries, aesthetic considerations are not always a priority. Breast surgeries performed for health reasons include mastectomy, mastectomy with reconstruction and breast reduction. Breast cancer treatment is usually based on invasive procedures causing changes in physical appearance, which pose a risk of a change in body image or self-esteem (Morales-Sánchez et al., 2021). This change can be exacerbated by disease-related alopecia (Pierrisnard et al., 2018), breast asymmetry, scarring, discolouration of the fingernails and toenails or weight change (Brederecke et al., 2021; Türk & Yilmaz, 2018).

Personality traits and body image in women

Psychological knowledge about body self-perception reveals that personality traits are particularly important in this process (Digman, 1990). Several studies have shown that dissatisfaction with one's body image is associated with higher levels of neuroticism and lower levels of extraversion (Dalley et al., 2009; Roberts & Good, 2010). Neuroticism, understood as the tendency to experience negative emotions and dissatisfaction, is primarily related to a negative body self-evaluation (MacNeill et al., 2017; Swami et al., 2013). Individuals displaying higher levels of this trait attach more importance to their appearance (Davis et al., 2001) and are more likely to compare themselves with other people who they perceive as attractive (Roberts & Good, 2010). By contrast, extraversion, as a trait of more open-minded people, is associated with a more positive body self-evaluation and lower levels of dissatisfaction with body appearance (Swami et al., 2012).

Body image and breast surgery

In the context of body self-perception, situations where surgical interference with physicality is performed for health reasons deserve special attention. In women, the breasts represent an exceptional area due to their particular social and cultural significance. Women struggling with breast hypertrophy and undergoing breast reduction surgery are shown to experience physical dysfunction (including pain) and feelings of social inadequacy (Cabral et al., 2017; Sabino Neto et al., 2008). There is scientific evidence showing that plastic breast correction surgery not only can produce satisfactory aesthetic results but also has a beneficial effect on body image and a protective function for female patients' emotional experiences (Pérez-Panzano et al., 2017).

Materials and Methods

The objective of this study was to assess the relationship between personality traits and body evaluation of Polish women, considering the type of breast surgery they underwent, such as mastectomy, breast reconstruction and breast reduction.

Participants and Procedure

The study involved 121 participants, divided into four groups: women who did not undergo any breast surgery (40 participants, 33.1%), women who underwent mastectomy (39 participants, 32.2%), women who underwent mastectomy with breast reconstruction (17 participants, 14%) and women who underwent breast reduction (25 participants, 20.7%).

Measures

The study used the *NEO Personality Inventory – FFI* by Costa and McCrae (Costa & McCrae, 1992), in the Polish adaptation by Zawadzki, Strelau, Szczepaniak and Śliwińska (Zawadzki et al., 1998); *Body Evaluation Scale (BES)* by Franzoi and Shields (Franzoi & Shields, 1984), in the Polish adaptation by Lipowska and Lipowski (2013), and an original questionnaire used to measure basic data on the past breast surgeries, age and education of the surveyed women.

Data Analysis

Statistical analyses were conducted using the IBM SPSS Statistics 25 package, with descriptive statistics analysis using the Kolmogorov-Smirnov test and univariate analyses of variance in a between-groups design, as well as correlation analyses with Pearson's r coefficient. Moderation analyses were conducted using the Process macro. The classic threshold of $\alpha = 0.05$ was taken as the significance level. In the first step, the basic descriptive statistics of the quantitative variables under study were calculated together with the Kolmogorov-Smirnov tests to check the normality of the distributions.

Results

Sample Characteristics

The study included women with vocational (8%), secondary (40%) and tertiary (52%) education. They varied in age, with the largest group being women between 40 and 49 years of age (28%) and the smallest group being women between 20 and 29 years of age (8%). The distribution of age and education among the female respondents is shown in Table 1.

Table 1*Distribution of age and education in the studied samples*

	No history of surgery		Mastectomy		Mastectomy and breast reduction		Breast reduction	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
20–29 years of age	17	42.5	1	2.6	0	0	2	8
30–39 years of age	3	7.5	0	0	3	17.6	6	24
40–49 years of age	16	40	4	10.3	9	52.9	7	28
50–59 years of age	2	5	11	28.2	0	0	5	20
60+ years of age	2	5	23	59	5	29.4	5	20
vocational	3	7.5	3	7.7	0	0	2	8
secondary	15	37.5	14	35.9	7	41.2	10	40
tertiary	22	55	22	56.4	10	58.8	13	52

With regard to the level of neuroticism, extraversion and conscientiousness, the distributions were close to normal, as shown in Table 2. Other variables showed distributions different from the Gaussian distribution. In this situation, it was advisable to verify the skewness value of the distribution of the aforementioned variables. If this value is within ± 2 , it should be assumed that the distribution of the studied variable is not significantly asymmetric with respect to the mean (George & Mallery, 2019). Such a value was recorded for all the studied variables. Therefore, it was decided that statistical analyses would be performed using parametric tests.

Table 2*Basic descriptive statistics of the quantitative variables under study*

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Openness to experience	28.49	28	6.64	−0.07	0.30	8	44	0.09	0.022
Neuroticism	22.22	22	10.46	0.22	0.48	1	47	0.06	0.200
Agreeableness	33.02	34	6.08	−0.54	0.06	13	46	0.10	0.006
Extraversion	29.23	29	7.73	−0.12	−0.31	7	46	0.07	0.200
Conscientiousness	35.24	36	7.13	−0.35	−0.30	16	48	0.07	0.200
Sexual attractiveness	45.69	46	8.19	0.09	−0.60	27	65	0.09	0.025
Weight control	32.90	34	8.55	−0.49	−0.44	11	50	0.11	0.002
Physical fitness	31.22	32	7.51	−0.35	−0.41	11	45	0.09	0.019

Note. *M* – mean; *Me* – median; *SD* – standard deviation; *Sk.* – skewness; *Kurt.* – kurtosis; *Min.* and *Max.* – the lowest and highest distribution values; *W* – Kolmogorov–Smirnov test result; *p* – significance.

Descriptive Statistics and Correlations

A targeted analysis was conducted to assess whether there is any relationship between personality traits and body image. A series of Pearson's r correlation analyses were performed. As many as thirteen statistically significant relationships were found, as shown in Table 3. The level of openness to experience correlated positively with the level of physical fitness. This means that the higher the level of openness to experience of the female respondents, the higher their score on the physical fitness scale. The strength of this relationship was low. The level of neuroticism correlated negatively with the level of all three body image scales. This means that the higher the neuroticism level of the female respondents was, the lower their satisfaction with their own body was. The strength of the relationship between neuroticism and the physical fitness scale was strong. The other two relationships were moderately strong. In contrast, the levels of agreeableness, extraversion and conscientiousness correlated positively with the levels of all three body image scales. The strength of the relationships between extraversion and sexual attractiveness or physical fitness and between conscientiousness and physical fitness was moderately strong. The strength of the other relationships was low. Only two relationships, i.e. between openness to experience and sexual attractiveness scale or weight control, were found not to be statistically significant.

Table 3

Relationships between levels of personality traits and levels of body image

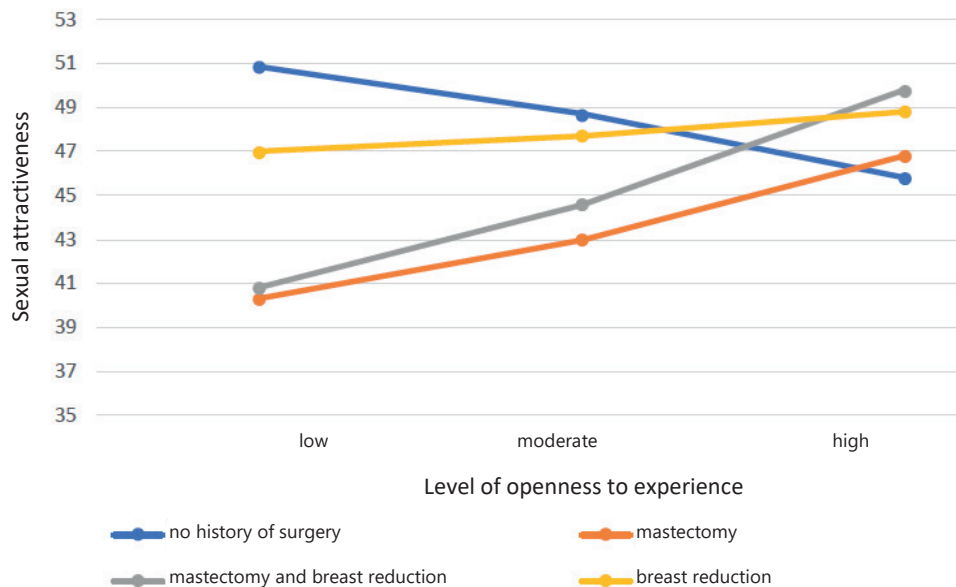
		Sexual attractiveness	Weight control	Physical fitness
Openness to experience	<i>Pearson's r</i>	0.13	0.05	0.20
	Criticality	0.161	0.608	0.030
Neuroticism	<i>Pearson's r</i>	-0.41	-0.38	-0.50
	Criticality	<0.001	<0.001	<0.001
Agreeableness	<i>Pearson's r</i>	0.23	0.26	0.23
	Criticality	0.011	0.005	0.013
Extraversion	<i>Pearson's r</i>	0.36	0.24	0.42
	Criticality	<0.001	0.009	<0.001
Conscientiousness	<i>Pearson's r</i>	0.29	0.19	0.39
	Criticality	0.001	0.035	<0.001

In order to assess whether the type of procedure performed could be a moderator of the relationships between personality traits and body self-evaluation, moderation analyses were performed using the Process macro. It was noted that there is

statistically significant moderating effect of the type of procedure performed on the relationship between level of openness to experience and sexual attractiveness. The correlation was statistically significant and had a negative sign in the group of women who did not undergo any surgery ($B = -0.39$; $SE = 0.17$; $t = -2.34$; $p = 0.021$), was statistically significant and positive in the group of women who underwent mastectomy ($B = 0.50$; $SE = 0.18$; $t = 2.85$; $p = 0.005$) and who underwent mastectomy and breast reconstruction ($B = 0.70$; $SE = 0.34$; $t = 2.03$; $p = 0.044$). By contrast, the relationship was not statistically significant in the group of women who underwent breast reduction surgery ($B = 0.14$; $SE = 0.27$; $t = 0.51$; $p = 0.611$). The results are presented graphically in Figure 1.

Figure 1

Moderating effect of the type of procedure performed on the relationship between sexual attractiveness scale level and openness to experience

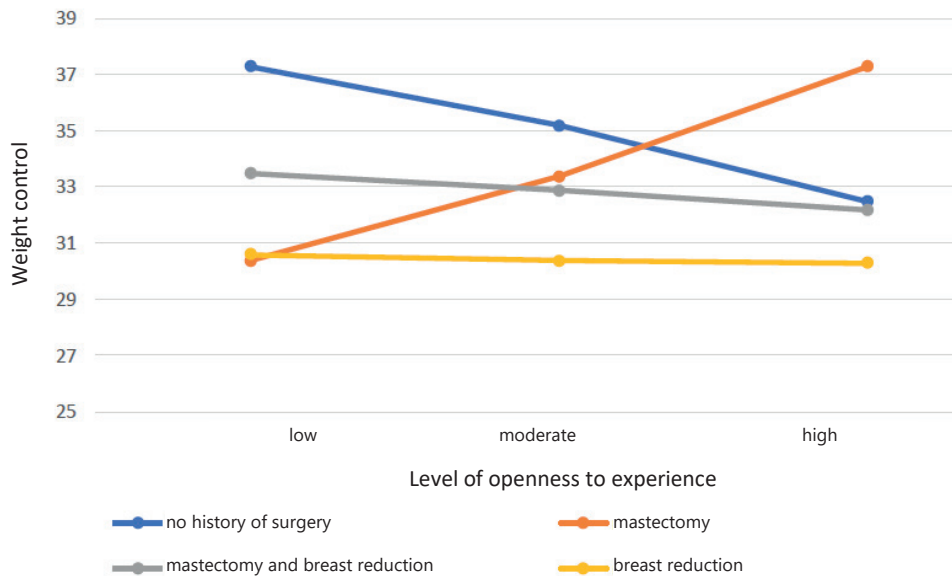


There was also a statistically significant moderating effect of the type of procedure performed on the relationship between level of openness to experience and weight control. This correlation was statistically significant and had a negative sign in the group of women who did not undergo any surgery ($B = -0.37$; $SE = 0.19$; $t = -2.00$; $p = 0.048$) and was statistically significant and positive in the group of women who

underwent mastectomy ($B = 0.53$; $SE = 0.19$; $t = 2.75$; $p = 0.007$). By contrast, it was not statistically significant in the group of women who underwent mastectomy and breast reconstruction ($B = -0.10$; $SE = 0.38$; $t = -0.26$; $p = 0.794$) and women who underwent breast reduction surgery ($B = -0.02$; $SE = 0.30$; $t = -0.08$; $p = 0.938$). The results are presented in Figure 2.

Figure 2

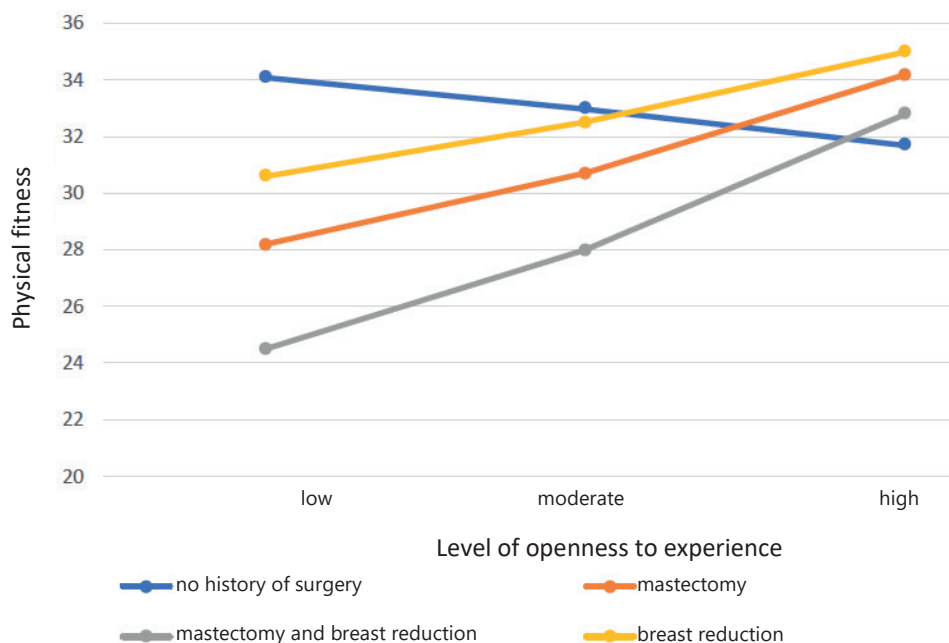
Moderating effect of the type of procedure performed on the relationship between weight control scale level and openness to experience



There was also a statistically significant moderating effect of the type of procedure performed on the relationship between level of openness to experience and physical fitness scale. This correlation was statistically significant with a positive sign in the group of women who underwent mastectomy ($B = 0.46$; $SE = 0.17$; $t = 2.79$; $p = 0.006$); in the group of women who underwent mastectomy and breast reconstruction, it was close to statistical significance ($B = 0.64$; $SE = 0.32$; $t = 1.96$; $p = 0.052$). By contrast, it was not statistically significant in the groups of women who did not undergo any surgery ($B = -0.18$; $SE = 0.16$; $t = -1.16$; $p = 0.250$) and women who underwent breast reduction surgery ($B = 0.34$; $SE = 0.26$; $t = 1.33$; $p = 0.185$). The results are presented graphically in Figure 3.

Figure 3

Moderating effect of the type of surgery performed on the relationship between physical fitness scale level and openness to experience



Discussion

Breast surgeries have a particular significance that cannot be separated from either the aesthetic aspect or the social and cultural context. Women who underwent mastectomy indicate that their sense of self is compromised, so that they remain maladapted to their new appearance (Kimszal & Kurowska, 2018). In the light of contemporary knowledge, it thus seems reasonable to broaden the psychological profile of female patients to be able to support them more effectively and more accurately address the emotional needs resulting from undergoing surgeries. Research suggests that, before undergoing, for example, breast reconstruction surgery, it would be useful to assess female patients' personality factors, in particular their level of neuroticism. Female patients with high scores on this scale should be referred or at least encouraged to seek psychological counselling (Juhl et al., 2017). The results of the authors' own study presented here have confirmed that certain personality traits in the five-factor model are related to body image, a finding that corresponds to contemporary knowledge in the area indicated. Most notably, it

has been demonstrated that there exists a moderating effect of surgeries on the relationship between levels of openness to experience as a personality trait and the levels of physical attractiveness, physical fitness or weight control as dimensions of body evaluation. These results are consistent with contemporary analyses showing a relationship between past breast surgeries and changes in body self-perception (Brandt-Salmeri et al., 2019; Fisher et al., 2019; Morales-Sánchez et al., 2021). Previous studies have also shown that the reasons women decide to undergo breast reconstruction after mastectomy remain related to their sense of femininity and normality (Hoyle et al., 2022), confirming both the aesthetic and socio-cultural importance of the breasts in women's lives. Considering that the physical aspects of the female body are more often subjected to criticism than the male body, women tend to have a stronger tendency to negatively evaluate their own physicality than men (Green, 2018). This is particularly important in the context of women's decisions to undergo breast reconstruction and breast reduction procedures.

Limitations

The study presented in this paper is not free of limitations. In the future, it would be recommended for this type of analysis to include a larger number of women who underwent mastectomy and breast reconstruction. In the analyses presented in this paper, the group was too small, a fact that hindered some statistical analyses. In order to broaden the perspective presented in this study, it would be recommended in the future to collect information on the time between a given surgical procedure and the evaluation of the analysed dimensions in order to be able to observe differences, if any. It should be also borne in mind that the female respondents' evaluations are based on their subjective perspective. In addition, in the future it could be reasonable to include qualitative data in analyses with a view to obtaining a more in-depth insight into such subtle and intimate experiences of female patients as undergoing breast surgery.

Conclusions

Undergoing breast surgery is not unrelated to the psychological consequences of the process. In order to provide patients with the highest standard of support and care, also understood as mental health prevention, the emotional aspects of their experience should be taken into account, as well as the specifics of their personal-

ity traits and their body self-evaluation. Considering the results presented, it appears reasonable to take into account the moderating effect of breast surgery on the relationship between personality traits and body evaluation, and not to neglect psychological aspects in the surgical care offered to female patients after mastectomy, breast reconstruction or breast reduction.

Bibliography

- Brandt-Salmeri, A.A., Ilska, M., & Kołodziej-Zaleska, A.B. (2019). Body image in women with breast cancer undergoing surgical treatment – a comparative analysis. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*, 141, 7–24. <http://dx.doi.org/10.29119/1641-3466.2019.141.1>
- Brederecke, J., Heise, A., & Zimmermann, T. (2021). Body image in patients with different types of cancer. *PLoS ONE*, 16(11), e0260602. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260602>
- Cabral, I.V., Garcia, E.D., Sobrinho, R.N., Pinto, N.L., Juliano, Y., Veiga-Filho, J., Ferreira, L.M., & Veiga, D.F. (2017). Increased capacity for work and productivity after breast reduction. *Aesthetic Surgery Journal*, 37(1), 57–62. <https://doi.org/10.1093/asj/sjw175>
- Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5–13. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5>
- Dalley, S.E., Buunk, A.P., & Umit, T. (2009). Female body dissatisfaction after exposure to overweight and thin media images: The role of body mass index and neuroticism. *Personality and Individual Differences*, 47(1), 47–51. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.044>
- Davis, C., Dionne, M., & Shuster, B. (2001). Physical and psychological correlates of appearance orientation. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 21–30. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00006-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00006-4)
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417–440. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221>
- Fisher, C.L., Wright, K.B., Rising, C.J., Mullis, M.D., Afanaseva, D., Burke-Garcia, A., & Cai, X. (2019). Culturally appropriate breast cancer and environmental risk messages: Targeting racially and ethnically diverse mothers. *Journal of Cancer Education*, 36(2), 284–293. <https://doi.org/10.1007/s13187-019-01626-y>
- Franzoi, S.L., & Shields, S.A. (1984). The Body Esteem Scale: multidimensional structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment*, 48(2), 173–178. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4802_12
- George, D., & Mallery, P. (2019). IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference (16th ed.). Routledge.
- Green, A. (2018). Body image & participant characteristics in emerging adults (Publication No. 493). [Doctoral dissertation, University of Northern Colorado]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Hoyle, E., Kilbreath, S., & Dylke, E. (2022). Body image and sexuality concerns in women with breast cancer-related lymphedema: A cross-sectional study. *Supportive Care in Cancer*, 30(5), 3917–3924. <https://doi.org/10.1007/s00520-021-06751-3>

- Juhl, A.A., Damsgaard, T.E., O'Connor, M., Christensen, S., & Zachariae, R. (2017). Personality traits as predictors of quality of life and body image after breast reconstruction. *Plastic and Reconstructive Surgery Global Open*, 5(5), e1341. <https://doi.org/10.1097/GOX.0000000000001341>
- Kimszal, E., & Kurowska, K. (2018). Jak zabieg mastektomii wpływa na kobiecą psychikę? *Pielęgniarstwo Polskie*, 69(3), 293–297. <http://dx.doi.org/10.20883/pielpol.2018.36>
- Lipowska, M., & Lipowski, M. (2013). Polish normalization of the Body Esteem Scale. *Health Psychology Report*, 1(1), 72–81. <https://doi.org/10.5114/hpr.2013.40471>
- MacNeill, L.P., Best, L.A., & Davis, L.L. (2017). The role of personality in body image dissatisfaction and disordered eating: Discrepancies between men and women. *Journal of Eating Disorders*, 5, 44. <https://doi.org/10.1186/s40337-017-0177-8>
- Morales-Sánchez, L., Luque-Ribelles, V., Gil-Olarte, P., Ruiz-González, P., & Guil, R. (2021). Enhancing self-esteem and body image of breast cancer women through interventions: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1640. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041640>
- Pérez-Panzano, E., Gascón-Catalán, A., Sousa-Domínguez, R., Carrera-Lasfuentes, P., García-Campayo, J., & Güemes-Sánchez, A. (2017). Reduction mammoplasty improves levels of anxiety, depression and body image satisfaction in patients with symptomatic macromastia in the short and long term. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology*, 38(4), 268–275. <https://doi.org/10.1080/0167482X.2016.1270936>
- Pierrisnard, C., Baciuchka, M., Mancini, J., Rathelot, P., Vanelle, P., & Montana, M. (2018). Body image and psychological distress in women with breast cancer: A french online survey on patients' perceptions and expectations. *Breast Cancer*, 25, 303–308. <https://doi.org/10.1007/s12282-017-0828-2>
- Roberts, A., & Good, E. (2010). Media images and female body dissatisfaction: The moderating effects of the five-factor traits. *Eating Behaviors*, 11(4), 211–216. <https://doi.org/10.1016/j.eat-beh.2010.04.002>
- Sabino Neto, M., Demattê, M.F., Freire, M., Garcia, E.B., Quaresma, M., & Ferreira, L.M. (2008). Self-esteem and functional capacity outcomes following reduction mammoplasty. *Aesthetic Surgery Journal*, 28(4), 417–420. <https://doi.org/10.1016/j.asj.2008.04.006>
- Swami, V., Pietschnig, J., Bertl, B., Nader, I.W., Stieger, S., & Voracek, M. (2012). Personality differences between tattooed and non-tattooed individuals. *Psychological Reports*, 111(1), 97–106. <https://doi.org/10.2466/09.07.21.PR0.111.4.97-106>
- Swami, V., Tran, U.S., Brooks, L.H., Kanaan, L., Luesse, E.M., Nader, I.W., ... Voracek, M. (2013). Body image and personality: Associations between the big five personality factors, actual-ideal weight discrepancy, and body appreciation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(2), 146–151. <https://doi.org/10.1111/sjop.12014>
- Türk, K.E., & Yilmaz, M. (2018). The effect on quality of life and body image of mastectomy among breast cancer survivors. *European Journal of Breast Health*, 14(4), 205–210. <https://doi.org/10.5152/ejbh.2018.3875>
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., & Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae*. Podręcznik do polskiej adaptacji. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Dorota Otapowicz

ORCID: 0000-0002-8036-1273

Uniwersytet w Białymstoku

Agnieszka Sakowicz-Boboryko

ORCID: 0000-0001-5595-8249

Uniwersytet w Białymstoku

Życie wartościowe w percepcji studentów z niepełnosprawnością

Abstract

Dorota Otapowicz, Agnieszka Sakowicz-Boboryko, *Życie wartościowe w percepcji studentów z niepełnosprawnością* [A valuable life in the perception of students with disabilities]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 55–66, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.4>

The perception of students with disabilities as young people with personal potential that they wish to develop draws attention to the meanings they give to their aspirations and daily relationships, creating their own vision of a worthwhile life. The aim of the research was to identify the values that students with disabilities wish to follow in making their lives worthwhile and fulfilling. The research material was obtained by means of free interviews conducted with ten students. The content of the students' statements was analysed and interpreted, looking for the main areas and specific values they see in their lives. Three visions of a valuable life based on the beliefs of students with disabilities emerged. The first vision revolves around the importance of social relationships, especially close bonds. The second vision is driven by the desire for achievement and the resulting personal satisfaction. The third vision emphasises the importance of experiencing happiness and enjoying every moment of life. Each of these was associated with distinct orientations of the aspirations and expectations of students with disabilities, assessing what is worth striving for, what they desire and what values they follow.

Keywords

students; disability; values

Wprowadzenie

Przemiany społeczne, także na uczelniach wyższych, związane z normalizacją, integracją i inkluzją społeczną sprawiły, że obecność studentów z niepełnosprawnością na polskiej uczelni staje się codziennością i standardem (Sztobryn-Giercuskiewicz,

2016, s. 140). Realizowany jest społeczny model niepełnosprawności, w którym podkreśla się równość praw osób z niepełnosprawnością do satysfakcjonującego życia w społeczeństwie (Marszałek, 2007, s. 339). Studenci z niepełnosprawnością nie są postrzegani jako grupa wymagająca warunków do kompensacji braków i przewyższania własnych słabości, ale jako osoby posiadające potencjał osobisty, który pragną rozwijać i kreować według własnej wizji wartościowego życia. Istotne jest aktywizowanie studentów z niepełnosprawnością i włączanie do społeczności akademickiej, oparte na zasadach podmiotowości, wsparcia, integracji i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Choć edukacja i uzyskanie wyższego wykształcenia w perspektywie studiującej młodzieży z niepełnosprawnością stanowi wartość samą w sobie (Sakowicz-Boboryko i in., 2017, s. 154), to wpisuje się jednak w szerszy plan realizacji za myśłu życia wartościowego.

Wartości życiowe to ważne dobra, które ludzie uznają za bardziej od innych warte tego, aby je w życiu osiągnąć (Sułek, 1983, s. 79). Określane są jako wartości życia codziennego, które zorientowane są na funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie, dostarczają jej społecznej identyfikacji i przynależności, pozwalają lepiej przystosować się do świata zewnętrznego (Szymczyk, 2011, s. 304). Są utożsamiane z trwałymi przekonaniami dotyczącymi celów życiowych, norm i zasad postępowania, które pozwalają na rozwój oraz osiągnięcie satysfakcji życiowej (Dziewiecki, 1998, s. 9). Mieczysław Łobocki (2006) definiuje je jako „to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest ze wszech miar godne pożądanego, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich” (s. 96). Są czymś więcej niż dążeniami czy celami życiowymi, gdyż są relatywnie bardziej stabilne, głębiej zakotwiczone w strukturze osobowości jednostki. Ich realnym przejawem są cele i dążenia życiowe, mobilizujące do aktywności codziennej, zwłaszcza w sytuacjach trudnych (Mariański, 2021, s. 165). Zdaniem Shaloma H. Schwartza wartości należy traktować jako powiązane z emocjami przekonania, które stanowią kryteria zasad czy standardów służących człowiekowi do oceniania ludzi, zdarzeń, aktywności, a także własnej osoby (za: Brzozowski, 2002, s. 28).

Wartości stanowią zatem swego rodzaju „drogowskazy”, którymi kierują się ludzie i dzięki którym możliwe staje się osiągnięcie satysfakcji życiowej. To one dodają sił i energii do podejmowania aktywności, mobilizują do przewyższania wszelkich barier, nawet w sytuacjach, które identyfikowane są jako te, które wywołują negatywne emocje i poczucie bezradności. W sytuacji doświadczania barier związanych z niepełnosprawnością nabierają szczególnego znaczenia, pozwalają bowiem na codzienne zmaganie się z tym, co konieczne do ich przewyższenia, na rzecz tego, co cenne i wartościowe.

Katalog wartości, jakimi kierują się ludzie w swoim życiu, jest ograniczony i sprowadza się według Schwarza do następujących typów (wiązek) wartości: (1) *samo-stanowienie* (niezależność w myśleniu i zachowaniu; podejmowanie samodzielnych wyborów i stawianie sobie własnych celów; działania twórcze; wiążą się z potrzebą poznawania oraz sprawowania kontroli nad otoczeniem); (2) *stymulacja* (wywodząca się z potrzeby różnorodności, zapotrzebowania na stymulację; ma swój wyraz w potrzebie zmian, poszukiwaniu nowości, prowadzeniu ekscytującego życia, śmiałości w działaniu); (3) *hedonizm* (zaspokajanie własnych potrzeb jednostki; czerpanie przyjemności z ich zaspokajania; dążenie do przyjemności; pobłażanie sobie; cieszenie się życiem); (4) *osiągnięcia* (związane są z sukcesem osobistym jednostki i realizacją zewnętrznych standardów doskonałości; bazują na normach społecznych i podziwie innych członków danego społeczeństwa; powiązane z cechami takimi jak: zdolny, ambitny, odnoszący sukcesy); (5) *władza* (celem jest osiągnięcie wysokiej pozycji społecznej i prestiżu; uzyskanie kontroli nad ludźmi oraz zasobami; wiązka ta składa się z takich wartości jak: autorytet, bogactwo, władza społeczna, uznanie społeczne); (6) *bezpieczeństwo* (odnosi się zarówno do bezpieczeństwa indywidualnego, jak i grupy, do której się należy; ceniona jest harmonia i stabilność relacji społecznych; wiązka ta składa się z wartości takich jak: bezpieczeństwo rodziny oraz narodu, porządek społeczny, czystość, odwzajemnianie); (7) *konformizm* (związany z ograniczaniem własnych działań, impulsów i skłonności, jeśli te wytrącają innych z równowagi lub im szkodzą, a także tych, które naruszają normy społeczne lub powszechne oczekiwania; wiązka zawiera w sobie takie wartości jak: grzeczność, posłuszeństwo, uprzejmość, samodyscyplina, szacunek dla rodziców i osób starszych); (8) *tradycja* (polega na akceptacji, respektowaniu obyczajów i zaangażowaniu w nie; idee związane z tradycją kulturową lub religijną; zawierają się w niej takie wartości jak: skromność, powściągliwość, pobożność, prostota, akceptacja swojego miejsca w życiu, szacunek dla tradycji); (9) *dobroczynność* (określana również jako „życzliwość”; wywodzi się z potrzeby afiliacji oraz interakcji z innymi ludźmi; do tego typu wartości należą między innymi: pomaganie, lojalność, wybaczenie, uczciwość, odpowiedzialność, prawdziwa przyjaźń, dojrzała miłość); (10) *uniwersalizm* (osoby cenią tolerancję, zrozumienie oraz zabieganie o pomyślność wszystkich ludzi, troskę o naturę; istotne są wartości takie jak: posiadanie szerokich horyzontów myślowych, mądrość, sprawiedliwość społeczna, piękno, równość, pokój na świecie, jedność z naturą, ochrona środowiska) (Schwartz, 1992, s. 5–13, za: Brzozowski, 2002, s. 32–36; za: Ossowska, 2008, s. 119–120).

Opisane typy (wiązki) wartości stanowią uniwersalny katalog, z którego korzystają ludzie, budując własny, indywidualny system wartości. Każda osoba wartościuje swoje życie w taki sposób, że pewne obszary życiowe są decydujące i to one

stanowią punkt wyjścia do nadawania znaczenia doświadczeniom życiowym i dokonywania oceny własnego życia (Byra, 2014, s. 22). Osoby z niepełnosprawnością dokonują rewizji własnego systemu wartości tak, aby jego realizacja była możliwa i satysfakcjonująca (Chudy, 1987, s. 15). Mogą więc ukierunkowywać swoją aktywność na te obszary wartości, w których mogą z powodzeniem odnosić sukcesy mimo istniejącej niepełnosprawności. Badania Lilach Sagiv i Shaloma H. Schwartza (2000, s. 193) pokazały, że o możliwości osiągnięcia satysfakcji życiowej nie decyduje sama hierarchia cenionych wartości, a sukces w zakresie ich realizacji.

Cel i metoda badań

Celem badań było określenie ważnych obszarów życia i dostrzeganych w nich znaczących wartości, jakimi pragną kierować się studenci z niepełnosprawnością, czyniąc swoje życie wartościowym i satysfakcjonującym.

Przyjęto strategię badań jakościowych z wykorzystaniem metody indywidualnych przypadków. Zastosowano technikę wywiadu swobodnego, przeprowadzonego w formie rozmowy wywołanej pytaniami: „Co według Ciebie oznacza życie wartościowe?”, „Co w Twoim życiu stanowi największą dla Ciebie wartość?”.

Wywiady przeprowadzono z dziesięcioma studentami Uniwersytetu w Białymstoku, w tym ośmioma kobietami i dwoma mężczyznami. Posiadali oni orzeczenia o znacznym lub umiarkowanym stopniu niepełnosprawności ze względu na niepełnosprawność ruchową (cztery osoby), wzrokową (dwie osoby) lub chorobę przewlekłą (cztery osoby). Wszyscy byli mieszkańcami Białegostoku i najbliższych okolic.

Treść wypowiedzi studentów poddano analizie i interpretacji, poszukując obszarów i szczegółowych wartości, jakie dostrzegają oni w swoim życiu, wykorzystując typologię i charakterystykę wartości Schwartza (1992).

Wyniki badań

Dokonana analiza wypowiedzi studentów pozwoliła na wyłonienie kilku kluczowych obszarów, uznawanych przez studentów za te, które sprawiają, że swoje życie postrzegają oni jako wartościowe.

Życie wartościowe to życie z innymi ludźmi

Większość badanych studentów najwyższą wartość w swoim życiu nadawała relacjom społecznym, zwłaszcza bliskim więziom z rodziną i znajomymi. Poszczególne

studenci dostrzegali możliwość realizacji w tym obszarze zróżnicowanych, cenionych przez nich wartości.

Swoje relacje ze znajomymi cenili ze względu na wartość, jaką jest bezpieczeństwo. Dobre relacje ze znajomymi są cenionym dobrem zabezpieczającym przed osamotnieniem – sytuacją wzbudzającą lęki i poczucie zagrożenia.

Wartościowe są w moim życiu dobre relacje ze znajomymi. Zależy mi na tym, nie lubię być sam. Czasami staram się nawet nadmiernie zabiegać o względy innych, może się nawet narzucam. Obawiam się odrzucenia, braku akceptacji, czuję nawet lęk przed taką sytuacją. (W10¹)

Istotne są także wartości związane z dobrym samopoczuciem, radością bycia wśród życzliwych osób oraz wsparciem doświadczanym z ich strony.

W moim życiu szczególną wartość stanowią ludzie, których spotykam. Tak, żyję wśród wspaniałych ludzi, dają mi dużo radości, dodają pewności siebie, czasem sprowadzają na ziemię, ale są dla mnie życzliwi. (W7)

Studentka zwraca też uwagę na fakt, że w wielu sytuacjach spotkała się z nieoczekiwaną i bezinteresowną pomocą, przyjaznymi gestami i wsparciem, dzięki któremu zdołała przetrwać trudne momenty. Również kolejna osoba podkreśla znaczenie wsparcia doświadczanego ze strony bliskich.

Największą wartością w moim życiu jest rodzina i przyjaciele. Dają mi bardzo dużo wsparcia. To ich obecność dodaje mi sił, nie wiem, co bym zrobiła bez nich. (W8)

Zwraca też uwagę, że starania innych nie pozwalają jej na to, aby z czegokolwiek zrezygnować, poddać się chorobie i własnym słabościom. Czuje się wręcz zobowiązana do tego, by sprostać pokładanym w niej nadziejom. Podejmowanie wyzwań i osiąganie sukcesów jest niewątpliwie postrzegane jako wartość, która możliwa jest do realizacji dzięki wsparciu ze strony najbliższych.

Wartość relacji w swoim życiu badani studenci cenią ze względu na szacunek i uznanie, jakim obdarzają ich inni. To właśnie sprawia, że ich życie staje się wypełnione tym, czego pragną – można sądzić, że jest dobre, szczęśliwe.

Istotne w moim życiu i nadające mu wartość są dobre stosunki z moimi bliskimi i znajomymi, zwłaszcza ich uznanie i szacunek, jakim mnie obdarzają. (W3)

Najważniejsi są dla mnie ludzie, ich obecność, dobre relacje. One sprawiają, że moje życie jest wypełnione tym, czego pragnę. Bardzo staram się, by nikogo nie urazić, by sprawić

¹ Oznaczenia wypowiedzi: W – wywiad, liczba – numer wywiadu.

innym radość, by mnie ceniono, szanowano, uważano za dobrą koleżankę, przyjaciółkę czy po prostu człowieka. (W5)

Dobre relacje i możliwość bycia wśród życzliwych osób stanowi dla studentów szczególną wartość, o którą warto zabiegać, której nie można stracić. To one bowiem zapewniają możliwość postrzegania swojego życia jako wartościowego ze względu na wartości, jakimi są: bezpieczeństwo, autorytet i uznanie społeczne, grzeczność i szacunek wobec innych.

Postrzegając wartość własnego życia przez pryzmat dobrych relacji z innymi, badani sygnalizowali także obawy związane z tym, że to inni, dzięki swojej obecności, życzliwości i wsparciu, czynią ich życie wartościowym, więc mogą je też wartości pozbawić. Stąd lęk przez utratą akceptacji ze strony innych, co skutkuje wieloma staraniami o względy i przychyłność społeczną.

Wskazane wartości są związane z umacnianiem własnego Ja, przewyciężaniem słabości, co z kolei pozwala na podejmowanie dalszych wyzwań, jakimi są studiowanie i sprostanie wymaganiom oraz konsekwentne dążenie do osiągnięcia pozytywnych rezultatów podjętych zobowiązań.

Studenci z własną rodziną postrzegali wartość swojego życia przez pryzmat poczucia bycia potrzebnym i ważnym dla bliskich, a przede wszystkim dostrzegali wartość w tym, że to oni są osobami, które mogą troszczyć się o innych.

Szczególnie wartościowe jest w moim życiu to, że posiadam własną rodzinę. To właśnie ona nadaje mojemu życiu wartość, jestem ważna i potrzebna. Mogę troszczyć się o innych. (W9)

Możliwość odwzajemnienia okazywanych im przez innych względów, poczucie bycia ważnym i potrzebnym zapewnia studentom większe poczucie bezpieczeństwa i pewności co do tego, że wartość ich życia nie jest zagrożona.

Analiza dążeń i oczekiwań studentów postrzegających wartość swojego życia w dobrych relacjach społecznych wskazuje, że studia i możliwość uzyskania wykształcenia wyższego są ważne nie tylko ze względu na osobisty sukces, ale przede wszystkim ze względu na uznanie i autorytet, jakim mogą i będą mogli cieszyć się ze strony innych.

Ważne, wartościowe jest to, że stawiam sobie cele, że je osiągam, to sprawia mi radość, dodaje pewności siebie. Wiem, że dzięki temu sprawiam także radość moim bliskim, że są ze mnie dumni i cieszą się razem ze mną. (W7)

Dążenia do uzyskania autorytetu społecznego jeszcze bardziej wybrzmiewają w wypowiedziach kolejnych studentów:

Na drugim miejscu stawiam w swoim życiu studia. Uważam, że to ogromna szansa, by być kimś, a nie tylko osobą niepełnosprawną. (W9)

Istotne jest dla mnie pełnienie roli osoby, która ma coś do zaoferowania innym. Sądzę, że po ukończeniu studiów będę miała większe szanse na to. (W5)

Dzisiaj wykształcenie wyższe to podstawa, by móc cokolwiek sobą reprezentować. Będę osobą niepełnosprawną z pełnym wykształceniem średnim? To nie jest satysfakcjonujące. (W3)

Muszę ukończyć studia, to jest bardzo ważne, kim inaczej będę? Osobą niepełnosprawną nienadającą się do pracy fizycznej? (W6)

Niektórzy w sposób jednoznaczny podkreślali, że niepełnosprawność jest dla nich istotną przeszkodą na drodze do pełnej satysfakcji życiowej i realizacji wartościowego życia:

Niepełnosprawność mnie ogranicza, gdyby nie to, mogłabym wybrać inny kierunek studiów i rzeczywiście robić to, czego bym pragnęła. (W3)

Niepełnosprawność mnie ogranicza, nie mogę robić wielu rzeczy, które lubię. (W9)

Niepełnosprawność to konieczność pogodzenia się z tym, że nie wszystko jest tak, jak bym chciała, że nie na wszystko mogę sobie pozwolić. Myślę jednak, że bardziej cenię to, co możliwe, i z tego staram się czerpać jak najwięcej. (W7)

Studenci wskazywali, że ich dążenia i cele życiowe nie zawsze są zgodne z ich autentycznymi pragnieniami, że nie chcą budować swojej przyszłości na tym, co może okazać się nierealne ze względu na okoliczności związane ze stanem zdrowia; nie widzieli sensu w stawianiu sobie wyzwań, które wymagają znacznego wysiłku w przezwyciężaniu barier. Podkreślali natomiast samą wartość bycia wśród innych na zasadzie akceptacji, poczucia uznania i szacunku, co według nich pozwala na doświadczanie wartościowego, sensownego i dobrego życia. Podkreślali szczególną wartość relacji z bliskimi i znajomymi, ponieważ daje im to poczucie bezpieczeństwa, możliwość czerpania radości z życia, doświadczania szacunku i uznania oraz dodaje pewności siebie i odwagi w podejmowaniu wyzwań, jakie wiążą się ze studiowaniem oraz przyszłą aktywnością zawodową.

Osobiste sukcesy jako wartość życiowa

Wśród badanych osób tylko jedna studentka (niewidoma) szczególną wartość w swoim życiu przypisuje osobistym osiągnięciom. Przy czym szczególnie istotna jest satysfakcja z codziennej realizacji zadań, jakie podejmuje, i radzenia sobie w sytuacjach z tym związanych.

Szczególnie wartościowe jest to, że dążę do swoich celów, że podejmuję codzienny wysiłek z tym związany, że sobie radzę, jestem z tego dumna. (W1)

Studentka wskazuje tu na najbardziej podstawowe aktywności, które podejmuje w związku ze studiowaniem, jak dojazd na uczelnię, dbanie o swój wygląd, zabieganie o konieczną pomoc czy radzenie sobie w sytuacjach nieoczekiwanych. Jest dumna z tego, że uczy się i zdobywa wykształcenie, które jest zgodne z jej osobistym wyborem. Wiąże z nim nadzieję na przyszłość zawodową i satysfakcję osobistą. Jednocześnie stara się podporządkować normom i standardom, które dają jej poczucie bezpieczeństwa i uporządkowania życia.

Ważne jest, by w życiu trzymać się zasad, które się wyznaje, to według mnie pozwala postępować właściwie w każdej sytuacji, zwłaszcza w trudnych, gdy nie wiadomo, co robić. (W1)

Jej emocjonalne zaangażowanie przepełnione jest z jednej strony pragnieniem osiągnięcia sukcesu, z drugiej strony lękiem przed porażką. Za kwestię szczególnie istotną w swoim życiu uznaje własną zaradność, samodzielność, determinację do tego, by konsekwentnie dążyć do realizacji swoich celów. Ma żal, że na wcześniejszym etapie edukacji nie wymagano od niej wystarczająco dużo, że nie przygotowano do radzenia sobie w świecie pełnym barier, których wręcz nie знаła i nie wyobrażała sobie (szkoła specjalna z internatem). W konsekwencji musi radzić sobie z nadrabianiem materiału, z przezwyciężaniem trudności w dostępie do informacji wynikających z braku wzroku, z brakiem czasu, którego potrzebuje więcej na wykonanie każdego zadania, z samodzielnym poszukiwaniem sposobów uczenia się, powtarzania, przygotowywania się do zajęć. Pomimo licznych trudności nie myśli jednak o rezygnacji ze studiów, ale przede wszystkim dąży do obranych celów i poszukuje pomocy, by poradzić sobie i sprostać na każdym etapie ich realizacji. W percepcji studentki jej życie to codzienne wyzwania i osiągnięte sukcesy, które uznaje za wartę tego, by pokonywać wszelkie trudności i odczuwać dumę z konsekwentnie realizowanych dążeń. Docenia wsparcie ze strony uczelni oraz okazywaną jej życzliwość, określaną przez studentkę jako „pomocna dłoń”. Ostatecznie to jej indywidualne dążenia, osobista zaradność i sprawczość stanowią główne źródło dostrzeganej wartości własnego życia. Nie odczuwa jednak satysfakcji z własnego życia, jakiej oczekuje, co częściowo wiąże z niepełnosprawnością.

Moje życie nie jest takie, jak bym chciała, to w pewnym stopniu z powodu mojej niepełnosprawności. (W1)

Dobre samopoczucie jako podstawa życia wartościowego

Kolejny kierunek dążeń i oczekiwań związanych z czynieniem własnego życia wartościowym upatrywany jest w dobrym samopoczuciu, doświadczaniu radości z życia, a także w poszukiwaniu przyjemnych doznań, stanowiących motywator podejmowanych działań.

Jeżeli coś się lubi robić, to nawet jeżeli nie jest łatwo, jeżeli coś nie wychodzi, łatwiej jest sobie radzić. Poza tym ja jestem ogólnie osobą, która zawsze potrafi znaleźć coś, co poprawi mi humor. [...] W moim życiu wartościowe jest to, że dobrze się czuję w tym, co robię, że sprawia mi to przyjemność. (W10)

Badany student wartość własnego życia upatruje w tym, że może robić to, co sprawia mu przyjemność i przynosi satysfakcję. Wyjaśnia także, że w swoim życiu przeszedł trudny okres, nie widział sensu życia. Jest wdzięczny najbliższemu i znajomym, że wręcz zmusili go do wychodzenia z domu, podjęcia studiów, wyjazdów i aktywnego życia. Aktualnie dużą wagę przywiązuje do tego, by otaczać się gronem przyjaciół, z którymi może w sposób ciekawy i przyjemny spędzać czas wolny. Obecność innych jest dla niego wręcz warunkiem koniecznym, by można było doświadczać życia ciekawego, szczęśliwego i pełnego radosnych doznań. Dlatego też obawa przed samotnością skłania go do zabiegania o względy innych.

Zależy mi na dobrych relacjach ze znajomymi. To jest dla mnie ważne, nie lubię być sam. Czasami staram się nawet nadmiernie zabiegać o względy innych, może się nawet narzucam. (W10)

Wydaje się, że poszukiwanie wartości własnego życia w przyjemnych i satysfakcjonujących doznaniach jest, w przypadku badanego studenta, próbą odpowiedzi na kryzys związany z doświadczaniem osamotnienia, poczuciem braku zainteresowania jakąkolwiek aktywnością, a wręcz utraty sensu życia. Docenia więc wagę przykrych doświadczeń jako tych, od których pragnie jak najbardziej się oddalić, które pragnie jak najbardziej zastąpić nową wizją życia, którą aktualnie urzeczywistnia.

Zakończenie

Analiza wartości życiowych, doświadczanych i cenionych przez studiującą młodzież z niepełnosprawnością, sprawiających, że swoje życie oceniają jako wartościowe, pozwoliła na wyłonienie trzech kluczowych obszarów, do których odnoszą

swoje przekonania: dobre relacje społeczne, w szczególności bliskie więzi; osiągnięcia i wynikająca z nich osobista satysfakcja oraz doświadczanie szczęścia i radości z każdej chwili życia. Każdy z obszarów wyznaczał odrębne kierunki dążeń i oczekiwań co do przyszłości i oceny tego, o co warto zabiegać, czego pragnąć i za jakimi wartościami podążają.

Badania wskazują, że wartości związane z bliskimi relacjami rodzinnymi i przyjaźnią są zaliczane do najwyższej cenionych przez polskich studentów (Strózik, 2014, s. 21). Nic też dziwnego, że większość badanych studentów z niepełnosprawnością szczególną wartość upatruje w tym właśnie obszarze swojego życia. Wartości, do których odnosili się studenci, uzasadniając znaczenie bliskich relacji społecznych, to: radość z życia, poczucie wsparcia (bezpieczeństwa), szacunek i uznanie.

Obecność przyjaznych osób dodaje studentom z niepełnosprawnością pewności siebie i odwagi w podejmowaniu wyzwań oraz dążeniu do osiągania pozytywnych rezultatów, jakie wiążą się ze studiowaniem oraz przyszłą aktywnością zawodową. Wartości te należą do wyróżnionych przez Schwartza typów wartości: *bezpieczeństwo* i *władza*. Mogą być one realizowane jednocześnie, bez popadania w konflikty i sprzeczności (Schwartz, 1992, za: Brzozowski, 2002, s. 38). Połączenie tych dwóch typów wartości (*bezpieczeństwa* i *władzy*) prowadzi do unikania i przewyżczania niebezpieczeństw oraz niepewności poprzez kontrolę nad relacjami oraz zasobami (Schwartz i Bilsky, 1987; za: Ossowska, 2008, s. 121). Można zatem zauważyć tu dążenia w kierunku umacniania siebie i bycia osobą, której nie definiuje słabość czy deficyt niepełnosprawności, ale to, że jest się osobą wykształconą, dobrym przyjacielem, mającym uznanie i szacunek społeczny. Już uzyskanie dyplomu wyższej uczelni przez osobę z niepełnosprawnością wpływa na zmianę sposobu jej percepcji przez otoczenie. Niepełnosprawność staje się wówczas relatywnie mniej istotna, a na pierwszy plan wysuwa się osiągnięcie człowieka – ukończenie studiów wyższych (Pilecki i in., 2000, s. 108).

Inną perspektywę dążeń prezentują osoby dostrzegające wartość swojego życia w osiągnięciach i sukcesach osobistych, należących do wartości *samostanowienie*. Samostanowienie wiąże się ze stawianiem sobie własnych celów, także tych codziennych związanych z dążeniem do samodzielności, doświadczaniem satysfakcji z radzenia sobie, aż po podejmowanie studiów i poszukiwanie drogi do budowania własnej niezależności. Dostrzega się dużą wagę nadawaną konkretnym rozwiązaniom wspierającym, prawu do ich uzyskania i życzliwej pomocy jako warunków koniecznych do tego, by móc niezależnie realizować swoje cele i w tym doświadczać wartości własnego życia.

W badaniach Maureen E. Angell i wsp. (2010, s. 73) wykazano, że przypadku osób z niepełnosprawnością samostanowienie ma duże znaczenie w prowadzeniu

spełnionego życia, natomiast sama możliwość doświadczania samostanowienia ma dla nich większe znaczenie niż osiągnięcie sukcesu. Osoby te wykazują przy tym znaczną determinację do przezwycięzania przeszkód i posiadanych ograniczeń. Uzasadnione jest wspieranie autonomii i tworzenie warunków do niezależnego życia osób z niepełnosprawnością. Ważne są przy tym wspierające relacje społeczne, których niedostatki mogą negatywnie rzutować na stateczną ocenę życia jako wartościowego.

Studenci upatrują także wartość swojego życia w możliwości doświadczania radości z życia, z tego, co robią, w czym uczestniczą. Odwoływanie się do wartości należących do wiązki *hedonizm* (wyrażający się w zaspokajaniu własnych potrzeb i czerpaniu z tego przyjemności, dążeniem do przyjemności, pobyżaniem sobie i cieszeniem się życiem) w połączeniu ze *stymulacją* (mającą wyraz w potrzebie zmian, poszukiwaniu nowości, prowadzeniu ekscytującego życia) wskazuje na potrzebę doznawania przyjemnych odczuć i przeżyć (Ossowska, 2008, s. 119–120). Watro wskazać, że w sytuacji wyboru wartości subiektywnie najważniejszych na plan pierwszy mogły być wysuwane te wartości, które wiążą się z jakimś brakiem (Oleś, 2002, s. 58). Stąd uzupełnianie niedoboru w zakresie przyjemnych odczuć może mieć szczególnie istotne znaczenie dla osoby doznającej przykrych i bolesnych przeżyć.

Tak zidentyfikowane dążenia studentów z niepełnosprawnością, opierające się na wartościach związanych z budowaniem poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, szacunku i uznania społecznego, możliwości samostanowienia i osiągania satysfakcji życiowej, należą do często wskazywanych potrzeb, gdy poruszana jest kwestia podejmowania działań wspierających. W aktualnym podejściu w pedagogice specjalnej na pierwszy plan wysuwają się działania ukierunkowane na otoczenie osoby niepełnosprawnej i tworzenie warunków umożliwiających jej satysfakcjonujące życie (Krause, 2009, s. 15). Odwoływanie się do preferowanych wartości studentów z niepełnosprawnością pozwala na dopasowanie się do ich indywidualnych oczekiwań i dążeń oraz zwiększanie satysfakcji z oferowanych im działań wspierających.

Bibliografia

- Angell, M.E., Stoner, J.B., Fulk, B.M. (2010). Advice from adults with physical disabilities on fostering self-determination during the school years. *Teaching Exceptional Children*, 42(3), 64–75.
- Brzozowski, P. (2002). Uniwersalność struktury wartości: koncepcja Shaloma H. Schwartza. *Roczniki Psychologiczne*, 5, 27–52.
- Byra, S. (2014). Paradoks niepełnosprawności – w kręgu tezy i antytezy. *Niepełnosprawność – Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, (15), 11–28.

- Chudy, W. (1987). Sens filozoficzny kondycji człowieka niepełnosprawnego. *Studia Philosophiae Christianae*, 23(2), 5–24.
- Dziewiecki, M. (1998). Wychowanie ku wartościom. *Wychowawca*, (9), 4–6.
- Krause, A. (2009). Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej. Zarys obszarów badawczych. *Niepełnosprawność*, (1), 9–24.
- Łobocki, M. (2006). *Teoria wychowania w zarysie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mariański, J. (2021). Wartości życia codziennego a sens życia – zmienne relacje. *Zeszyty Naukowe KUL*, 64(1–2), 163–184.
- Marszałek, L. (2007). Społeczny kontekst niepełnosprawności. *Seminare*, 24, 339–353.
- Oleś, P. (2002). Z badań nad wartościami i wartościowaniem.: niektóre kwestie metodologiczne. *Roczniki Psychologiczne*, 5, 53–75.
- Ossowska, J. (2008). Wartości, cele i obraz Ja u młodzieży przystosowanej i nieprzystosowanej społecznie (cz. 1: Młodzież przystosowana i nieprzystosowana społecznie wobec wartości zgodnych z teorią Shaloma Schwartz). *Pieniądze i Więź*, 2(39), 115–134.
- Pilecki, J., Olszewski, S., Parys, K. (2000). Kształcenie osób niepełnosprawnych w szkole wyższej – możliwości i ograniczenia. W: A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej* (s. 107–113). Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Sagiv, L., Schwartz, S.H. (2000). Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30(2), 177–198.
- Sakowicz-Boboryko, A., Wyrzykowska-Koda, D., Otapowicz, D. (2017). Wartość edukacji w życiu studentów pełnosprawnych oraz studentów z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność – Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, (27), 144–155.
- 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*, 25, 1–65.
- Strózik, T. (2014). System wartości a ocena jakości życia młodzieży akademickiej w świetle badań ankietowych studentów uczelni Poznania. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 2(2), 5–23.
- Sulek, A. (1983). Wartości życiowe dwóch pokoleń: dokument z lat siedemdziesiątych. *Kultura i Społeczeństwo*, 27(2), 73–87.
- Sztobryn-Giercuskiewicz, J. (2016). *Alter idem* – student z niepełnosprawnością w systemie szkolnictwa wyższego. W: E. Zakrzewska-Manterys, J. Niedbalski (red.), *Samodzielni, zaradni, niezależni. Ludzie niepełnosprawni w systemie polityki, pracy i edukacji* (s. 99–145). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szymczyk, J. (2011). Przemiany wartości i więzi we współczesnym społeczeństwie polskim. W: P. Kawalec, A. Błachut (red.), *Odpowiedzialność społeczna w innowacyjnej gospodarce* (s. 299–319). Wydawnictwo KUL.

Celina Czech-Włodarczyk

ORCID: 0000-0002-1134-7021

Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, Poland

Magdalena Cuprjak

ORCID: 0000-0002-0927-4927

Nicolaus Copernicus University in Toruń, Poland

European Union values in documents of youth organizations operating in Poland

Abstract

Celina Czech-Włodarczyk, Magdalena Cuprjak, *European Union values in documents of youth organizations operating in Poland*. Culture – Society – Education no. 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 67–93, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.5>

The article aims to present the research results concerning European Union values in the documents of youth organisations operating in Poland, namely: AIESEC Poland, ATD Fourth World, Youth Initiatives Center Horizons, UNESCO Initiatives Centre, All-Polish Youth, and the National Radical Camp. A qualitative strategy, the secondary source search method, was applied. Atlas.Ti software was used for coding. All the available documents posted on the websites of the investigated organisations, including their statutes, rules and regulations, and reports and accounts covering activities and operations, as well as Facebook posts, were analysed. An analysis of the content of these documents was carried out within the “values/ideas” category and the subcategories: standards, problematisation, and aims of activities. Within the analysis, the values present in the documents were compared with those enshrined in Article 2 of the Treaty on European Union, which also mentions pluralism, tolerance, justice, solidarity, non-discrimination, and equality. The carried-out analysis reveals whether the values guaranteed by all the member states of the European Union also underpin the mainstay of the activities of the youth organisations operating in Poland.

Keywords

youth organisations; European Union values; qualitative strategy; secondary source searching

Introduction

The combination of these two terms: youth and values, often used as a watchword in European Union (EU) media space, social campaigns, and within its strategic

actions.¹ Following the example of Nico (2019), it is worth considering the extent to which these European Union campaigns and actions promoting specific EU values like equality or human rights act as self-fulfilling prophecies, since they reach young people who in fact share these values earlier and were and/or are active in non-governmental organisations, and they make these values the basis of their actions also described on their websites, and whether – and to what extent – they reach the youth organisations that will not share and treat these values as their priority or even overtly contest them in their documents?

A review of the literature led us to find that if researchers are conducting studies on the values professed by youth, they focus particularly on topics like learning mobility, young people at work, and digitisation, considering them, especially in the context of young people achieving and practising social values in particular (Calligaro et al., 2016). No publications would indicate how youth understand or live out EU values in their activities within an organisation.

The idea behind this article is to describe the occurrence of European Union values in the documents of Polish youth organisations in 2018, shortly after when: “In November 2017,² the European Council adopted a recommendation on common values, inclusive education and the European dimension of teaching. It proposes education strategies “to help young people understand the importance of and adhere to common values set out in Article 2 of the Treaty on European Union”. The promotion of values is presented as part of “the fight against the rise of populism, xenophobia, divisive nationalism and the spreading of fake news.” This text builds on a previous “Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education,” issued in March 2015 by the EU Ministers of Education as a response to the terrorist attacks on Charlie Hebdo (Foret & Calligaro, 2018, p. 1). Ultimately, the recommendations also concerning common values, particularly enshrined in Article 2 of the Treaty on European Union (TEU), were published on 22 May 2018,³ but their

¹ Exemplification: A. Strategic framework: The EU Youth Strategy for 2019–2027: engagement, inclusion and empowering young people, B. EU Funding Programmes for Youth: Erasmus+ Programme, European Solidarity Corps, C. Other initiatives: Reinforced Youth Guarantee, Child Protection Policy, Youth and the Media, European Youth Portal, European Youth Week, European Youth Year, European Youth Capital, Youth4Regions Competition; <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pl/sheet/141/mlodziez>; <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/youth-organisations-and-youth-programmes>

² EU Leaders Meeting in Gothenburg.

³ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>

presence in the media space and the promotional actions of the EU were already visible at the end of 2017.⁴

The actions promoting the significance of EU values in the lives of citizens, especially the young generations, were also undertaken, apart from European institutions, governmental organisations of member states, by non-governmental organisations, including youth organisations. At this point, it is worth explaining what we understand by the term youth organisation.

Quoting after Karpowicz, it should be emphasised that:

It is difficult to specify precisely what a youth organisation essentially is, what is the scope of the term and the collection of its designators. They undoubtedly belong to a group of entities called social organisations, non-governmental organisations, and associations. ... It is most commonly referred to as a voluntary association of young people seeking to fulfil designated tasks. A literature review of the subject matter reveals that the term “youth organisation” is used both in reference to an organisation bringing young people together, as well as an organisation whose (statutory) objective is acting for the good of young people like, for instance, in the following definition: youth organisations are groups of young people undertaking activities in a particular field ... and creating an internal organisation functionally directed at the execution of goals related to the needs of young people ... A youth organisation ... brings together young people, operates in the milieu of young people, and fulfils the needs of young people through its activities (Karpowicz, 2009, p. 93).

In turn, the European Commission understands under the term “youth organisation” such that are:

... youth-led, non-profit, voluntary non-governmental associations and, under some circumstances, can instead be part of the state apparatus or be youth worker-led. They are mostly established to further the political, social, cultural, or economic goals of their members. This is done by implementing activities for young people and/or engaging in advocacy work to promote their cause. Typically, youth organisations focus on promoting and ensuring young people’s democratic and social rights; encouraging their social and political participation at all levels in community life; and offering opportunities for personal and social development through leisure activities, voluntary engagement and non-formal and informal learning.⁵

In this article, we treat youth organisations as a place where young people can express their approach to what is important to them; thus, they are places where contemporary values are dictated within the youth space can be identified.

⁴ <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/inclusive-education/common-values>

⁵ <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/youth-organisations-and-youth-programmes>

The article comprises the following sections: the basic terms, the research methodology, the research material, along with an example of a unit of analysis, the presentation of research results in relation to two research questions, and the conclusions.

Basic terms

Within the deliberations on the most significant values, an assumption has been made that a value is something that is good in some way, that is an end in itself, but also that serves other values or aims, constituting the basis for judgements and standards. According to Stradowski (2014): “Values also constitute an educational goal. Every person builds their own hierarchy of values for themselves throughout their life. A person evolves to values, acquires maturity by coming to know the world of values and undertaking the challenge to shape one’s own world view that is made specific in the professed values” (p. 28).

Values can be understood as

... normative signposts that guide opinions and behaviour; as such, they form the basis of representations of life in society and guide the actions of individuals and groups [...]. Although values influence decisions, it is impossible to establish a direct, infallible link between values and behaviour. As we are reminded by Tchernia [...] – following practically all researchers in the field of values – individuals always maintain a certain freedom of action with respect to the principles to which they are attached. Therefore, one cannot instil values in a unilateral manner, since subjectivity and free will are what make changes in values possible and, conversely, they are what oppose attempts to forcibly transform them (Molgat, 2010, p. 7).

It is also worth noting the relationship between the individual and the social dimension of values that is explained by Argandoña, clarifying the dependencies between them: “Thus, values’ individual and social dimensions are interrelated, they influence each other mutually – which does not mean that our values are imposed on us by other people’s values” (Argandoña, 2003, p. 16). In the context of the actions taken by youth organisations, it is worth highlighting that being a member of a given organisation does not at all mean that a person unequivocally identifies with all the actions undertaken by it in order to defend or promote specific values, but it certainly allows an area of commonly shared and practised values to be identified, both in an individual and social dimension.

Every political community, including the European community referred to as the European Union, refers to values usually stated in the preambles of documents

establishing its existence, not just to show what it builds its identity on but also to justify any long-term and current actions within its internal and external policies. In this article, we present the values enshrined in Article 2 of the Treaty on European Union, which mentions respect for human dignity, freedom, democracy, equality, the rule of law, respect for human rights, including the rights of persons belonging to minorities.⁶ The selection of the presented values is not incidental. All of them remain closely related to each other. This is because it is difficult to imagine a democratic legal state, thus, also the organisations operating within its territory, without respecting human rights, human dignity, and non-discrimination (Florczak & Paczeński, 2014, p. 346).

Attempting to define European values is very problematic because, in so much as they can be easily listed by referring to Article 2 of the TEU, collecting and writing up their interpretations in various sociocultural contexts of European states is extremely difficult. It is emphasised in literature, particularly political science literature, that European values are often termed as: “EU values”, “our values”, “common values” or the “values of Europe” (Calligaro et al., 2016, p. 10).

Some researchers point out that the nature of the European value system is fractal, in other words, that different structures and dimensions that are almost identical in different analyses are always defined by the same variables. According to Galland and Lemel, referring to the results of research carried out in different age groups, different countries and timeframes: “An object is said to be fractal if its shape remains unchanged – at least in an approximate way – at various stages of observation. It is what we notice in the European value system. Obviously, the fractal nature of an object as a value system cannot be “proven” in the same way as a mathematical object in which structures can be shown through mathematical functions. Besides, the fractal nature of an object makes sense only in a mathematical context” (Galland & Lemel, 2008, p. 160).

Thus, in the context of the European community, we can conclude that despite it being created on the basis of opposing values, it is, however, these values that connect with one another and create a cultural creation that is unified in its diversity. As Chodubski emphasised in relation to the European culture: “On the one hand, it can be noticed that it is not an original creation, but it consists of elements of Greek, Roman, Judaistic and many more cultures and on the other hand, it can be seen that it has always been dominant and expansive. It was followed, never vice-versa; in its expansion the most important are the openness for changes on the one hand and the other strong conservatism” (Chodubski, 2010, p. 35).

⁶ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/?uri=CELEX:12012M002>

According to Rokeach's concept of values coined in the 1960s, wherein he distinguished between terminal values (breaking them down into personal and social) and instrumental (divided into moral and competency values), European values can be classified as terminal (autotelic) values, society-centred, thus, of an interpersonal nature. According to Rokeach, terminal values take on the form of the statement that: "I believe that this specific end-state of existence (e.g., salvation, peace on earth) is personally or socially worth fighting for" (Rokeach, 1968, p. 160, quoted after Kościuch, 1983, p. 87). Therefore, European values such as: respect for human dignity, freedom, democracy, equality, the rule of law, and respect for human rights are those values that member states and their citizens should always be occupied with when undertaking social and unit activities.

The definitions of EU values enshrined in Article 2 TEU are posted on the official website of the European Commission,⁷ however, for research purposes, we have developed their operational definitions based on an analysis of the literature⁸:

1. Respect for human dignity – an inherent, inalienable and inviolable value; its respect and safeguarding constitute the duty of public authorities; the nature of dignity lies in it being the source of all other human rights and freedoms, for instance, the right to live, the right to integrity, the prohibition of torture and inhuman or degrading treatment or punishment, the prohibition of slavery and forced labour;
2. Freedom – the expression of feelings and convictions, making choices, and the actions of a person that are in conformity with their own will. Freedom is possible when two conditions are cumulatively fulfilled: (1) knowledge, skills, health, social standing, and resources of a given person create for them a broad scope for self-expression, choosing and acting (condition of possibility); positive freedom (freedom to, real freedom); (2) absence of real or potential unnecessary and harmful interventions, manipulation, limitations and requirements in relation to that person (condition of the absence of interference); negative freedom (freedom from, formal freedom), for example, the right to freedom and personal security, freedom of thought,

⁷ <https://ec.europa.eu/component-library/eu/about/eu-values/>

⁸ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT>; https://ipu.org.pl/wp-content/uploads/2020/12/GLOWNE-WARTOSCI-UNII-EUROPEJSKIEJ-W-PRAWIE-TRAKTATOWYM_dr-Joanna-Siekiera.pdf; <https://www.edukacjaprawnicza.pl/godnosc-czlowieka-jako-zrodlo-podmiotowosci-prawnej-i-granica-wladzy>; <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/pdf/wolnosc.pdf>; <http://www.kontrateksty.pl/index.php?action=show&type=news&newsgroup=16&id=102>; <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/5546/rownosc1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>; <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pl/sheet/165/prawa-czlowieka>

conscience and religion, freedom of speech and information, freedom of assembly and association, freedom of movement and freedom to work in the territory of the EU;

3. Democracy is both an autonomous and instrumental value; as an autonomous value, in its own right, it signifies a positive value because the opposite of democracy is dictatorship, and there can be no good dictatorship; as an instrumental value, it is a means to an end – power, it is also an instrument of exercising this power, for instance, the right to vote and stand as a candidate in elections, socio-economic system ensuring the universal, equal participation of citizens in the property and management of national production assets, access to the benefits of cultures, education and healthcare; this is so-called social and economic democracy.
4. Equality – an instrumental value or a value in its own right; in the first meaning, it is a derivative of some more fundamental moral values, for instance, contributing to reducing suffering, is beneficial to the least well off, promotes solidarity between people and other positively assessed attitudes, strengthens democratic institutions, et cetera, furthermore, it also alleviates suffering, a sense of inferiority, the domination of certain people over others, is conducive to freedom, helping human capabilities and personalities develop and flourish, reduces stigmatisation, facilitates peaceful coexistence and the like; in the second meaning, it is a value in its own right and the very reference to this concept explains many of our moral judgements like, for example, equality before the law, non-discrimination, cultural diversity, religious and linguistic diversity, equality between women and men, the rights of the child, the rights of the elderly, and the integration of disabled persons;
5. The rule of law – all the public authorities operate within the limits set by law, in compliance with the democratic values and fundamental rights and under the control of independent and impartial courts. The rule of law constitutes: lawfulness (i.e., a transparent, responsible, democratic and pluralistic legislative process), legal certainty, the prohibition of arbitrary procedures in the actions of the executive authorities; independent and impartial courts, effective judicial scrutiny, including monitoring that all the fundamental rights are being respected, and equality before the law.
6. Respect for human rights, including the rights of persons who are members of minorities, covers a broad catalogue of rights, for example: fundamental laws (constitutional), personal rights and individual rights, minority rights, economic, social and cultural rights and, while respecting them, the general principles of the rules of law play an important role, as does good governance

and civil society, as well as the right to good administration that in practice means taking any action needed intended to: campaign against the death penalty, undertake a dialogue on human rights, the rights of the child, the prevention of torture and other cruel, inhuman and degrading treatment, the protection of children affected by armed conflict, the protection of human rights defenders, the promotion of compliance with international humanitarian law, the prevention of violence against women and girls, the promotion of freedom of religion and beliefs, the protection of the rights of lesbians, gay, bisexual and transgender and intersex people (LGBTI), the promotion of the freedom of expression on the Internet and outside of it, non-discrimination in external actions, and safe drinking water and sanitation facilities.

The article concerns youth organisations whose members constitute young people who are an exceptional part of society, who cannot be compared with other so-called “interest groups”, particularly ones forming around economic criteria like producers, manufacturers, and professional and trade union lobbies. The youth are only young for a while – the representatives of all the “adult” social groups will be derived from them, hence, young people are naturally internally heterogeneous and do not necessarily possess one goal or a coherent set of priorities. Compared to traditional socio-economic groups of stakeholders, this is an exceptionally large group – its share in the population of EU countries ranges from 20–25% (EU Youth Report, 2009, p. 9).⁹

The participation of the Polish team in international research carried out on European Values is a unique occasion to observe the changes in the field of European values among adolescents over 18 years of age (European Values Study, EVS). As stated in the study description: “These studies were initiated in 1981 by a group of researchers from the Catholic University of Leuven and only 10 countries that were at the time members of the European Economic Community took part in the first edition. However, as of 1990, other European countries also joined the project, including Poland. Despite certain modifications of the EVS questionnaire in subsequent editions, the studies repeated every nine years on representative samples of Poles offer a unique possibility of tracking the changes taking place in the consciousness of Polish society” (Marody et al., 2019, p. 12). Poland took part in the research in the years 1990, 1999, 2008, and 2017, and the analyses of the Polish team concerning the approach of Poles to European values come from this last study. The EVS study does not directly investigate the attitude of Europeans (aged 18 years and over – there is no upper limit) to European values but, for

⁹ <https://partycypacjaobywatelska.pl/wp-content/uploads/2015/08/dialog-z-mlodzieza.pdf>

instance, the value of: democracy is defined in the study not only as a system of governance but also as the participation of citizens in governance which, in the EVS study, is termed freedom aspirations, and the following serves to measure it: "... the frequency of choice of opinions recognising the «defence of the opportunity to freely express views» and the «creation of better opportunities for people to influence the decisions of authorities» as the most important objectives for the country" (Konieczna-Sałamatin, 2019, p. 30). The conclusions of the Polish team stemming from the EVS study indicate that over 15 years of Poland's EU membership is connected particularly with an increased acceptance by young Poles of the values mentioned in Article 2 of the TEU (Konieczna-Sałamatin, 2019, p. 28).

Research method

The study results presented hereunder are part of broader research carried out within the project *Heterotopias of Citizenship Educational Discourse and Pedagogies of Militarization in the Spaces of Youth Organizations. A Critical-Analytical and Comparative Approach*, grant OPUS 18, no. 2019/35/B/HS6/01365, financed by Polish National Science Center. The analysis presented below concerns six youth organisations operating in Poland that were selected for the requirements of the project in view of two independently applied criteria: the criterion of status and visibility.

The first organisation selection criterion concerns youth organisations that belonged to the Polish Council of Youth Organisations (PCYO) in 2018 and, at the same time, were public benefit organisations. PCYO is the largest and most differentiated federation of non-governmental organisations representing the opinions and needs of young people in contacts with national policymakers. This additionally is the only organisation that has been given National Youth Council status in the meaning of European law and international agreements. As one can read on its website, the statutory objectives of the PCYO include:

... the co-creation of policies for youth; the dissemination of the idea of youth participation in public life; the representation of member organisations before the public sector and other milieus; advocacy on behalf of youth, organisations bringing young people together and acting for the benefit of youth before public administration bodies and other milieus; the dissemination of information and promotion of the activities of youth organisations, the affiliation of young people and working for their benefit and for the benefit of unaffiliated youth; the support of cooperation, exchange of information and experiences between youth organisations, the affiliation of young people and working for their benefit; the facilitation of contacts between Polish youth organisations and those bringing together youth

and partners abroad; the support of the development of Polish youth organisations and those affiliating youth.¹⁰

The Federation currently has 30 affiliated organisations within which over 250,000 young people are working and, more importantly, alongside the Children and Youth Council of the Republic of Poland (CYCRP), which is recognised by the European Commission as a non-governmental organisation that is independent of the Ministry of Education.¹¹

The second criterion concerns the media presence of Polish youth organisations in the context of their youth-directed activities in 2018, for example, through social media like Facebook.

Six organisations were selected based on these two criteria (Tab. 1).

Table 1

The origins and mission of the studied organisations

Organisations	Origins	Mission
AIESEC Polska (belongs to PCYO)	youth organisation in Poland since 1990	striving to achieve peace and fulfilment of humankind's potential https://aiesec.pl/historia/
ATD Czwarty Świat (Fourth World) (ATD) (belongs to PCYO)	international organisation: The International Movement ATD Fourth World; in Poland since the 1990s, first in Kielce and then followed by Warsaw in 2004	counteracting social exclusion of persons and entire families https://www.atd.org.pl/ruch-atd-w-polsce/
Centrum Inicjatyw UNESCO (UNESCO Initiatives Centre) (UNESCO IC) (belongs to PCYO)	international organisation; in Poland, Wrocław, since 2008. At the beginning, as an information group supporting the work of the Polish National Commission for UNESCO	enlightenment, education, promotion in the scope of global, European education, for democracy and for human rights, as well as counteracting discrimination and exclusion https://unescocentre.pl/sekcja_team/misja/
Centrum Inicjatyw Międzykulturowych Horyzonty (The Horizons Centre for Intercultural Initiatives) (Horizons CII)¹ (belongs to PCYO)	organisation established in 1996 in Poznań	initiating, conducting and supporting educational, social, and cultural actions from and for the local communities and building intercultural dialogue between the representatives of different cultures https://cimhoryzonty.org/

¹⁰ <https://prom.info.pl/o-nas/>

¹¹ <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/poland/53-youth-representation-bodies>

Obóz Narodowo-Radykalny (The National Radical Camp (NRC))	beginnings date back to 1934; established in 1993; in 2012 was registered as an association	continuing development and work on the revival of national and Catholic values https://www.onr.com.pl/czym-jest-onr/
Młodzież Wszechpolska (All Polish Youth) (MW)	beginnings date back to 1922; it was reactivated in 1989; registered as an association in 2003	Building a Catholic state, a state constituting the pillar of the European Latin civilisation https://mw.org.pl/idea-i-statut/

Source: data from own research.

AIIESEC Poland, ATD Fourth World, Youth Initiatives Center Horizons,¹² UNESCO Initiatives Centre, All-Polish Youth, and the National Radical Camp. The first four organisations belong to PROM, the remained do not but all are visible in the media. Within the studies carried out within the project, all the documents available on the websites of the studied organisations were analysed, including the statutes, rules and regulations, reports and accounts of activities, as well as Facebook entries.¹³ The values were reconstructed based on an analysis of the content carried out using three analytical categories: standards, in other words, the world vision (what it should be?), problematisations (what is considered to be the problem?), and the objectives of the activities (the state of affairs which the given organisation is heading towards). The results of these analyses were collated with the six values mentioned in Article 2 of the Treaty on European Union: respect for human dignity, freedom, democracy, equality, rule of law, and respect for human rights.¹⁴

Thus, the basic research category constitutes European Union values (hereinafter referred to in short as “EU values”) that have, do not have any at all, or have a negligible amount of their representations in the documents of the studied organisations. According to Rapley, “exploring a text often depends as much on focusing on what is said – and how a specific argument, idea or concept is developed – as well as focusing on what is not said – the silences, gaps or omissions” (Rapley, 2007, p. 111).

Referring to the above arrangements, the following research questions were posited: Which European Union values are present in the documents of the youth organisations operating in Poland?

¹² The organisation was called the Horizons Centre for Youth Initiatives until 2019.

¹³ Because the Facebook (FB) page of the NRC organisation was blocked in 2018, we do not have the FB entries for this organisation.

¹⁴ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/?uri=CELEX:12012M002>

Could the absence of certain or all of the EU values in the operations reported in the documents of the youth organisations in Poland be indicative of a lack of understanding of their significance in fighting populism, xenophobia and nationalism, in other words, in fact of their support?

The carried out studies are set within a constructivist paradigm, among others, due to the role of the researcher in the data collection and analysis process, which Denzin and Lincoln (2005) refer to as the “mediator of multiple voice reconstruction” (p. 196). We are aware of the fact that the reconstruction of the meanings in the documents analysed by us is one of the many possibilities but, at the same time, is a consequence of the adopted ontological and epistemological assumptions in relation to the subject of the research. These studies were carried out using a qualitative strategy.

The data collection method involved searching through secondary sources, whereas the method of analysis entailed a content analysis based on the defined categories of EU values. The analyses were also supplemented by an inductive analysis the aim of which was to add new categories as the empirical work progressed (Katz, 2001; Szczepaniak, 2012, p. 99). The coding was carried out using Atlas.Ti software. All 362 documents made available by these organisations on their websites, including their statutes, rules and regulations, declarations, reports, and statements and accounts of their activities, as well as 332 Facebook entries, were analysed. The scope of the studied sources was the year 2018, which was dictated by the aim of the main project and the earlier-mentioned actions of the European Commission concerning the promotion of the concept of common values that was begun at the meeting of the heads of state and government in 2017 in Gothenburg. The timeframe for the collection of the materials is January 2021 to May 2022.

The documents collected in the Atlas.Ti software were given appropriate symbols that were then used by us in the analysis. Every symbol comprises the name of the organisation and the document type, for example, “CIM Horyzonty, FB posts” means that this is a document of the Horizons Centre for Intercultural Initiatives and that it is a Facebook post.

Research material and example of a unit of analysis

The content was coded in a two-fold manner. At the beginning, the material was coded using the basic project category of the value/concept, and within its realms, three sub-categories: standards, problematisation, and objectives of activities. Then, the coded fragments were subject to re-coding but this time with European Union values.

Due to the definitional capacity of the analysed EU values, their presence was read twice-fold – directly from the text, literally, and based on a content analysis. We have provided the value of “democracy” as an example:

- Democracy, as a term that is directly and literally read from the text, for example:

We enlighten, educate, promote in the scope of global, European education, **for democracy** and for human rights (UNESCO IC, Website).

- Democracy as a term that was drawn from an analysis of the content (of the described actions of the organisations for the benefit of social life or the use of the possibilities that a democratic system gives in Poland), for example:

Do not wait until fate will bring you the ideal circumstances to act – such do not happen. Use what you already have available to you and **exert a positive effect on the world!** (AIESEC, FB posts).

Our starting point was the number of coded EU values in the documents of specific organisations, which depicted the categories that are represented. All the EU values were found in the studied sources although the “rule of law” had the smallest participation. It could be observed that the documents of the organisations belonging to PROM have a representation of all the EU values. Sometimes there were several EU values per single “value” category. However, the opposite was found in the case of the NRC and the APY.

After the quantitative analysis, the next step involved an analysis of the content that was collected from the value documents. Were they within the EU value operational definition proposed by us or were they outside the literal formulation and failed to contain the content defined by us? A repeated and careful reading of the whole of the research material that was identified as suitable for analysis allowed us to capture the maximum diversity of the examples provided by us.

Research results

Below is a presentation of the content analysis that refers to each EU value separately, focusing on both the declarations entailed in statutes or ideological declarations, as well as examples of specific actions that were described in reports or FB posts (Tab. 2).

Table 2

An exemplification of EU values in the operations of youth organisations

UE values	Exemplification of the definitions	Declarations from documents	Identification in research material	Examples of activities
Respect for human dignity	• actions for the best interests of others, the weak and needy • creation of assistance communities	• motto: "Let's put dignity first" • declaring openness towards every person; • promoting attitudes of tolerance and dialogue with every person • drawing attention to the vulnerable • expressing concern for the right to enjoy a decent livelihood in the economic sense	• volunteering as helping others, for example, teaching English in India • celebrating various different events/feast days, drawing attention to human dignity, for example, the International Day for the Eradication of Poverty, World Hello Day, International Day of Tolerance, and the International Day for the Elimination of Violence against Women • workshops, meetings, projects, for example, Wrzesiński's Workshops, Meetings in the Łazarz district, Meetings with the residents at Dudziarska Street • Aid programmes, for example, helping children in the Children's Home in Brzeg and the "Sweet Blood" campaign; "Parcel for a Hero" campaign – material and spiritual support for war veterans; 3rd edition "We will feed the hungry – Wrocław" • 5th Hike of the Holy Cross Mountains Brigade of the National Armed Forces – night edition	• volunteering as helping others, for example, teaching English in India • celebrating various different events/feast days, drawing attention to human dignity, for example, the International Day for the Eradication of Poverty, World Hello Day, International Day of Tolerance, and the International Day for the Elimination of Violence against Women • workshops, meetings, projects, for example, Wrzesiński's Workshops, Meetings in the Łazarz district, Meetings with the residents at Dudziarska Street • Aid programmes, for example, helping children in the Children's Home in Brzeg and the "Sweet Blood" campaign; "Parcel for a Hero" campaign – material and spiritual support for war veterans; 3rd edition "We will feed the hungry – Wrocław" • 5th Hike of the Holy Cross Mountains Brigade of the National Armed Forces – night edition
Freedom	• overseas travel • participation in marches and protests • studying and working abroad, for instance, of Polish people or foreigners in Poland • voluntary work	• the right to freedom and the safeguarding of liberties expressed outright • freedom in accessing work, apprenticeship training, and trips abroad • volunteering as an opportunity to meet new people with no geographical limitations • participation in building an open world • apoliticism	• volunteering as an experience of personal development, getting to know people, hosting • workshops, seminars, performances, for example, creating a mural on the Dudziarska housing estate – "Let's paint something together – upload to the wall!" • meetings on the occasion of the International Day for the Eradication of Poverty – the poor are making their voices heard • celebrating anniversaries related to events after the Second World War, for instance, the anniversary of the declaration of martial law	• volunteering as an experience of personal development, getting to know people, hosting • workshops, seminars, performances, for example, creating a mural on the Dudziarska housing estate – "Let's paint something together – upload to the wall!" • meetings on the occasion of the International Day for the Eradication of Poverty – the poor are making their voices heard • celebrating anniversaries related to events after the Second World War, for instance, the anniversary of the declaration of martial law
Democracy	• involvement in activities for change (e.g., access to education) • actions for sustainable development	• declaration of active participation in social life • abiding by the principles laid down in statutes • justifying the establishment of an organisation consistent with the principles of democracy	• participation in events initiated by male and female members of the organisation, for example, participation in the Independence Day March • educational and informational campaigns in the media	• participation in events initiated by male and female members of the organisation, for example, participation in the Independence Day March • educational and informational campaigns in the media

Equality	• actions to include the excluded • promoting tolerance, dialogue, equal opportunities • anti-discrimination and social exclusion measures • raising key competences of educators working with the topics of stereotypes and discrimination • children, poor people, persons with disabilities as empowered social actors – social inclusion • equality in access to social goods	• workshops, meetings, seminars, for example, the Festival of Dreams – Summer Seminar for Equal Opportunities, “About Gender (in)Equality” workshops, Intercultural Training, the “New Way - Educated, Motivated, Employed!” training • projects, for example, Inception 3, “Race: Human” #sundaythroughcolours • celebrating feast days and public holidays, for example, the International Day Against Homophobia, Transphobia and Biphobia • expressed in information activities about social inequalities; seasons greetings about equality
Rule of law	• expressing the approach to the political system • taking action to maintain the rule of law throughout the country	• actions that have a real impact on change in the functioning of the state, participation in building the law, for example, “Our Voices” - actions aimed at the appointment of a Social Rights Ombudsman • issuing statements, for instance, about the necessity of the protection of families by the state
Respect for human rights	• all activities of the organisation intended to protect human rights and prevent human rights violations; • global, civic, intercultural education	• volunteering – helping children in Brazil in accessing education • workshops, meetings, and seminars • campaigns advocating human rights issues, for example, Intercultural Learning and Beyond; taking part in the Letter Writing Marathon initiated by Amnesty International • campaigns advocating environmental protection and the fulfilment of the objectives of the Sustainable Development Objective of the UN, for example, Uncap Euphoria; battery collection action; We’re Starting with Green Youth Promoters action. Let’s Clean the World; Forest Cleaning action on the World Environment Day; Help for the animal shelter in Legnica • celebration of feast days and public holidays – World Science Day for Peace and Development; World Urbanism Day, International Migrants Day

Source: data from own research.

Respect for human dignity is a master category with a broad semantic field and almost always occurs together with other values, constituting for them a kind of umbrella, for example, intercultural training is organised by the UNESCO Initiatives Centre and serves to reduce cultural differences, which is a sign of “equality” but, at the same time, of respect for human dignity. One could say that whenever concern for human rights, equality or democracy is expressed, concern for human dignity is also present. This is why it is difficult to identify this category as one that functions independently.

Statues often contain an openness towards every person regardless of any differences related to culture, beliefs, sex, skin colour or economic status. Independently, it is particularly visible in the assumptions of the ATD Fourth World organisation that is to mainly serve the poor and, consequently, often socially excluded people. The very motto of the organisation is: “Together let’s put dignity first” (ATD, website), which directly communicates the values by which it is guided. Another example of a declaration of this value is the proclamation of its founder, Józef Wrzesiński:

Thanks to them (families) we can fulfil our aspiration to build a society that will respect human dignity and human rights (ATD, Proclamation).

It is implemented by organisations belonging to PROM, primarily through volunteer work, workshops and meetings as well as the celebration of international feast days and bank holidays. Projects addressed to people who have been excluded and which are organised in their direct living space are a very important area of activities and are aimed at integrating these milieus and raising their socio-cultural level. One such example could be the activities undertaken in the Łazarz district of Poznań or in Dudziarska Street in Warsaw. The undertaken projects are also intended to keep past events alive in people’s memory for educational purposes.

The project objective is to show that the values and attitudes represented by the Righteous among the Nations who risked their lives to save Jews during the Second World War are universal and also valid and pertinent today (UNESCO IC, website).

The leading activity of the ATD organisation is celebrating the International Day for the Eradication of Poverty, which includes numerous meetings and seminars as well as concerts and performances that are intended to make people aware of the meaning and significance of poverty.

This category is represented in the sources of all the PROM organisations. It occurs the least often in the documents of the All Polish Youth. It is visible in the

operations of the APY in their respect of migrants, Polish citizens living on the Eastern Borderlands, as well as of poor people.

Today, in the Catholic Church, we are celebrating the 2nd World Day of the Poor.

“This day is our examination of conscience of whether we can and want to be with poor persons or are we only capable of giving something to somebody,” Spokesperson for the Polish Bishop’s Conference, Rev. Paweł Rytel-Andrianik.

And do you know and are you helping the poor in your immediate milieu? (APY, FB posts).

In the NRC, however, it is present both in the literal form as well as in the actions taken by local brigades. The Ideological Declaration contains the following statement:

The Polish state will not idly watch the economic migration of Poles ... We will not tolerate a situation where our fellow compatriots are forced to seek a dignified life outside the borders of its own state (NRC, Ideological Declaration).

Human dignity in the form of a dignified life is combined here with the value of freedom but set in the context of the problem. This is because going abroad for work is treated as depriving a person of their dignity and, at the same time, of their freedom because they are forced to do this. The definition of “freedom” accepted by us contains the autonomy to make decisions, regardless of their impact on others. Human dignity will be preserved in the cited declaration once Poles will work in their own country. The NRC organisation assumes that going abroad is something that people are forced to do and does not result from their free choice.

There are many activities in the operations of the NRC organisation that express concern for human dignity, like helping war veterans, children from children’s homes, or homeless people:

On the 8th December, as the Lower Silesian Brigade of the NRC, we have begun the 3rd edition, our recurring “We will feed the hungry – Wrocław” campaign. The first thing we did was to purchase products to prepare meals for the needy. The funds for this purpose come from our own contributions and from people of good will who have decided to support the 3rd edition of our “We will feed the hungry – Wrocław” campaign. A warm and nutritious meal was handed out to homeless people and needing a roof over their heads ... (NRC, Website).

The second EU value – **freedom** – is also represented in the documents of the studied organisations. Volunteering dominates the actions which, in this case, serves to satisfy the need of curiosity about the world, openness to meeting new people, and personal development. The photographs in the accounts, particularly of the AISCEC

organisation, present smiling youth surrounded by people from all walks of life. Young people have the opportunity to both go abroad (volunteer) and act as hosts to their peers from other countries (hosting). Furthermore, such organisations as the ATD give them the opportunity to express their opinions through the “Our Voices” project, which aims to present the point of view of poor persons to a wider audience.

The freedom category occurs both in the form of “freedom to” and “freedom from”, for example:

Let us be open ... Only as free people, participating fully in the life of society as spokespersons for human rights, will we be capable of passing on our culture to others (ATD, Proclamation).

Moreover, it is often associated with the category of “equality” that also means freedom from any limitations and discrimination. In the analysed documents, every individual is presented as free, with the right to express their own opinions regardless of any demographic, political or ideological differences. Interestingly enough, even the ATD Fourth World organisation that was established by a Catholic monk declares freedom from religious influences. It does, however, focus especially on the freedom to express personal views by excluded persons, also by children.

Negative freedom, in other words, “freedom from”, is present both in the documents of the All Polish Youth as well as the National Radical Camp, directing attention to the time of martial law in Poland:

16. In December of 2018, the activists from the circles in Katowice and Rybnik took part in the celebrations commemorating the victims of the pacification of the “Wujek” mine. The tragic events during which the miners who were on strike against the announcement of martial law were killed occurred in 1981 (APY, FB posts).

Apart from the above example, the value of “freedom” in the documents of the All Polish Youth is present as the freedom of the Polish nation, not of the individual:

The Polish Nation is the common good of every Polish person, a community of faith, history, culture, the land, the language, and the customs. It has a right to freedom, greatness and prosperity, and it demands a sacrificial service from every one of us (APY; Ideological Declaration).

Freedom is understood as linked to the nation in the quoted fragment. It is not the human person who has the right to freedom but the whole nation understood, among others, as a “community of faith” – in this case, understood to be Catholic. The question arises as to what about people who do not share the community thus

understood and are not included in this definition? Following the same reasoning of this content, in a free nation, every person is required to give their sacrificial service, which is a negation of freedom.

The value category of **democracy** has numerous representations in the analysed documents, although mainly in organisations belonging to PROM. This is a value which is directly stated to be one of the objectives or principles specifying the functioning of the organisation, concerning mainly the elections of candidates to the board, the structure, and financial and operational transparency. It can also be very frequently encountered in the content as an expression of the desire to participate in social life for the benefit of change and social good, for instance.

The UNESCO Initiatives Centre is a non-governmental organisation that deals with active participation, promoting tolerance and dialogue ... We believe in change that does not happen on its own but is based on involvement and honest work (Unesco IC, Statute).

Democratic values declared by the All Polish Youth are illusive. One could say that they are visible outside of the broader context. When we isolate a certain fragment indicating the occurrence of the “democracy” category, for instance, concern for universal access to education and cultural goods, we can acknowledge that the content is within the framework of the definition, for example:

Spiritual culture is the reason for national life, evidence of the primacy of the spirit over matter. It requires care for its greatness, creativity and nobleness ... Education as the main instrument of the Nation in the consolidation of the wisdom of generations and disseminating it among Polish youth. It requires special support from the State (APY, Ideological Declaration).

In a situation where specific fragments are superimposed on the whole of the cited document, which states that “God is the highest good, the source and goal of life” and that “there is one, holy and apostolic Catholic Church, the teacher of our Nation, the way to salvation”, and, moreover, young people should be protected against moral corruption, then more interpretational opportunities are opened up. National threads are visible throughout the entire document, which are associated with the mottos of: God and the Catholic Church. Therefore, the state is democratic when it fulfils these defined and only right national catchwords.

The “democracy” value is manifest mainly through the participation of young people in various campaigns that can have an effect on social life. An important area for action is Internet space, which is used to convey information and views. The very fact of informing society about the events that we interpret within the remaining EU values is an expression of involvement in change.

Another way of expressing democracy by the APY and NRC is the organisation of marches, protests, and information campaigns related primarily to defending a traditional family (understood as the relationship between a woman and a man and children from their relationship), as well as globalism. The main activity is participation in the Independence Day March within the celebrations of National Independence Day on 11th November 2018. This is a time of cumulation of activities by these organisations. One could say that thanks to the fact that Poland is a democratic country, it is possible to express one's views and opinions in this way, despite the decision of the Polish capital's authorities to outlaw the event.

The category of the **equality** value is declared in the statutes of the organisation as openness to differences, tolerance, equal opportunities, and non-discrimination. The organisations belonging to PROM have set themselves the objective of raising awareness of equality issues resulting from stereotypes and even developing working methods in this scope, for instance:

Our objective is to create an innovative and interdisciplinary methodology of work dedicated to people working with topics like discrimination, exclusion, prejudices, and stereotypes (UNESCO IC, Statute).

This value is very often implemented along with the "freedom" value. This is because every person has the right to a voice (including children and poor people) which also makes them equal in relation to all the social actors. This can be seen particularly clearly on the implementation level of EU values. The organisations belonging to PROM organise many meetings, seminars and workshops that educate and raise awareness about discrimination on the grounds of sex, age, culture or economic status, for instance, implemented by the UNESCO Initiatives Centre "New Way – Educated, Motivated, Employed!" project addressed to young people with fewer educational opportunities. An important aspect of actions is also informing the media about the feast days being celebrated, often of an international nature, which also educates in the given field. Alongside information about the world, there is a clarification drawing attention to its objective, for example:

Today we are celebrating International Tolerance Day. On this day, it is worth remembering that there are 7 billion people in the world and what makes it beautiful is that every one of us is different. Open up your mind to diversity and show through your actions how to forge beautiful relationships (AIESEC, FB posts).

The All Polish Youth also expresses a striving towards and even as much as a demand for equality to be present among the youth. However, they do so in

combination with the requirement of protecting them from the corruption that comes from the West, which results from an analysis of the remaining documents:

Youth are the treasure of the future of the Nation, the source of its strength, and a guarantee of the continuity of generations. It calls for equal and dignified chances for development work and a life of prosperity, but it does require protection from moral and customary corruption (MW, Ideological Declaration).

The rule of law value category possesses the smallest number of representations. Organisations very rarely express their approach to the rule of law in Poland, and if there are any references to it, it is rather in terms of criticism or demands made of the state. They can be noticed only in the context of the fulfilment of certain goals like; for instance, the ATD Fourth World organisation is working on appointing a Social Rights Ombudsman so that the poor people could have a representative on the level of building a legal framework in Poland and also expresses criticism of certain acts that impede its operations. The All-Polish Youth, however, requires from the state that it protects families, education and culture and, furthermore, refers to the Polish state as an independent organisation, for example:

The Polish State is a sovereign and independent political organisation of the Nation that is a politically necessary form of life of the Nation required for the separate development of domestic forces. It requires our constant care to promote its autonomous development (APY, Ideological Declaration).

The last of the analysed EU values – **respect for human rights** – is very heavily represented in the materials. The main areas include human rights, civic education, and the natural environment. The organisations affiliated with PROM promote respect for human rights and even fighting for it, in view of the rights of children, women, poor people, migrants, or convicts. It is through volunteer work that they help people around the world access education, culture and material goods, for example:

Go out and join the project with AIESEC Warsaw UW! Support Sustainable Development Goal no. 4 and help Turkish youth develop their linguistic skills and openness to other cultures (AIESEC, FB posts).

These organisations promote environmental protection, making society more sensitive to the issue of waste and recycling education. Such actions like “Let’s Clean the World!”, battery collections or cleaning up forests will contribute to caring for our planet. Action programmes on the environment are part of the implementation of the Sustainable Development Goals of the UN, which have an established

place in the functioning of the organisation. Moreover, just like in the case of the previous EU values, respect for human rights is fulfilled by celebrating feast days, an example of which can be the World Science Day for Peace and Development, World Urbanism Day, or International Migrants Day (AIESEC, FB posts).

Significance of the absence of European Union values in the documents of the organisation

The carried out analyses indicate a low representation of EU values in the documents of the NRC and APY organisations as well as a high representation of values other than those specified in Article 2 of the Treaty on European Union. Phrases that reveal a conservative value focus can be observed both in statutes as well as in the accounts from the activities of these organisations. Among the declarations and the actions of these organisations, one can also identify ones that do not contradict EU values and such that bear signs of xenophobic actions underpinned by stereotypes.

The All-Polish Youth is clearly involved with the Catholic Church, which is highlighted by their participation in masses during the most important events (e.g., before the Independence Day March) and in many other actions. The organisation carried out actions intended to strengthen the image of the church like, for instance, #PriestsLikeAirplanes, which consisted of “describing one good priest, nun, monk or other religious, along with a description of what they did for us” (APY, FB posts). The campaign was created in response to the flood of negative information about the Polish clergy. The organisation often referred to anniversaries related to the clergy like, for instance, the National Day of Remembrance of Steadfast Clergy or of Mother Theresa of Calcutta. Such actions are not counter to EU values but actually complement them, providing an opportunity for more religious youth to express themselves clearly. The National Radical Camp functions in a similar way. Almost every initiative is preceded by mass in church and the area of action is strictly related to defending life from conception and the traditional family unit.

However, many documents reveal a denial of EU values. Such an example is the Ideological Declaration of the NRC which was set entirely within a religious and national context. The word “Nation” occurs in seven out of the eight points in the document, for example: “The Nation is the highest early value, the Family is the foundation of the Nation, Education is the forge of the Nation’s elite or the Economy in service of the whole Nation” (NRC, Ideologica Declaration). It is difficult to

speak of the freedom of an individual if their life is dedicated to the “service of the nation”. Moreover, God in the Catholic understanding is placed first – “Salvation in God is the ultimate human goal”:

Emphasising the immense role of Catholicism which has for over a thousand years been a culture-forming factor, a pillar of Polishness, and a beacon of national identity, we postulate a vision of Great Poland as a state that has been imbued by the Catholic spirit (NRC, Ideological Declaration).

Such explicit accentuation of the Catholic faith as the foundation for the functioning of the entire Polish nation hinders the implementation of EU values where respect of human rights, equality and freedom are emphasised, as it excludes everyone who has a different vision of Poland. This resounds strongly in the Youth Hymn:

“Let us go forth, clad in the armour of the spirit,
to drive out the Antichrist” (APY, Youth Hymn).

According to the APY, the vision of Poland is free of persons who profess a faith that is different from the Catholic faith. The key catchwords of the APY also include “God, Honour and Country”, “traditional family” (understood as the life-long union of a woman and a man) and “traditional values” (which also include the traditional family model). The defence of a traditional family model was evident in the protests against the so-called “Rainbow Friday” that directly referred to the value of freedom, equality and respect for human rights. The All Polish Youth criticised this campaign on Facebook:

The “Campaign Against Homophobia” organises in 211 schools the so-called “Rainbow Friday”, during which ideologised sex educators will brainwash children and youth ... That is why we appeal to all the pupils and parents who share traditional values: DO NOT BE AFRAID OF EXPRESSING YOUR OBJECTIONS! You have full right to do this! If we do not exert pressure right now, we can expect more such actions in the future (APY, FB posts).

Similar actions were undertaken by the NRC. It also organised the “March for Life and Family” in many cities across Poland, the aim of which was the manifestation of a traditional family model.

Today, the “March for Life” took place in Zawiercie, just like in many other Polish cities. Right after Holy Mass, those who are proponents of dignity and the right to life have set out of the Basilica in Zawiercie to the Church of St Stanislaus Kostka. The marching people would be incomplete without the national radicals. How very different this march was from

those organised by the liberals. Families with children, the elderly, and younger people marched peacefully with mottos written on banners. “The family is great”, “Boy and Girl = normal family” as well as church hymns accompanying the defenders of life.

Our opponents, shouting, were claiming the right to decide about human life. What’s more, apart from the desire to murder being part and parcel of their liberal package, they offer a comprehensive collection of anti-values, headed by sodomy. For us, the choice is simple – we will always defend a traditional family! (NRC, website).

Attempts of implementing the value of “equality” is, according to the APY, “brainwashing” because it goes against the adopted “traditional values”. The organisation overtly contradicts EU values by using the terms “self-will” or “tolerationism”:

The All Polish Youth intends to bring about moral and national renewal of the young generation, declaring war on doctrines preaching self-will, liberalism, tolerationism, and relativism. We desire to push out what is vile, false and dirty from the life of the nation (APY, Ideological Declaration).

The concern of the organisation for the young generation is also expressed in defending youth from “LGBT propaganda” or a “radical contestation of the Western culture”, which is a contradiction of the “fundamental values of our culture” (APY, FB posts). Freedom is understood by the NRC solely and exclusively as “freedom from” and in a strictly determined dimension – from “Bolshevism”, “capitalism”, “globalism”, “pseudo-progressive milieus”, and “leftist media”.

A clamp joining the operations of the NRC and the APY is the Independence Day March that is of a nationalistic nature, which was emphasised on the NRC website. Both NRC and APY activists took part in the march as well as the Italian New Force (Forza Nuova) formation.¹⁵ What is more, the European Union flag was burnt during the march. The police offered a reward for information leading to the identification of the perpetrator(s), which was attempted to be used for the benefit of the organisation:

The police set the reward at 5,000 zloty for identifying the perpetrator who burnt the fabric of the European Union.

We ourselves would have admitted to it, all they needed to do was ask, but since they’re offering financial assistance...

Away with the European Union! (APY, FB posts).

¹⁵ Forza Nuova – the Italian organisation of a nationalist and neo-fascist nature, which is a member of the European National Front.

The entry directly calls to end cooperation with the European Union, which is also visible indirectly in the declarations and activities reported in the social media of both organisations.

Conclusions

The analyses carried out in the article have led us to the conclusion that when investigating the presence of EU values in the documents of the youth organisations operating in Poland, we are dealing with a situation where some of the organisations align their operations with the values enshrined in Article 2 of the Treaty on European Union, while others largely and overtly contest them.

During the analysis of the documents, we focused on the occurrence and absence of the said values in the given organisations. This is because it turns out that even if the presence of a given value was noticed by us, when a more in-depth analysis was undertaken, it turns out that it is interpreted by the given organisation in a manner that is specific to it, which is different from what was proposed by us in the operational definition, for example, in the APY Declaration, “freedom” occurs directly in passages but it is also additionally set in a nationalistic context as “the freedom of the Polish nation”, and not the “freedom of an individual”. Such a situation can be interpreted as a peculiar dichotomy because, on the one hand, the organisation expresses a striving to freedom and, on the other, by adding a national context, exceeds beyond the definition adopted by us.

Based on the analyses carried out above, it is clear that in certain youth organisations, like UNESCO, for instance, the values that are present in the studied documents are identical to those that have been enshrined in Article 2 of the Treaty on European Union. In turn, other organisations like, for instance the APY or the NRC, do declare in their documents some of the values listed under Article 2 of the TEU but for different reasons about which we can only surmise (e.g., due to the pressure felt by them exerted by a social group with which they live, by a tradition or a political and legal space), in their everyday activities and undertaken initiatives they fulfil values that they truly identify with and in which they believe (conservative values).

Summing up, it's worth emphasising that the values enshrined in Article 2 TEU are sometimes difficult or even impossible to implement, for instance for political and legal reasons, however, the organisations that refer to them in their founding documents should implement them in their initiatives and actions to such an extent that is possible in specific circumstances, guided by objective indicators, an example of which is UNESCO, and not by utilitarian preferences like the NRC.

Bibliography

- Argandoña, A. (2003). Fostering values in organizations. *Journal of Business Ethics*, 45(D/483), 15–28. <https://doi.org/10.1023/A:1024164210743>
- Calligaro, O., Coman, R., Foret, F., Heinderyckx, F., Kudria, T., & Perez-Seoane, A.O. (2016). Values in the EU policies and discourse. A first assessment. *Les Cahiers du Cevipol*, (3), 5–52. <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-cevipol-2016-3-page-5.htm>
- Chodubski, A. (2010). The system of values of European culture. In T. Kuczur, A. Modrzejewski (eds.), *Europe and the world in the face of integration and disintegration processes* (pp. 11–35). Wydawnictwo Adam Marszałek. https://www.academia.edu/8051853/Europe_and_the_World_in_the_Face_of_Integration_and_Disintegration_Processes
- Denzin, E., & Lincoln, Y. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- EU Youth Report. (2009). Office for Official Publication of the European Communities. <https://www.iut.nu/wp-content/uploads/2017/07/EU-Youth-Report.pdf>
- Florczak, A., & Paczeński, A. (2014). Unia Europejska – strażniczka wartości czy (własnych) interesów? [The European Union – the guardian of values or (one's own) interests]. In A. Paczeński, M. Klimowicz (eds.), *Procesy integracyjne i dezintegracyjne w Europie* [Integration and disintegration processes in Europe] (pp. 345–375). OTO-Wrocław.
- Foret, F., & Calligaro, O. (2018). Analysing European values: An introduction. In F. Foret, O. Calligaro (eds.), *“European values”. Challenges and opportunities for EU governance* (pp. 1–37). Routledge.
- Galland, O., & Lemel, Y. (2008). Tradition vs modernity: the continuing dichotomy of values in European society. *Revue française de sociologie*, 49(5), 153–186. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2008-5-page-153.htm>
- Karpowicz, E. (2009). Aktywność społeczna młodzieży [The social activity of youth]. In G. Zielińska (ed.), *Polityka młodzieżowa* [Youth policy], *Studia BAS*, 18(2), 85–114. [http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/6390545316912678C1257A30003BD6CF/\\$file/3_18.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/6390545316912678C1257A30003BD6CF/$file/3_18.pdf)
- Katz, J. (2001). Analytic induction. In N.J. Smelser & P.B. Baltes, (eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (vol. 1, pp. 480–484). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/00774-9>
- Konieczna-Sałamatin, J. (2019). Stosunek do europejskich wartości. In M. Marody, J. Konieczna-Sałamatin, M. Sawicka, S. Mandes, G. Kacprowicz, K. Bulkowski, J. Bartkowski, *Spółeczeństwo na zakręcie. Zmiany postaw i wartości Polaków w latach 1990–2018* (pp. 27–33) [Society at a turning point: Changes in Poles' attitudes and values in 1990–2018]. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kościuch, J. (1983). Koncepcja wartości Milтона Rokeacha [Milton Rokeach's value concept]. *Studia Philosophiae Christianae*, 19(1), 83–96. https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Philosophiae_Christianae/Studia_Philosophiae_Christianae-r1983-t19-n1/Studia_Philosophiae_Christianae-r1983-t19-n1-s83-96/Studia_Philosophiae_Christianae-r1983-t19-n1-s83-96.pdf
- Marody, M., Konieczna-Sałamatin, J., Sawicka, M., Mandes, S., Kacprowicz, G., Bulkowski, K., Bartkowski, J. (2019). *Spółeczeństwo na zakręcie. Zmiany postaw i wartości Polaków w latach 1990–2018* [Society at a turning point: Changes in Poles' attitudes and values in 1990–2018]. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Molgat, M. (2010, March). *The values of youth in Canada – research paper*. Government of Canada. <https://publications.gc.ca/site/eng/356292/publication.html>

- Nico, M. (2019, May 22). *What do I care for? Social values of young people compared*. Centre for Research and Studies in Sociology, University Institute of Lisbon. <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47262649/Social+Values+full+paper.pdf/c8e7b81a-f41b-52ca-ea31-7e7e5c-4ce67f>
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. SAGE Publications.
- Stradowski, M.A. (2014). Wychowanie do wartości [Upbringing to values]. *Fides et Ratio. Kwartalnik naukowy*, 1(17), 26–34. <https://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/1402Stradowski.pdf>
- Szczepaniak, K. (2012). Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne [Application of content analysis in press article research – methodological reflections]. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 42, 83–112. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.hdl_11089_5453

Emilia Żyłkiewicz-Płońska

ORCID: 0000-0002-7864-4821

University of Białystok

Susana Coimbra

ORCID: 0000-0002-7738-4757

Porto University

Who am I? Sense of identity of Portuguese university students in a socio-ecological perspective¹

Abstract

Emilia Żyłkiewicz-Płońska, Susana Coimbra, *Who am I? Sense of identity of Portuguese university students in a socio-ecological perspective*. Culture – Society – Education no. 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 95–111, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.6>

The transition to adulthood, in Portugal as in most countries, has undergone profound changes in the last decades. They are mostly related to the extension of educational paths and the later and less linear entry into the labor market. Emerging adulthood (EA) resulted from a context of long school journeys, uncertain and precarious transitions to the labor market, and postponed life projects such as autonomy regarding family of origin, marriage or parenthood. One of the key features of this developmental phase is identity exploration. It involves experiencing a dynamic process of exploration and reflection in both: individual aspects and socio-ecological contexts. This study explores the self-identification of Portuguese students, based on the assumptions of Bronfenbrenner's ecological model. The aim of the study was to analyse the development of an individual's sense of identity resulting from participation in the surrounding socio-cultural conditions. The surveyed psychology students ($N = 107$) aged between 20–25 ($M = 21.4$; $SD = 1.44$), mostly female (94.4%) provided answers to the question Who am I? using the TST (Twenty Statement Test) by Kuhn and McPartland. The collected material was analysed using qualitative content analysis with categories defined according to Bronfenbrenner's model. Results suggest that surveyed EAs defined themselves mostly according to individual features, in particular personality, character and emotional states. Surprisingly, frequently, participants identified themselves as someone who is involved in social relations above the microsystems and with nature (mesosystem categories). Identifications of mi-

¹ The text is the result of the project: “Sociocultural Context of Youth Resilience” carried out within the framework of a postdoctoral internship at the Faculty of Psychology and Education Sciences at the University of Porto from 01.04.2018 to 30.09.2018.

ecosystem sources also seem to play an important role in the way participants described themselves, in particular as a friend and/or peer, as a family member, as a student, and as an aspiring professional. The least valued ecological systems were the exosystem (e.g. membership of an organisation) and macrosystem (e.g. nationality).

Keywords

Identity; sense of identity; socio-ecology; emerging adulthood; Portuguese university students

Introduction

On the one hand, identity is an actual and intriguing phenomenon, on the other, ambiguous and elusive, as it absorbs a wide range of researchers from different scientific disciplines (e.g. psychology, education, sociology or anthropology). Identity is one of the most studied phenomena in social sciences. The validity and veracity of this assumption can be confirmed by the results of the frequency of indexing the analysed term in four sample databases of abstracts and scientific texts. For example, typing the word 'identity' into Google Scholar, we find over 6 million 200 thousand results. This compares with more than 171,000 references in the Web of Science database in the forms of articles, chapters or scientific reviews. Limiting to a more current perspective (last 40 years), the term has been indexed in more than 3,500 abstracts in APA PsycInfo. In contrast, it was assigned as key issue in case of 34,000 scientific texts published after 2004 in the Education Resources Information Center (ERIC) database.

Without any doubt, identity is an issue that is widely and deeply studied in various disciplines. However, it can be noted that analysis of the socioecological contexts of youth identity development is one of the areas that has been insufficiently analysed in social sciences and is gaining researchers' attention (Ajrouch et al., 2016; Chen et al., 2012; Żyłkiewicz-Płońska, 2023; Żyłkiewicz-Płońska i Nikitorowicz, 2017). This text provides an opportunity to extend knowledge in the area of self identification of Emerging Adults (EAs) in socio-ecological assets. Our study aims at exploring the development of identity among Portuguese EAs, exploring their self identifications according to the assumptions of Bronfenbrenner's ecological model (1979). Particular importance was given to the socio-ecological and contextual determinants of the emerging sense of identity of researched students, taking into consideration Portuguese socioeconomic and cultural features.

EA is a phenomenon that progresses all over the world and has become more visible within the last 50 years. It manifests itself mainly in extending the peri-

od of school and training enrolment, experiencing difficulties in finding own way in the labour market, resulting in later gaining independence from the family of origin and postponing the assumption of social roles related to the area of love (e.g. marriage, parenthood). This phenomenon is also evident in Portugal, where the average age of achieving independence from the family of origin in 2021 was close to 34 years old (Eurostat, 2023b).

Presented research findings can inspire educational and preventive measures aimed at strengthening especially environmental resources that foster the construction of clear and stable identities. This may contribute to supporting a smoother and more mature way of entering adulthood by EAs.

Identity development in socio-ecological contexts

In the process of crystallising the concept of identity in social sciences, alongside the introducing role was played by psychoanalysis (Freud, 1923) followed by significant developmental concepts and theories (Erikson, 1950, 1980; Piaget, 1968). An important contribution is also due to currents associated with symbolic interactionism. The foundations for the theoretical perspective pioneered by Blumer (1969) were laid, among others, by Lewin's (1931, 1936, 1939) considerations of the role of nurture vs. nature in the upbringing of the individual and his Field Theory. The aforementioned author is one of the forerunners of introducing an ecological perspective in the development of the individual, including one's own identity. He emphasised that the identity of young people is the result of the interaction of the internal forces of the organism with the occupied living space, reference groups, as well as the broader contextual arrangement of the cultural environment (Lewin, 2014).

A researcher who continued as well as promoted the ideas related to the interdependence of identity development on the environments, places and groups in which young people live, was Bronfenbrenner. Adopting a constructivist approach of development, he formulated the basic assumptions in the Ecological Systems Model of Development (ecological model) (1979). In this model, the person functions in a system of activities, roles, relationships and settings that are all interconnected. It assumes that the individual becomes an active participant, attempting to understand and consciously construct own identity project. This happens through exploring and experiencing different groups and environments, acquiring and developing the necessary competences and resources for social functioning and constructing views and beliefs about oneself and the surrounding world.

In the analysed model, an individual takes a central position. On the one hand, a person is the recipient of the influences of particular environments and social systems, and on the other, is the stimulus that contributes to changes in environments around. The characteristics of the individual may include e.g.: name, gender, physical characteristics, personality and character traits, emotional states or possessed skills and abilities. Furthermore, the development of an individual's identity takes place in two spaces: the perspective of places and time. These spaces are expressed in terms of individual social systems: micro, meso, exo and macrosystem, and the time perspective is conceptualised as a chronosystem.

The individual's immediate environment is a **microsystem** that is "... a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics" (Bronfenbrenner, 1979, p. 22). Young people who are in the period of EA, developing their identity as a result of performing a variety of social roles in groups with which they have a direct contact. Examples of social roles that may be undertaken in the microsystem result from being a member of: closer or extended family (e.g. child of own parents, sibling, grandchild or cousin), peer group (e.g. friend, colleague), school/professional group (e.g. student, employee), local community (e.g. neighbour, volunteer). Experiencing face-to-face interactions enables the development of relatively durable interpersonal relationships that directly influence the formation of a sense of identity among EAs. The result of participation in the microsystem is a multiplication of the individual's sense of mainly socio-cultural identity. Adolescents perceive a wealth of assumed and fulfilled social roles as the basis for views and beliefs about themselves in social contexts.

Another system that directly influences identity development is the **mesosystem**. It "... comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates ..." (Bronfenbrenner, 1979, p. 25). Individual's interactions and relationships with social groups, culture and nature as well as practiced interpersonal style are emphasised in the mesosystem. EAs can build their own identity project on the basis of the relationships they maintain in particular groups from microsystem and the interactions that occur between their family of origin, peer group, university environment or professional workspace. What happens in one microsystem can resonate with another, cause changes in it, thus dynamising the identity construction project, providing dilemmas that represent opportunities for its development.

As a next step, U. Bronfenbrenner distinguished the **exosystem**, which "... refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens

in the setting containing the developing person” (Bronfenbrenner, 1979, p. 25). Indirect impacts of a systemic and political nature, inhabited in the context of its potentials and limitations, as well as membership of organisations and institutions ranging from local through national to global, are reflected in the process of building own identity by EAs’.

The last, of the originally distinguished elements of the socioecology of human development, is the **macrosystem**, in which (as in the case of the exosystem) the individual does not participate directly. This system is related to indirect influences mainly of a cultural and social nature, reflected mainly in cultural norms and values, belief systems, social structures, gender role education, inter-ethnic relations, local, regional, national and international resources (Bronfenbrenner, 1989). The space of the macrosystem mainly influences the formation of the cultural identity of young people in EA, which takes on many forms: from a sense of local-regional to national-global identity, religious or ethical identifications, beliefs and judgments built on the basis of internalised values, cultural or moral patterns.

Moreover, the process of identity formation is influenced not only by the socio-ecological contexts in which the individual is immersed, but also by the passage of time and the changes occurring in the individuals, as well as in environments, that directly or indirectly impact individuals (and one’s reaction to them). Therefore, in the later work Bronfenbrenner and Morris (2006) further distinguished the **chronosystem**. It relates to changes and transitions over youth lifetime. These changes can be caused by historical circumstances, physical, cognitive, emotional changes of individuals with shifting social expectations. They can be predictable (resulting from e.g. developmental crises) as well as incidental (resulting from e.g. unexpected life events, such as divorce or accident). On the one hand, these changes are a source of difficulties; on the other hand, they are an opportunity for the individual’s identity development. In the context of identity formation, the chronosystem should be seen as a space for EAs’ insights into the past, an experiencing presence, as well as the planned and perceived future.

The development of an individual and socio-cultural identity of EAs takes place through socio-ecological immersions and self reflections. Significant others, reference groups, indirect macro-structural influences, play an important role in dynamic and constant redefinition and rebuilding identity optics by youth. Through participation in the different ecological systems, EAs experience a number of identity-building processes, such as role transitions (microsystem), norm compliance (macrosystem), developing relational maturity (micro-, mesosystem), gaining independence (individual, microsystem), which are important resources in young people transition towards adulthood.

Emerging adulthood as a period of dynamic identity formation

Based on an extensive literature review in the fields of psychology, sociology and anthropology as well as research, Arnett proposed that the time between the late teens through the mid twenties (with the main focus on the age 18–25) can be considered as a separate period, which he called “Emerging Adulthood” (Arnett, 2000). Moreover, later he distinguished five characteristic features of this period, which include: identity exploration, instability, self-focused, feeling in between and possibilities/optimism (Arnett, 2004). Due to the aim of this paper, further analyses mainly focus on in-depth reflections around one of these features, which is identity exploration.

The project of constructing one’s own identity is related to experiencing a dynamic process that incorporates exploration and reflection. It takes place in a variety of socio-ecological contexts as well as concerns individual aspects. In socio-ecological contexts, EAs undertake and experiment with new roles, mainly concerning love, friendship, education and work. In the individual aspect, young people mainly experience shaping and specifying their own goals, worldviews, beliefs and values, which result from participation in multiplicity of socio-ecological systems. The results of accumulated experiences and further made reflections, contribute to the construction of a more clear and definite identity. Becoming aware of one’s own identity, in the individual dimension, is linked to a progressive process of understanding who one actually is, what resources and limitations it has, clarifying what is relevant and what is not. In socio-ecological dimension, there are existing relationships that one has to others, to the social world and culture, which constitutes identity.

Concept of identity development in EA is historically and culturally based. Reaching its origins, more than 70 years ago, Erikson (1950) introduced and popularised the term ‘identity’ in social sciences, while attributing its developmental ‘crisis’ to the period of adolescence. Over time, the trend towards postponing or even abandoning major role transitions in this developmental period became increasingly evident. Undoubtedly, the search for the answer to the question “Who am I?” may begin in adolescence, but it is in the EA that one is confronted with resolving the identity crisis that is the result of enduring choices in love, work and worldviews. Therefore, currently, a growing number of authors indicate that identity exploration takes place mainly in the period of EA (Arnett, 2015; Schwartz et al., 2016). This thesis is supported by the exemplary findings of the Clark University Poll of Emerging Adults (2012), in which 77% of respondents agreed with the statement that the EA period “... is a time of life for finding out who I really am” (Arnett, 2014, p. 158).

Moreover, EA is a cultural phenomenon that progresses globally. Over the last 50 years, trends related to strengthening EA as a developmental phase are becoming more and more visible. It can be exemplified by gradually increasing school enrollment in secondary as well as tertiary education in both high, middle and low economic level countries (UNESCO Institute for Statistics, 2023). This contributes to extending the period when young people stay in the education and training sector. Another trend can be observed in the case of postponing by EAs the decision of undertaking major social roles concerning love. Over the last 20 years, in the vast majority of countries, the mean age at first marriage has been increasing for both, female (UNECE, 2020a) and male (UNECE, 2020b). Similarly, the age at which women decide to have their first child is gradually increasing (UNECE, 2021). Despite the fact that EA is becoming a global phenomenon, in its nuances it varies from society to society and culture to culture. Arnett points out that the EA phenomenon exists nowadays across developed countries and is growing in developing countries all over the world (Arnett, 2011). In societies that are highly industrialised or post-industrial, where there is a demand for information-based professions, it favours extending the period of acquiring high levels of education and training. This contributes to postponing of undertaking other social roles important in this developmental period and then directly affect the dimensions and quality of the EAs' constructed identity project. In Europe, a number of significant differences were noticed between (East, West, South and North) in key areas for the EA period (e.g. living with parents, unemployment rates, having "a gap year" between secondary and tertiary education (Douglass, 2005, 2007). Comparatively, forms of identity project construction during the EA period are considered more individualistic in the West than in the East, where there is a strong commitment to the tradition of collectivism and family obligation (Nelson & Chen, 2007; Seiter & Nelson, 2011; Zhong & Arnett, 2014). As indicated by Baumeister and Muraven (1996), in modern Western society, individual exploration towards self actualization is a "moral imperative" (p. 410).

Emerging adulthood in Portugal

The transition to adulthood in Portugal has undergone profound changes in the last decades mostly related to the extension of educational paths and the later and less linear entry into the labor market. Within a context of long school journeys and slow, uncertain and precarious transitions to the labor market, the family of origin constitutes the main (and often only) support network for young people in

the process of transition. Portugal is considered a country with a “family welfare” system (Oliveira et al., 2018), which is also typical of other southern European countries. Thus, in a context characterised by weak state support and a lack of policies to support young people’s transitions, the process of transition to adulthood is essentially supported by the family of origin, which tends to perceive it as a “joint undertaking” between parents and children (Andrade, 2010; Mendonça & Fontaine, 2013; Oliveira et al., 2018; Scabini et al., 2006).

Over the last 50 years, Portuguese political options have supported the widespread extension of education and the widening university participation of different social groups. Academic degrees are loaded with expectations of an easier entry into the job market, with better salary and prestige, compared to peers without these credentials. In Portugal, in 2022, 47.5% of young people aging from 24 to 30 held a university degree (Eurostat, 2022). In spite of the successive increasing on academic qualifications, the youth (20–24 years old) unemployment rate was around 22% in 2021 (Eurostat, 2023a). As a consequence, most EAs do not have enough stability to afford independent housing, and postpone leaving the parental home. According to the latest data, the emancipation age was 33.6 in Portugal in 2021 (Eurostat, 2023b). Consequently, the marriage and parenthood are also delayed: mean age at first marriage was 34 (Eurostat, 2023c) and the mean age at the birth of first child was 31.8 in 2021 (Eurostat, 2023d).

Method

Participants

Participants were 107 Portuguese students (101 females, 6 males) in EA (aged 20–25 years). The mean age was 21.4 ($SD = 1.44$). The respondents were from the Faculty of Psychology and Education Sciences at the University of Porto (northern Portugal). Students attended the 3rd year of the undergraduation on Psychology.

Instrument

The research was conducted using the Twenty Statements Test (TST) by Kuhn and McPartland (1954), within the original instruction: “There are twenty numbered blanks on the page below. Please write twenty answers to the simple question ‘Who am I?’ in the blanks. Just give twenty different answers to this question. Answer as if you were giving the answers to yourself, not to somebody else. Write the answers in the order that they occur to you. Don’t worry about logic or ‘importance.’ Go along fairly fast, for time is limited.”

Design and procedure

The aim of the study was to diagnose the sense of identity of Portuguese EAs (psychology students) based on the assumptions of the ecological model by Bronfenbrenner. Respondents were informed about the purpose of the research, the voluntary nature of their participation, anonymity and confidentiality, as well as the fact that the results obtained would only be used for scientific purposes. This was a descriptive and diagnostic study through a survey type research with the test described above. The research was conducted using Google Forms in 2022/2023. In analysing a collected research data, a holistic content analysis of self-definition (Cybal-Michalska, 2006; Leppert, 2002) was applied, based on the ecological model of Bronfenbrenner taking into account the systems in which the individual participates in shaping own sense of identity.

Research results

Due to the research tool that was used, the presentation of the collected results is concerned with the analysis of the sense of identity, interchangeably understood as a self identification. As Kłoskowska (2005) claimed, sense of identity is a narrower category than identity, it may undergo radical changes, expressing itself in the form of a direct declaration in response to a directly posed question.

Below, there are presented the identifications of the surveyed Portuguese EAs that appeared most frequently in the first three answers using a socio-ecological perspective.

Table 1
Self identification of surveyed students from particular systems in the first three answers to the question ‘Who are you?’

Dimensions of the sense of identity	1st answer		2nd answer		3rd answer		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Individual	86	80.4	81	75.8	83	77.7	250	77.9
Microsystem	7	6.5	9	8.4	10	9.3	26	8.1
Mesosystem	11	10.3	9	8.4	9	8.4	29	9
Exosystem	–	–	1	0.9	1	0.9	2	0.6
Macrosystem	3	2.8	7	6.5	4	3.7	14	4.4
Total	107	100	107	100	107	100	321	100

Regarding self identification, results suggest (Table 1) that Portuguese EAs describe themselves mostly referring to their individual features. In all three first answers, this dimension appeared most frequently (particularly often in the first indication) and accounted for more than three quarters of all responses given by participants. Unexpectedly, the mesosystem assumes to play a slightly more important role than the microsystem for our respondents' identity construction project. Its importance in the process of identity development was indicated by every 10th respondent (11 students in the first answer, 9 students in the second and third answer). The Portuguese EAs indicated that interrelationships between microsystems, expressed especially in the form of social relations they have and maintain, are particularly important for them. Under the assumption of conducting the research in a familistic society such as Portugal, it was surprising to see that the microsystem appeared only as a third most important component in the constructed sense of participants' identity. Its frequency increased with the order of the given answers (from 7 in the first indication to 10 in the third indication). Macrosystem subcategories are less referred to by our participants (from 7 in second answer to 3 in the first answer), but appear to be more important than exosystem references, which appear only incidentally in the second and third indications.

In the area related to the individual, for the first three answers (Table 2), personality and character is the most cited category. It accounts for less than half (43.2%) of all answers given by our respondents. In particular, those associated with introversion (e.g. sensitive, shy, hardworking) and extroversion (friendly, creative, impulsive) are mentioned most frequently. Emotional states (mostly happy, stressed and sad) are the second category, particularly important in the first three given answers by researched Portuguese EAs. Thirdly, more frequently mentioned with each subsequent answer, skills emerge as an important category (6.5%). Skills that are listed are those which are socially valued in general, but particularly in this specific life stage and/or generation such as being organised and focused, skillful in time management and expressing oneself with ease. Interests are also important for the self description of Portuguese participants (2.8%) and concern such areas as sport, music, film and dance. Less important categories are those related with being human, age or the name, which were indicated by less than five respondents.

Table 2*Categories used by Portuguese students in the first three answers to the question 'Who are you'?*

Categories	1st answer		2nd answer		3rd answer		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
INDIVIDUAL								
physical characteristics	3	2.8	1	0.9	3	2.8	7	2.2
personality and character	45	42.2	47	44	47	44	139	43.2
human	3	2.8	2	1.9	–	–	5	1.6
name	1	0.9	1	0.9	–	–	2	0.6
future orientation	3	2.8	1	0.9	3	2.8	7	2.2
sex or gender	7	6.5	–	–	–	–	7	2.2
emotional states	16	15	10	9.4	15	14	41	12.8
skills	4	3.7	7	6.5	10	9.4	21	6.5
age	1	0.9	4	3.7	–	–	5	1.6
interests	3	2.8	3	2.8	3	2.8	9	2.8
abilities	–	–	5	4.7	2	1.9	7	2.2
MICROSYSTEM								
friend or peer	3	2.8	5	4.7	3	2.8	11	3.4
family member	2	1.9	3	2.8	3	2.8	8	2.5
student	2	1.9	–	–	4	3.7	6	1.9
professional aspiration	–	–	1	0.9	–	–	1	0.3
MESOSYSTEM								
social relations	10	9.3	9	8.5	8	7.5	27	8.4
relations with nature	1	0.9	–	–	1	0.9	2	0.6
EXOSYSTEM								
member of an organisation	–	–	1	0.9	–	–	1	0.3
fun of a club	–	–	–	–	1	0.9	1	0.3
MACROSYSTEM								
village or city	–	–	–	–	3	2.8	3	0.9
nationality	2	1.9	4	3.7	–	–	6	1.9
cultural patterns	1	0.9	3	2.8	1	0.9	5	1.6
Total	107	100	107	100	107	100	321	100

In the mesosystem, social relations assumes an important role for our participants mostly through their self identification as someone who expresses interest, commitment and admiration in their relationship with others (e.g. being dedicated to others, taking care about others, living for the community, admiring other people). Social relations are important for around 8% of our respondents. Relations with nature (especially with water) and the willingness to explore the world are less cited and appear in a form of a single indication only in the first and third answer.

It could be assumed that in a familistic society, participants would be more likely to refer to issues related to the microsystem, especially to social roles concerning family of origin as well as being a relative. However, it appeared that the researched Portuguese EAs value mostly their friend and peer status (11%), suggesting the importance of this subsystem during this developmental phase. Afterwards, our respondents refer to their broad family status (8%), in particular being e.g. a daughter, sister, cousin or a granddaughter. Then, occupation identification seems to be less important, which seems surprising in a sample of university students. They occasionally underline their status as Psychology students or aspiring/future psychologists.

Regarding developing self identification, surveyed students rarely referred to elements concerning their cultural identity as a resultant of macrostructure. Around 2% of researched Portuguese EAs refer to their national identity and less than 1% to their local identification (e.g. living in a specific village or city). Participants describe themselves (1.6%) using assessment resulting from cultural patterns (e.g., being vegetarian, stylish).

Finally, in a reference to the exosystem, here we have only two answers that concern being a member of an organization or being a football fan (e.g. being a fan of Benfica).

Discussion and final conclusion

Trying out new possibilities, contributes to developing a more definite identity, which manifests itself in deeper understanding of who the individuals are, what their worldviews, beliefs and values are, how they interact with socioecology and fit into society and culture around (Arnett & Mitra, 2020). The present study concerned the search for sources of self definitions among Portuguese EAs in different systems distinguished in the ecological model by Bronfenbrenner. Portugal presents specific features that may influence the development of identity during EA,

such as socioeconomic and cultural features that impose the postponement of traditional adult milestones such as marriage, parenthood or even housing autonomy. In fact, it is a society where family values prevail and where youth unemployment, instability and housing crisis impacts on autonomy and individuation. On the basis of the research results, three main findings were formulated.

Firstly, during the process of constructing own identity projects, Portuguese EAs most often refer to the individual assets. Similar results were obtained in a study conducted on a sample of Polish students (Żyłkiewicz-Płońska, 2023). However, references to personality, character and emotional states are far more frequent among Portuguese than Polish students. It can be assumed that this is due to the fact that our respondents were studying a specific field such as Psychology. During the studies, our participants explore topics related to understanding the thoughts, emotions and behaviour of the individual and develop an awareness of themselves and about their potentials and limitations. Concluding, participation in a microsystem, (e.g. academic environment) and studying a specific course, can be reflected in the individual's constructed identity project. The strong concentration of our respondents in the first three answers on the individual dimension of the sense of identity may also be a result of the progressive individualisation of societies in highly developed and developing countries (Arnett, 2011). As stated by Castells (2008) identities are a source of meaning for the actors themselves and are constructed by them in the process of individualisation. Furthermore, being self-focused is also a characteristic phenomenon for the period of EA (Arnett, 2004) that is why this dimension is common in self definition of our respondents.

Secondly, mesosystemic references play also an important role in the identity development of the surveyed Portuguese students, which concern the sphere of interaction between the different microsystems. Social relations expressed mainly in the form of valuing and taking care of the community (especially friends), were found to play an important role in building self identification of Portuguese EAs. In comparison, in the group of Polish students, references to the mesosystem did not appear at all as assets of self-definitions (Żyłkiewicz-Płońska, 2023). The mesosystem as an important space for our respondents for drawing inspiration for their identity construction, may have its sources in the specificity of Portuguese culture, in which the value is collective being with each other, community, fellowship or the well-being of others (Hofstede et al., 2010).

Thirdly, assuming that the research was conducted in a familistic society, it came as a surprise that our Portuguese EAs, in the case of microsystemic references, value their friend more than family status. In surveys among Polish stu-

dents, family was a more frequently mentioned source of identity references than friends (Żyłkiewicz-Płońska, 2023). Our findings contrast with the work of e.g. Reher (1998) who opposes family patterns in Southern Europe, which are based on “strong” ties between the family members, with those of North-Western Europe, where, he argues, ties have been “weak” for centuries. Patterns related to types and ways of building bonds (family, friendship) are a resultant of cultural factors, but also depend on the developmental period of respondents. Peer group membership is one of the most important subsystems, during EA. Therefore, it was presumably considered more important than the family during this developmental phase. In fact, friends and peers seem to assume a more prominent importance comparing with family among our participants self-definitions: during university attendance it is quite common in Portugal to have a status of semi cohabitation with family of origin, being an opportunity to explore other important social networks as a way of becoming progressively autonomous.

Surprisingly, occupation identification seems to be less important in the sample of Portuguese university students comparing with the Polish one. The underrepresentation of this aspect in the constructed identity project of Portuguese participants may be due to the difficult situation of graduates, especially from the social sciences in the labour market in Portugal (Eurostat, 2023a).

Further studies are needed in order to clarify the development of self identity among EAs with emphasis in differences across societies and cultures. In fact, it may be conceived as an universal developmental stage, however it does not mean that socioeconomic and cultural features do not impact on it. It would be important to go deeper on this description through more qualitative procedures such as interviews or focus groups. Longitudinal studies may clarify the impact of important traditional markers and transitions in the development of self descriptions, such as transition to labour market or housing autonomy. The inclusion of more diversified samples, including gender and level of qualification would also be important to have a clearer view or representation of identity development among Portuguese EAs.

Summarising, intrapersonal and environmental assets (mainly meso and microsystemic) play an important role in the process of identity formation of EAs in Portugal. Hence, in educational and preventive activities, it is worth investing in the development of individual as well as environmental resources in order to strengthen the young generation of EAs who are preparing to enter adulthood and on whom the future shape of the world depends. The world, as a socioecological space, in which the identity of future generations will be developing.

Bibliography

- Ajrouch, K.J., Hakim-Larson, J., & Fakih, R.R. (2016). Youth development: An ecological approach to identity. In M.M. Amer, & G.H. Awad (eds.), *Handbook of Arab American psychology* (pp. 91–102). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Andrade, C. (2010). Transição para a Idade Adulta: das Condições Sociais às Implicações Psicológicas [Transition to adulthood: from social conditions to psychological implications]. *Análise Psicológica*, 28(2), 255–267. <https://doi.org/10.14417/ap.279>
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Arnett, J.J. (2011). Emerging adulthood(s): The cultural psychology of a new life stage. In L.A. Jensen (ed.), *Bridging cultural and developmental psychology: New syntheses in theory, research, and policy* (pp. 255–275). Oxford University Press.
- Arnett, J.J. (2014). Presidential address: The emergence of emerging adulthood: A personal history. *Emerging Adulthood*, 2(3), 155–162. <https://doi.org/10.1177/2167696814541096>
- Arnett, J.J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the Twenties* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Arnett, J.J., & Mitra, D. (2020). Are the features of emerging adulthood developmentally distinctive? A comparison of ages 18–60 in the United States, *Emerging Adulthood*, 8(5), 412–419. <https://doi.org/10.1177/2167696818810073>
- Baumeister, R.F., & Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence*, 19(5), 405–416. <https://doi.org/10.1006/jado.1996.0039>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and methods*. Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon, & R.M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development* (pp. 793–828). Wiley & Sons.
- Castells, M. (2008). *Siła tożsamości* [The power of identity] (S. Szymański, trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chen, J., Lau, C., Tapanya, S., & Cameron, A. (2012). Identities as protective processes: Socio-ecological perspectives on youth resilience. *Journal of Youth Studies*, 15(6), 761–779. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.677815>
- Cybal-Michalska, A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne* [Youth identity in the perspective of a global world. A sociopedagogical study]. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Douglass, C.B. (2005). *Barren states: the population “Implosion” in Europe*. Berg.
- Douglass, C.B. (2007). From duty to desire: emerging adulthood in Europe and its consequences. *Child Development Perspectives*, 1(2), 101–108. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00023.x>
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and society*. W.W. Norton & Co.
- Erikson, E.H. (1980). *Identity and the life cycle*. W.W. Norton & Co.

- Eurostat. (2022). *Labour force survey*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey>
- Eurostat. (2023a). Youth unemployment by sex, age and educational attainment level. Products Datasets. Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/yth_empl_090/default/table?lang=en
- Eurostat. (2023b). Estimated average age of young people leaving the parental household by sex. Products Datasets. Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/yth_demo_030/default/table?lang=en
- Eurostat. (2023c). Mean age at first marriage by sex. Products Datasets. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TPS00014/default/table?lang=en>
- Eurostat. (2023d). Mean age of women at childbirth and at birth of first child. Products Datasets. Publications Office of the European Union. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TPS00017/default/table?lang=en>
- Freud, S. (1923). *The Ego and the Id. The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (vol. 19 [1923–1925]: *The Ego and the Id and other works*), 1–66.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations. software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw Hill.
- Kłoskowska, A. (2005). *Kultury narodowe u korzeni* [National cultures at the root]. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuhn, M.H., & McPartland, T.S. (1954). An empirical investigation of self-attitude. *American Sociological Review*, 19(1), 68–76. <https://doi.org/10.2307/2088175>
- Leppert, R. (2002). *Młodzież – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami* [Youth – the lived world and identity. Empirical studies on high school students from Bydgoszcz]. Oficyna Wydawnicza “Impuls”.
- Lewin, K. (1931). Environmental forces in child behavior and development. In C. Murchison (ed.), *A Handbook of child psychology* (pp. 94–127). Clark University Press.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. McGraw Hill.
- Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: Concepts and methods. *American Journal of Sociology*, 44(6), 868–896. <https://doi.org/10.1086/218177>
- Lewin, K. (2014). Psychological ecology. In J.J., Gieseeking, W., Mangold, C., Katz, S., Low & S. Saegert (eds.), *The people, place, and space reader* (pp. 17–21). Routledge.
- Mendonça, M., & Fontaine, A.M. (2013). Filial maturity in young adult children: The validity of the filial maturity measure and the role of adult transitions. *Testing, Psychometrics and Methodology in Applied Psychology*, 20(1), 27–45. DOI: 10.4473/TPM20.1.3
- Nelson, L.J., & Chen, X. (2007). Emerging adulthood in China: The role of social and cultural factors. *Child Development Perspectives*, 1(2), 86–91.
- Oliveira, J.E., Mendonça, M., Gato, J., Andrade, C., Matias, M., Freitas, D., Coimbra, S., & Fontaine, A.M. (2018). Adulthood emergente transição para a vida adulta em Portugal [Emerging adulthood – transition to adulthood in Portugal]. In L. Dutra-Thomé, S.H. Koller, S. Nuñez, & A.S. Pereira (eds.), *Adulthood Emergente no Brasil: Teoria e Pesquisa na Transição para a Vida Adulta*, (pp. 205–224). Editora Vetor.
- Piaget J. (1968). *On the development of memory and identity*. Clark University Press.
- Reher, D.S. (1998). Family ties in Western Europe: Persistent contrasts. *Population & Development Review*, 24(2), 203–234. <https://doi.org/10.2307/2807972>

- Scabini, E., Marta, E., & Lanz, M. (2006). *The transition to adulthood and family relations: An intergenerational approach*. Psychology Press.
- Schwartz, S.J., Zamboanga, B.L., Luyckx, K., Meca, A., & Richie, R. (2016). Identity in emerging adulthood: Reviewing the field and looking forward. In J.J. Arnett (ed.), *Oxford handbook of emerging adulthood* (pp. 401–420). Oxford University Press.
- Seiter, L.N., & Nelson, L.J. (2011). An examination of emerging adulthood in college students and nonstudents in India. *Journal of Adolescent Research*, 26(4), 506–536. <https://doi.org/10.1177/0743558410391262>
- UNECE. (2020a). Mean age of men at first marriage. <https://w3.unece.org/PXWeb/en/Table?IndicatorCode=300>
- UNECE. (2020b). Mean age of women at first marriage. <https://w3.unece.org/PXWeb/en/Table?IndicatorCode=303>
- UNECE. (2021). Mean age of women at birth of first child. <https://w3.unece.org/PXWeb/en/Table?IndicatorCode=34>
- UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2023). UIS.Stat Bulk Data Download Service.
- Zhong, J., & Arnett, J.J. (2014). Conceptions of adulthood among migrant women workers in China. *International Journal of Behavioral Development*, 38(3), 255–265. <https://doi.org/10.1177/0165025413515133>
- Żyłkiewicz-Płńska, E. (2023). Poczucie tożsamości młodzieży akademickiej w perspektywie socjologicznej. *Edukacja Międzykulturowa*, 21(2), 98–116.
- Żyłkiewicz-Płńska, E., & Nikitorowicz, J. (2017). Identity in ecological settings. The theory of multidimensional identity. *Kultura i Edukacja*, 118(4), 9–20.

Kinga Lisowska

ORCID: 0000-0002-8404-4363

University of Warmia and Mazury in Olsztyn

Folk songs from Warmia and Mazury in the work of early education teachers in developing regional identity of pupils in classes I–III

Abstract

Kinga Lisowska, *Folk songs from Warmia and Mazury in the work of early education teachers in developing regional identity of pupils in classes I–III*. Culture – Society – Education no. 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 113–126, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.7>

Warmia and Mazury are distinct historical regions whose traditions are used in early school education as carriers of regional culture, e.g. fairy tales and folk songs. The aim of this study was to establish what role do folk songs play in shaping students' identity in the experiences of early childhood education teachers? Qualitative research was based on individual, partly guided, problem-focused interviews. Interviews were conducted with seven early childhood education teachers from the Warmińsko-Mazurskie Voivodeship.

The respondents point to a specific organization of the educational process with the use of folk songs and identify specific elements occurring in the process of implementing folk songs, which play an important role in shaping the regional identity of students in grades I–III: information about folk heroes, songs and dance games; the stories of the works' creation; rhyming and easily catchy phrases.

The development of identity in children is reinforced by the acquisition of the ability to be rooted culturally and to adapt the elements of regional songs to the present reality in which they function. The regional identity developed in this manner is stronger if the process of stimulation by the local culture – children in contact with the local tradition and history – is longer. Fairy folk songs should be permanently embedded in the education process in classes I–III.

Keywords

regional education; early school education; cultural identity; regional identity; Warmińsko-Mazurskie Voivodship

Introduction

Mazury and Warmia are two distinctive historical regions which make up the main area of the Warmińsko-Mazurskie Voivodship (Lisowska, 2019, p. 155). Mazury was the name originally given to the north of Poland, inhabited by Mazovian peasants in the 14th and 17th centuries. Mazurians are regarded as inhabitants of the southern part of Eastern Prussia from the early 19th century. They were descended from the Polish population who settled the southern and partly the eastern area of the Duchy of Prussia. As a rural population, Mazurians mixed over the centuries with Prussian people, colonists from the German Reich, and people from other countries of Western Europe (Toeppen, 1998, p. 13). Their attempts at defining their national identity started at the turn of the 19th and 20th centuries with the national movements (Jasiński, 1994, p. 19).

Warmia is an area whose name comes from the tribe of Prussian Warmians (Oracki, 1980, pp. 14–15). Its southern part was inhabited by Catholics from the 13th/14th century. Initially, those were colonists from Thuringia and Upper Saxony, and the next group of settlers included the residents of Poland, who had migrated into the Teutonic state (Lewandowska, 2018, p. 138). The population of Mazovia migrated into Warmia after the 'Thirteen Years' War. From the Second Peace of Thorn until the Partitions, these lands were part of Royal Prussia and the so-called Warmian Dominium (Achremczyk, 2000, p. 45). As a result of the first partition, these lands were incorporated into the Eastern Prussia and its population was secularised. Residents of the county of Olsztyn and of the southern part of the county of Reszel were regarded as being of Polish origin. Prayers were said, and songs were sung in Polish until the end of the 18th century (especially in the rural areas). Many German officials, teachers, and military men settled in Warmia in the 19th century, which put the Polish language into disuse (Achremczyk, 1997, p. 20).

Warmia and Mazury are multi-cultural lands, diverse in terms of nationality, ethnicity and religion. Their history is linked with Poland, the Teutonic Order, the Kingdom of Prussia, the Weimar Republic, the German Empire and the Third Reich. The struggle for the Polish language and culture reinforced the folk tradition and care about passing them on in the form of folk songs. This is a factor which shapes the regional identity of the community of the Warmińsko-Mazurskie Voivodship, including children in classes I–III.

Folk songs in Warmia and Mazury

Warmian folk songs were first documented in the 19th century: religious and lay songs in *Xiążka uczebna dla szkół biskupstwa warmińskiego* [Handbook for schools in the bishopric of Warmia] (1822); religious songs in *Katechizm wiary i obyczajów chrześcijańsko-katolickich* [Catechism of Christian and Catholic faith and customs] (1844); handwritten Warmia and Mazury diocesan songbook with melodies composed by Mateusz Grunenberg (1834). *Suplement melodij do Zbioru pieśni nabożnych dla dyecezyi warmińskiej* [A supplement of melodies to the collection of pious songs for the Warmian diocese] was published in the second half of the 19th century. Folk artists and composers of Warmian religious and lay songs included book publishers from Gietrzwałd and members of the Warmian clergy. Efforts of the *Gazeta Olsztyńska* resulted in the publication of a collection of folk songs entitled *Śpiewnik ludowy* [Folk songbook] in 1904 (Rondomańska, 2004, p. 94).

Scholars studying this part of folklore in the first half of the 20th century include Augustyn Steffen, Feliks Nowowiejski and teachers in Polish schools. Work in this regard was continued by journalists in the *Gazeta Olsztyńska* in the series entitled "Biblioteczka Pieśni Polskich" [Library of Polish songs], which presented *Wybór polskich pieśni ludowych* [A selection of Polish folk songs]. A vast collection of folk songs is included in the five-book set entitled *Warmia i Mazury*, whose preparation started in 1950 and was completed in 2003. These are songs recorded during the national Action of Collecting Musical Folklore conducted in 1950–1954 (until 1958 in Warmia and Mazury) by the State Institute of Art together with Polish Radio (Rondomańska, 2004, p. 92).

Individuals who studied folk songs in Mazury included: Gustaw Gizewiusz (1810–1848), Józef Gąsiorowski (1853–1901), Wojciech Kętrzyński (1838–1918), who published one of the better-known volumes entitled *Pieśni gminne ludu mazurskiego w Prusach wschodnich* [Country songs of Mazurian people in East Prussia] – in the form of 54 songs without a clear theme (Rondomańska, 2019, p. 294).

Folk songs in Warmia include (Table 1): annual songs and those sung at weddings, ballads, social, flirtatious and love songs, family and dance songs, and religious and popular songs. Jan Karol Sembrzycki classified folk songs in Mazury into: songs of love and flirtation, soldier's songs, frivolous, drinking songs, tale songs (telling stories from everyday life or about extraordinary events), harvest songs, weddings songs, sad songs (about being an orphan and about unhappy love) and legends (Gębik, 1960, p. 12).

Table 1*Characterisation of folk songs in Warmia and Mazury*

Type	Title	Specificity
ceremonial	“Plon niesiem plon” [We are carrying our yield] – Warmia	during harvest
	“Pola już białe, kłosy się kłaniają” [Fields are already white, cereal spikes are bowing] – Mazury	
social	“Na dzień św. Marcina” [For St. Martin’s Day]	for the settlement of all-year work by household servants with their master
	“Pojedziemy na łów” [We’ll go hunting]	at hunting
	“Siedzi sobie zając” [There’s a hare sitting]	
	“Oj lenku, lenku, wiele ty kosztujesz, wiele ty ludzi często fatygujesz” [O, flax, you cost us a lot and you require a lot of work]	during flax spinning
	“Stała nam się nowina, pani pana zabiła” [Something happened – a lady killed a master]	social relations
love and flirtation songs	“Zielenio się lasy, zielenio się pola” [Forests and fields are becoming green]	soldier’s songs: increasing awareness, didactic
	“U mej matki w ogrodzie” [In my mother’s garden], “Moja dziewczyno, bądźże mi rada” [My girl, show me that you like me], “Porównaj Boże góry z dolami” [God, compare mountains with valleys]	When a young man is courting a girl
family songs	“Miałem ja ci zonkę Ankę – krakoziankę” [I had a wife, Anka, from the Kraków region]	about relations in a marriage
	“Cas do domu” [Time to go home]	about mother-daughter relations
	“Poszedł ojciec do karczmy po syna swojygo” [Father went to the inn to bring his son back home], “Ojciec pome, a ja zostół” [Father died and I’m left]	about father’s duties and his relations with son
nursery rhymes	“Koci, koci łapki”, “Włazł kotek na płotek i mruga”, “Muchoreczek z dambu spadł”, “Gdzieżeś ty bywał czarny baranie” [Where were you, black ram], “Dwa gołębie żyta namłódyły”	during children’s everyday play and youth meetings
dance songs	pofajdok, szot, kosejder, baran, wilk, żabka, zajączek, hejduk	sung to accompany plays and fun
	“A nogami drap, drap, drap” [Scratch with your legs], “Zabawa w kozia” [Playing a goat], “Adam zrodził siyтым synów” [Adam fathered seven sons], “Pódziem owsu zuńć” [Let’s reap some oat], “Talar, talar chodzi wkoło” [Talar goes round], “Siejym, siejym mak” [We are sowing poppy]	during music and dance plays
	“Miszko, miszko pryndko zmikaj”, “Poniedziałek, wtorek” [Monday, Tuesday], “Pódziemy kónopki rwać”, “Kiele zimny wody” [On the cold stream], “Genś, genś na stawku pliwiała” [A goose was swimming in a pond], “Do dury miska”	at children’s play and fun

written for fairy tales	“O dwóch córkach i diable w rasztubie”, “O sierocie Lencysku i czarownicy” [About Lencysek the orphan and a witch]	solemn, complementary form
religious	“Jutrznia na Gody” – Mazury songs to the Holy Mary Lady of Gietrzwałd – Warmia	Protestant (hymns); Catholic (Christmas carols, pilgrims’ songs)

Source: prepared by the author (based on Gębik, 1960).

Regional identity

The identity in psychological science is combined with an individual’s consciousness and self-consciousness. In metaphysics, it is identified with the permanence of being, its specific nature and essence (Jeszka, 2022). From a sociological perspective, this concept takes into account a sense of separateness and uniqueness acquired in the course of life and interaction with Others. In this regard, one can define the individual and collective identity. In an individual sense (I), a person defines characteristic sets of ideas, judgements, and convictions (Zellma, 2002, p. 420). An individual finds differences between themselves and people (Piechaczek-Ogierman, 2019, p. 159), and they acquire patterns on which contacts with Others are based. A person interprets themselves in relation to Others, and a sense of separateness is embedded in their biography and experience (Jeszka, 2022). A collective identity (We) is then constructed, with a collective system of values and norms, customs and language. Members of a cultural structure identify the same: a continuum of space and time, reference to historical events (of value in the life of a community), collective memory and perception of the world (Lisowska, 2022, p. 173).

The nucleus of the identity structure is unchanged. Its peripheries undergo transformations following the dynamically changing reality. Stagnation denotes the end of identity, which should be treated like a constant and yet a variable, partly given but also constructed (Jeszka, 2022).

Shaping an identity is determined by culture, which is a carrier of universal and timeless values. It is the base of the collective cultural identity, often identified with a sense of being rooted/having one’s place in the world. The formation of cultural competence takes place in the family, local community, and school (Piechaczek-Ogierman, 2019, p. 160).

Regional identity is a characteristic kind of social/collective identity. It is based on the regional tradition, i.e. on specifically defined and delimited terri-

tory or on its specific features: social, cultural, economic and topographic – created by “professional approaches”. An individual becomes attached to specific places and spaces and is sensitive to cultural legacy, defining and deciphering meanings and symbols of material culture and derivatives. It also has a sense of bond with the history of the region, local heroes and historical institutions (Szczepański, 2003).

Józef Nikitorowicz (2011) regards the development of identity as a multidimensional process that takes place without interruption in three areas: inherited, shaped individually, and conditioned socially. Being aware of their cultural legacy, an individual orients towards a multi-identity being. Therefore, an analysis of identity depends on a processual, diachronic, dialogic, and narrative approach, as well as on the dynamic nature of the cultural, economic and political changes. At the same time, following an open identity is the seeking of a regional identity, as well as a familial, local, parochial, cultural, national, continental and planetary identity (Nikitorowicz, 2011, pp. 24–26).

The study method and assumptions

The aim of the study was to answer the following questions: what role do folk songs play in shaping students' identity in the experiences of early childhood education teachers? i.e., how do teachers define and perceive a sense of regional identity?; how do early school education teachers organize the educational space with the use of folk songs, enabling the formation of regional identity of students in grades I–III?; Which elements present in the process of implementing folk songs are the most important in shaping children's identity in teachers' experiences? The research was based on a qualitative method of collecting data using problem-focused and semi-guided interviews (Rubacha, 2016, p. 154). The study group consisted of early education teachers who participated in the education process at the Faculty of Social Sciences of the University of Warmia and Mazury and were selected to cooperate in the study by the Faculty of Social Sciences UWM stakeholders (an invitation to the study was sent to 30 educational institutions); obtained the professional title of master and have been working for at least three years as early education teachers in the Warmińsko-Mazurskie Voivodship (Table 2). The sample was selected by identifying individuals who met the criterion included in the research question. The sample selection was not randomised, and it was purposive (Rubacha, 2016, p. 320).

Table 2*Characterisation of the study group*

No. of the individual under study	Sex	Age	Town	Duration of employment	Class being taught
I	W	33	Olsztyn	7	2
II	W	29	Lidzbark Warmiński	3	3
III	W	36	Braniewo	7	2
IV	W	31	Szczytno	4	1
V	W	40	Ostróda	6	3
VI	W	31	Mragowo	5	2
VII	W	41	Giżycko	8	3

Source: prepared by the author.

Interviews (consisting of ten dispositions with a tag and an instruction) were conducted as meetings at the place of work of the individuals under study, in rooms that enabled free discussion (Palka, 2006, p. 56). The interviews were recorded (each about four hours with a break) and transcribed in an electronic form. The study was conducted in November-December 2023.

During the interviews, the following questions were focused: how do the respondents understand the sense of regional identity?; What are the reasons for the selection of works in the respondents' work?; what types of songs are introduced into the educational space, taking into account their sources?; What are the ways of presenting and using songs that make it possible to activate children's sensitivity to regional culture and traditions?; which elements present in the process of songs implementation are considered by the respondents to be the most important in shaping the regional identity of children?; What changes do they notice in the students' identification with the culture and traditions of the region in the time perspective? (from class I to class III).

The material was analysed: the raw text was shortened, the analytical categories in line with the main study problems were sought, and a layered selection of individuals was introduced to enable the seeking of the important elements in the texts, creating the context of the data. The data were then verified by analytical induction by confronting a hypothetical statement with all the cases in a specific area (Rubacha, 2016, p. 320).

The coding procedure consisted of: (1) multilateral analysis of the text and finding as many analytical categories as possible; (2) selection of the categories most representative of the research problems posed; (3) creation of theoretical codes;

(4) assigning meaning to codes according to the five foci: causal conditions, context, intervening conditions, action and consequences. The following theoretical codes were used: teachers identify the sense of regional identity with students' knowledge (its acquisition) about particular elements of the history and tradition of Warmia and Mazury; the choice of works depends on social tendencies and professional experience; Teachers choose songs that are lively and very catchy to children – then students are more likely to participate in these types of lessons; the use of musical works is biased and results from the verifiability of individual educational activities for the development of cultural identity of children in grades I–III; the presentation of the works and the way they are used refers to the space of abstract and creative thinking of children; The following are considered valuable elements in the process of implementing folk songs: heroes, short catchy rhymes/phrases, information about the creation of the work; Educational activities using folk songs play a role in the process of shaping students' cultural identity, but they must take place over a longer period of time: it is up to the children to change to acquire a sense of community.

Sense of regional identity – the perspective of the surveyed teachers

The respondents identify regional identity as knowledge of elements of local culture and history. Among them, the following stand out:

- 1) regional heroes, creators of folk songs, regional artists
 “If a child gets to know people connected with their region/environment, they will build their sense of belonging to it” – III/W;
- 2) the most important public buildings that have made their mark in the history of a given locality
 “Showing children that there is a building next to their house where important events took place or making them aware that the church they go to «remembers the times» of the last century – connects students with the history of their town” – II/W;
- 3) paintings, sculptures and other works of art and folk products created in the region of Warmia and Masuria or associated with artists from the Warmian-Masurian Voivodeship
 “I like to go to the museum with my children and also show them some photographs on the projector. They look with fascination at these beautiful paintings and sculptures made by artists from Warmia and Mazury” – I/W;
- 4) creativity in the form of fairy tales and folk songs – both their individual elements and the sensitivity that can be shaped among students through them

“The best way to work with students in grades I–III in the field of regional education and to awaken regional identity in them is the use of fairy tales and folk songs. Through them, children are transported into the world of previous generations” – VII/W,

“There’s no way to teach children a funny counting-out game or a lively song. Then I hear them singing words in the corridor that have historical significance” – V/W;

- 5) intangible culture: regional customs and beliefs that make it possible to bind children to the region and to sensitize them to the need to take care of local traditions and pass them on to future generations

“It is important to use in teaching what cannot be touched, it opens children to regional values” – VI/W.

The respondents emphasise that the sense of regional identity of pupils in grades I–III is best shaped by elements of local culture, enabling children to be transported to a different space-time. In their opinion, this can be done with the use of artistic messages, among which they mention folk songs.

Educational space with the use of folk songs in the work of early childhood education teachers – a study analysis

The study participants chose songs for their work, which are now the most important elements of the culture of Warmia and Mazury. Their decisions are affected by the place of residence and educational facility operation and depend on the trends among teachers of primary schools in the Warmińsko-Mazurskie Voivodship, arising from:

- a habit – both of the study participants and the tendency present in the school environment
“My friends used such songs, so I stayed with them” – III/W;
- experience – usability of specific songs in the process of education
“It’s worth basing on what’s lively and catches the ear of children. It’s always been that way” – VI/W;
- availability of texts and melodies
“We use texts that we have on various media, from folk bands or from old collections of folk songs” – I/W;
- new methods of presentation of songs proposed in local communities/by local scholars/regional publishing houses; used in propositions of regional musicians and folk ensembles; supported by foundations and associations acting for the benefit of Warmia and Mazury, and local governments

“In working with songs, publishing houses dealing with the protection and multiplication of the cultural heritage of the region are helpful. In Warmia and Mazury, there are socio-cultural organizations and associations operating in this area. They bring out interesting lyrics and melodies” – VII/W.

Among the folk songs (Table 3) used in educational work, the respondents indicated primarily dance songs accompanying games and plays, musical and children's games, as well as counting-out games and songs. Songs that are lively and can attract children's attention are introduced. In schools in Warmia, children are taught the hymn “O Warmio moja miła”, which tells about the beauty and history of the region.

Table 3

Types of folk songs used by the study subjects

Type	Title	Author
local anthems	“O Warmio moja miła” [O, my lovely Warmia]	lyrics – Maria Paruszevska music – Feliks Nowowiejski
associated with rite cycle	“Plon niesiem plon” [We are carrying our yield]	folk origin
nursery rhymes, short songs	“Wlazł kotek na płotek i mruga” “Koci, koci łapki” “Muchoreczek z dambu spadł” “Gdzieżeś ty bywał czarny baranie” [Where were you, black ram]	
dancing songs to accompany games and fun	pofajdok szot kosejdor żabka wilk	
dancing songs to accompany music and dance play and at children's play and fun	“A nogami drap, drap, drap” [Scratch with your legs] “Zabawa w lisa” [Playing the fox] “Zabawa w kozła” [Playing the goat] “Poniedziałek, wtorek” [Monday, Tuesday]	

Source: prepared by the author.

This analysis shows the use of fairy tales and folk songs in educational work:

- in school performances, including school and regional ceremonies;
- in workshops conducted in the school, including to celebrate special days;
- during plastic arts and music lessons;
- during lessons devoted to literature and plastic arts, when the teacher focuses on children's reflectiveness.

The respondents point to the organization of such an educational space in which songs stimulate the abstractness and creativity of students through visual and auditory transmission. The teachers present the students with recordings of performances of folk groups, where the children can observe the way of dancing to songs and play music in order to sensitize them to the beauty of folk songs. Thus, rooted in local culture and tradition. Learning the song is preceded by a short story about the history/legends related to the creation of the piece.

The importance of elements occurring in the process of implementation (educational) of folk songs in shaping the identity of pupils in class I-III in teachers' experiences

The image of such teaching work is reflected in the experience of the study participants with respect to the importance of fairy tales and folk songs in developing the regional identity of pupils in classes I–III. The respondents indicate that the most important elements in the process of implementing folk songs, contributing to the development of regional identity are: information about folk heroes of songs and dance parties; the stories of the works' creation and rhyming with easily catchy phrases.

The study participants point to the fact that children identify themselves with characters in dancing songs which accompany games and fun. Before the dance is presented and steps and calls are taught, the story of the text and character origin is presented. For example, *pofajdok* denotes an immature boy, mocking but at the same time helpful and kind. Every child sometimes finds similarities in fairy tales to people whom they meet in everyday life.

According to the study participants, children remember short songs well, such as “Wlaził kotek na płotek i mruga”, which they later sing in school corridors and which, with time, take a form associated with a specific pupil group. This is a sign that the children are rooted in their local environment and that they identify with a specific community – a collective structure. This is also a carrier of elements/regional/cultural values, which comprise the autonomous/unique image of oneself – an individual structure.

Lexical items that belong to school children's reality include (according to the study participants) individual words found in folk songs. Typical ones used by pupils include: *szurek* – boy; *gałgan* – rascal; *gbur* – rich farmer. They are usually heard during playing in the playground or in the school corridor, becoming part of everyday culture.

The teachers working longer are in agreement with respect to an increase in their knowledge of the typical features of the region: historical and cultural. This is one of the elements which forms the sense of regional identity. "As the individual awareness of each child increases, this child discovers the cultural reality in folk songs" – V/W.

The teachers who had worked in a school for a short time had not had an opportunity to observe this phenomenon in their work. As they are at the beginning of their work, they can only indicate individual elements of the regional culture, which - with time - can become part of the regional identity. "I think that children get to know the region and its traditions the most if there is an interesting character in the song, and if there is a legend about the origin of the song/preferably dark, it arouses their interest" – II/W.

Regardless of the length of service, they agree that folk songs, by arousing sensitivity to the beauty of local culture – experiencing it in the space of abstract thinking and creativity – play a significant role in shaping the identity of children in grades I–III. This process must be carried out over a longer period of time, only then can a regional identity develop.

Conclusions

This study has shown that folk songs of Warmia and Mazury are present in the education process of pupils in class I–III in the Warmińsko-Mazurskie Voivodship. They are the carriers of elements of the regional culture. The experience of the study participants shows that they are used in the process of formation of the regional identity of pupils and their roots in the local culture. They enable:

- showing pupils a path to identity choices – changing the peripheries surrounding the nucleus of identity;
- drawing on cultural elements while at the same time transforming them and adapting to the reality in which they function;
- creating individual identity structures which indicate the autonomy and uniqueness of an individual and building a community/group/society/regional structure in relation to the local culture and its other participants.

On the basis of the analysis of the studies, it can be concluded that the longer the contact with regional tradition and history (via song), the more intense the identification with its values. The stronger the *empiria* of elements of the regional culture (with the use of songs), the greater the chance for developing the regional identity – which – in the perspective of their experience – is stressed by the

study participants observing pupils in consecutive years of their functioning in the school space.

This study should be expanded to include a larger study group, diverse with respect to the duration of employment, and take into consideration the use of folk songs in the education of pupils in classes I–III in other regions of Poland.

Bibliography

- Achremczyk, S. (1997). *Historia Warmii i Mazur*. Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego.
- Achremczyk, S. (2000). *Warmia*. Wydawnictwo LITTERA.
- Gębik, W. (1960). *Pieśni ludowe. Warmia i Mazury*. Wydawnictwo Kultury Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej.
- Jasiński, G. (1994). *Mazurzy w drugiej połowie XIX wieku. Kształtowanie się świadomości narodowej*. Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego.
- Jesza, A. (2022, 16 October). *Tożsamość religijna. Słownik wolności religijnej*. <https://laboratoriumwolnosci.pl/slownik/tozsamosc-religijna/>
- Lewandowska, I. (2018). Gwara warmińska jako wyraz niematerialnego dziedzictwa kulturowego. Ewolucja zjawiska na przestrzeni dziejów. In K. Gładkowski, E. Gładkowska, T. Gajowniczek (eds.), *Stosunki polsko-niemieckie w ćwierćwiecze od podpisania traktatu o dobrym sąsiedztwie. Kultura – oświata – gospodarka* (pp. 137–152). Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Lisowska, K. (2019). Gwara a tożsamość kulturowa przedszkolaków – na przykładzie placówek przedszkolnych z terenu województwa warmińsko-mazurskiego. *Podstawy Edukacji*, 12, 155–168.
- Lisowska, K. (2022). Miejsce edukacji regionalnej w kształtowaniu tożsamości regionalnej przed i w czasach pandemii. *Edukacja Międzykulturowa*, 17(2), 172–182.
- Nikitorowicz, J. (2011). Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego. In A. Cudowska (ed.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu* (pp. 23–32). Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Oracki, T. (1980). *Polska w pieśni i poezji Mazurów i Warmiaków. Antologia*. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Palka, S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piechaczek-Ogierman, G. (2019). Uwarunkowania tożsamości lokalnej w środowisku miejskim. *Edukacja Międzykulturowa*, 10(1), 157–172.
- Rondomańska, Z. (2004). Pieśni i muzyka Ludowa Warmii i Mazur. *Komunikaty Warmińsko-Mazurskie*, 243(1), 87–96.
- Rondomańska, Z. (2019). Pieśni gminne ludu mazurskiego w Prusach Wschodnich ze zbioru Wojciecha Kętrzyńskiego. *Echa Przeszłości*, (XX/1), 291–310.
- Rubacha, K. (2016). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwo Editions Spotkania.

- Szczepański, M.S. (2003, 20 May). *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych i metodologii badań. Między tożsamością indywidualną a społeczną – preliminaria*. <https://tg.net.pl/historia/artykuly/tozsamosc-regionalna/>
- Toeppen, M. (1998). *Historia Mazur* (M. Szymańska-Jasińska, trans.). Wspólnota Kulturowa „Borussia”.
- Zellma, A. (2002). Kształtowanie tożsamości regionalnej młodzieży w toku interakcji katechetycznych. *Studia Warmińskie*, 39, 419–431.

Justyna Kosz-Szumaska

ORCID: 0000-0002-9295-9184

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Projekt edukacyjny jako strategia budowania modelu muzeum konstruktywistycznego

Abstract

Justyna Kosz-Szumaska, *Projekt edukacyjny jako strategia budowania modelu muzeum konstruktywistycznego* [Educational project as a strategy for building a constructivist museum model]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 127–143, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.8>

The paper addresses issues related to the constructivist trend and the museum educational model based on it. The first part outlines the theoretical perspective adopted, which is determined by Bruner's constructivist approach to the learning process, providing inspiration for the museum educational model proposed by Hein. The educational project method is presented as one that can be a strategy in the implementation of such a model. The second part of this paper introduces the methodological assumptions, selected research results and conclusions. The research aimed at (a) describing the experience of students planning and implementing educational projects in the museum space, and (b) verifying whether the base and content of museum exhibitions meet the material space needs of a constructivist museum. The use of action research strategy (direct observation and document analysis) allowed to collect qualitative material, the analysis of which indicates that the implementation of educational projects, in the trend of constructivist museum model, is consistent with the assumptions of this method: among others, independence, creativity, creative and research attitude, innovation, commitment, teamwork. Finally, the author draws conclusions and recommendations for educational practice, pointing to the importance of exhibitions and the material base of museum for the implementation of museum education in the constructivist model – the need to create a learning environment in which material conditions will be understood as “tools” to help construct knowledge and meanings.

Keywords

educational project; constructivist trend; constructivist museum model; preschool education; early childhood education

Wprowadzenie

Namysł nad kształceniem uczniów implikuje podejmowanie refleksji nad strategiami przyjmowanymi w kształceniu studentów kierunków pedagogicznych (ukierunkowanych na specjalizację nauczycielskie). Zakładając, że słusznym kierunkiem jest dążenie do sytuowania ucznia w centrum procesu edukacyjnego, stawianie go w sytuacjach problemowych, budowanie przestrzeni dla samodzielnego tworzenia wiedzy i znaczeń, przy kreowaniu warunków do podejmowania współpracy, zasadne wydaje się realizowanie dydaktyki szkoły wyższej w oparciu o nurt konstruktywistyczny. Dążenie do takiej właśnie spójności można upatrywać jako szansę na kreowanie akademickiej kultury uczenia się zgodnej z tą, w której dostrzega się obecnie możliwość „przekierowania” tradycyjnej szkoły herbartowskiej „na tory” szkoły progresywistycznej i konstruktywistycznej. Kierując się tym założeniem, przyjęto ramy teoretyczne konstytuujące podjęty namysł dydaktyczny oraz badawczy w obszarze kształcenia studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w ramach kursu metodyki edukacji plastycznej. Pole problemowe osadzono w edukacji muzealnej zorientowanej konstruktywistycznie, poszukując rozwiązań dydaktycznych spajających dydaktykę akademicką oraz (wczesno)szkolną.

Edukacja muzealna – istota i konteksty jej kreowania

Instytucji muzealnej od początku jej istnienia przypisuje się funkcję edukacyjną. Odkąd zaczęły powstawać muzea, miały one służyć celom naukowym, dydaktycznym i wychowawczym. Realizowana w nich edukacja muzealna najczęściej jest zatem rozumiana jako działania o charakterze kształceniowo-wychowawczym. Działalność edukacyjna wydaje się wyznaczać profil muzeum, ponieważ możliwości, jakie są związane z tą sferą aktywności, pozwalają na budowanie statusu i wizerunku instytucji wśród zwiedzających (Nadolska-Styczyńska, 2016, s. 96; Stabrawa, 2016, s. 230; Zduńczyk, 2015, s. 169). Szeląg (2019) pyta, w jaki sposób ów potencjał edukacyjny jest wykorzystywany. Współcześnie uznaje się, że jest nim nie tylko przekazywanie wiedzy, ale też pobudzanie do krytycznego, twórczego myślenia i konstruowanie wartości. Istotne jest podejmowanie refleksji, tworzenie znaczeń, a nawet współtworzenie nowych zasobów wiedzy. Taki sposób myślenia o instytucji muzealnej nastawiony jest na spory i wymianę poglądów, tworzenie czasoprzestrzeni dla uczenia się w relacji z innymi, od siebie nawzajem (Pater, 2013, s. 64; Wysok i Stępnik, 2013, s. 8; Zduńczyk, 2015, s. 171). Przyjmując taką perspektywę, należy uznać, że jednym z najważniejszych momentów w pro-

cesie rozwoju edukacji muzealnej był zwrot ku podejściu konstruktywistycznemu. Prekursorem koncepcji był amerykański badacz Hein, inspirujący się Deweyem i jego założeniem o „uczeniu się przez działanie” (Stabrawa, 2016, s. 236). Muzealne oferty edukacyjne skierowane do dzieci powinny odpowiadać standardom odnoszącym się do koncepcji paradygmatu uczenia się konstruktywistycznego (Hein, Bruner) lub teorii pedagogicznych Deweya, Montessori, Piageta. Zgodnie z paradygmatycznym nastawieniem Deweya uczący się sami ustalają własne cele poznawcze, zakres i metody działania. Pragnienie wiedzy zaspokajają przez rozwiązywanie rzeczywistych, ważnych problemów środowiska. W procesie uczenia się decydującą rolę odgrywa *learning by doing* oraz uczenie się poprzez popełnianie błędów, które mają konstruktywną rolę w procesie edukacji (Pater, 2013, s. 66; 2016, s. 57–58).

Ze względu na naturę wiedzy i charakter jej przekazywania Hein w swojej muzealniczej myśli wyłania cztery podejścia do nauczania w muzeum, którym można przypisać cztery modele muzeów: systematyczne, uporządkowane, odkrywcze i popularyzowane przez autora klasyfikacji – konstruktywistyczne. Wszystkie te typy są charakteryzowane przez różnice w organizacji ekspozycji i działalności „oświatowej”. Założeniem muzeum konstruktywistycznego jest twierdzenie, że wiedza jest budowana przez zwiedzających, którzy tworzą znaczenia w drodze eksperymentów, przekonań i nagromadzonych doświadczeń. Na podstawie wystawy konstruują oni osobistą wiedzę, a sam proces zdobywania wiadomości jest działaniem konstruktywnym, który uwzględnia nie tylko właściwości wystawianych przedmiotów, treści, ale też potrzeby i doświadczenia widzów. Wiedzę uznaje się za subiektywną, a tym samym konstruowaną, relatywną, a nie uniwersalną. W konstruktywizmie duży nacisk kładzie się na pytanie, czy zapewnione w muzeum warunki są jedynymi, w jakich zwiedzający mogą tworzyć znaczenia. Konstruktywistyczną edukację muzealną wyróżnia unikalne spojrzenie na wykorzystywanie muzeum do nauczania. Hein, określając modelowe cechy takiej placówki, wskazuje na: (1) wiele punktów wejść, bez wyznaczonej ścieżki zwiedzania oraz bez narracji; (2) szeroką gamę aktywizujących metod i form uczenia się; (3) prezentowanie wielu punktów widzenia; (4) umożliwienie widzom zaangażowania się w poznanie obiektów poprzez zapewnienie szerokiego wachlarza aktywności, podczas których będą mogli wykorzystać swoje doświadczenia życiowe; (5) organizowanie działań i dostarczanie materiałów, które umożliwiają uczniom prowadzenie eksperymentów, snucie domysłów i wyciąganie wniosków. W muzeum konstruktywistycznym chodzi o ułatwienie odbiorcom dojścia do samodzielnego zrozumienia sensów, a nie podanie konkretnej, już zdefiniowanej treści. Konstruktywistyczna koncepcja Heina jest najpełniejszą podstawą dla rozwoju edukacji w muzeach. Przystaje

ona do instytucji kulturalnych ze względu na wpisywanie się w ich nieformalny, dobrowolny charakter. Warto jednak zwrócić uwagę na elementy, które bezpośrednio będą wpływać na efektywność konstrukttywizmu – organizacja wystaw oraz zredefiniowanie pojęć „uczenie się” i „edukacja”. Proces kształcenia jest tutaj traktowany całościowo i nie ogranicza się do przekazu treści, ale wymaga przede wszystkim aktywności odbiorcy. Muzealna edukacja typu konstruktivistycznego uznaje model wystawy za otwarte źródło edukacyjne, które proponuje gościom przedmioty, idee i aktywności jako punkt wyjścia dla ich interpretacji. W modelu tym edukacja staje się czynnikiem demokratyzującym, co w praktyce wymaga dobrania odpowiednich metod kształcenia, ze zwróceniem uwagi na potrzeby i możliwości grupy odbiorców, tak by pozwolić jednostkom na realny rozwój, czyli własną pracę w procesie uczenia się, np. poprzez stawianie kolejnych pytań i samodzielne szukanie na nie odpowiedzi (Hein, 2010, s. 74–75; Karczewski, 2015, s. 27–29; Stabrawa, 2016, s. 236–238; Szeląg, 2013, s. 22–25; 2014b, s. 25–26; Zduńczyk, 2015, s. 177–178). Zgodnie z tą zmianą paradygmatu uczenia się w muzeum najważniejsze jest budowanie przestrzeni do samodzielnego eksplorowania i wdrażania pomysłów przez uczniów, tak aby sami odkryli problem, który edukator może zasygnalizować. Dochodzenie do własnych wniosków powinno być pozostawione dzieciom (Mallek, 2015, s. 118). Tworzenie oferty muzealnej skierowanej do najmłodszych odbiorców powinno być jednak głęboko przemyślane i kreowane zgodnie z przyjętym modelem. Wystrzegać należy się tzw. disneylandyzacji muzeów, czyli podejścia, w którym głównym wskaźnikiem branym pod uwagę jest atrakcyjność dla możliwie najszerzej publiczności. Uczenie się wyłącznie przez zabawę, w sposób niewymagający zbytniego zaangażowania intelektualnego, kładący nacisk na rozrywkową stronę procesu poznawania stanowi karykaturę konstruktivistycznego podejścia do edukacji muzealnej (Borusiewicz, 2012, s. 122).

W kontekście różnorodności podejść, założeń teoretycznych edukacji muzealnej, przekładających się na rozwiązania praktyczne, metodyczne, istotne wydaje się zwrócenie uwagi na możliwości, jakie oferuje ona systemowi edukacji sformalizowanej – począwszy od wychowania przedszkolnego, edukacji wczesnoszkolnej, przez nauczanie szkolne, kończąc na uniwersyteckim. Zależać one będą między innymi od zainteresowania muzeami i ich ofertą wśród nauczycieli i wykładowców akademickich. Wśród rekomendacji dla muzealnych programów edukacyjnych wskazuje się na takie rozwiązania jak: (1) przygotowywanie projektów edukacyjnych łączących różne wymiary pracy muzeów – angażujących w działania nie tylko pracowników zajmujących się edukacją, ale też specjalistów z danych dziedzin; (2) rozwijanie projektów edukacyjnych o charakterze partycypacyjnym zwiększającym współuczestnictwo odbiorców edukacji muzealnej w obszarze

tworzenia wystaw, kolekcji oraz interpretacji (Szeląg, 2014a, s. 26, 36–37). Zamiast przekazu informacji, reguł postępowania wobec dzieł sztuki współczesna muzeologia i edukacja muzealna winny opierać się na spontanicznym kontakcie nawiązującym do idei swobodnego dialogu i wspólnym poszukiwaniu znaczeń. Tak rozumiana edukacja muzealna może odbywać się jedynie w przestrzeni dialogicznej, w której dynamiczny proces nadawania znaczeń i budowania związków jest ułatwiony dzięki obecności społeczności (Skutnik, 2008, s. 20–25). W tym kontekście można spojrzeć na muzeum jako na alternatywną przestrzeń w edukacji dzieci. Nie chodzi o zastępowanie edukacji szkolnej muzealną, ale o alternatywne spojrzenie na edukację w ogóle, biorąc pod uwagę przede wszystkim możliwości zastosowania interaktywnych metod kształcenia w aspekcie środowiskowym i społecznym. Konieczny jest odpowiedni dobór strategii, metod i treści w oparciu o zasoby muzealne, kompetencje edukatorów muzealnych, ale też nauczycieli, którzy powinni wspólnie wypracowywać treści i metody atrakcyjne dla danej grupy wiekowej. Specyfika muzeum dla dzieci polega na sposobie prezentacji obiektów, doborze tematów, ale przede wszystkim na dostosowaniu działalności do potrzeb, możliwości, zainteresowań, predyspozycji dziecka, z uwzględnieniem ich odrębności w sposobie odbioru, co wyraża się poprzez różnorodność stosowanych metod (Pater, 2013, s. 64–66).

Powyższe założenia stworzyły autorce niniejszego tekstu ramy dla poszukiwania strategii, metody kształcenia mogącej znaleźć zastosowanie w modelu muzeum konstruktivistycznego adresowanego do dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Projekt edukacyjny jako strategia kształcenia w realizacji modelu muzeum konstruktivistycznego

Holistyczne spojrzenie na edukację dziecka, które jest „w drodze”, ma swoją rozwojową historię i przyszłość, przenosi uwagę pedagogów na konkretną osobę i ideę umieszczenia dziecka w centrum myślenia o szkole. Powoduje, że planowanie i podejmowanie działań edukacyjnych jest wyznaczone przez prawa rozwojowe. Wiedza zdobywana w wyniku własnej aktywności – na miarę posiadanych możliwości – staje się najbardziej osobista, znacząca i trwała (Rosalska i Zamorska, 2002, s. 82, 85). W taki sposób myślenia o edukacji wpisuje się konstruktivistyczna koncepcja uczenia się, w tym ta podnoszona przez Brunera – jednego z najwybitniejszych psychologów, twórcę i aktywnego uczestnika rewolucji poznawczej – który podkreśla, że edukacja musi uruchamiać w uczniu proces odkrywania; informacje i wiedza są najbardziej efektywnie gromadzone w procesie osobistego odkrywania.

Nauczyciel powinien angażować uczniów w aktywny dialog i ukierunkowywać ich tak, by sami tworzyli własną wiedzę i klasyfikowali informacje. Uczenie się to proces aktywny i zarazem społeczny. Nabywanie wiedzy zawsze odbywa się w otocze społecznej, w środowisku, wśród konkretnych ludzi i zachodzących między nimi relacjach. Uczniowie samodzielnie konstruują nowe idee i pojęcia, korzystając z wiedzy uprzedniej, tworzą hipotezy, podejmują decyzje. Ważne są nie tyle poznawane fakty, ile ich interpretacja i sposoby postrzegania, wielość sposobów porządkowania doświadczeń (Brzezińska, 2006, s. XIV–XV; Rosalska i Zamorska, 2002, s. 84). Psychokulturowe podejście do edukacji Brunera charakteryzuje kilka zasad, wśród których autor wskazuje zasadę konstruktywizmu, zgodnie z którą edukację należy spostrzegać jako wspomaganie ucznia w uczeniu się używania narzędzi do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości (Bruner, 2006, s. 37–38). Modne wręcz stało się odwoływanie do konstruktywistycznych dewiz typu: „uczenie się to konstruowanie”, „uczeń konstruuje, a nie przyswaja gotową wiedzę”. Hasła te stają się często jedynie sloganem mającym wywołać określone emocje i uprawomocnić podejmowane działania (Klus-Stańska, 2010, s. 272). Stąd potrzeba poszukiwania i wdrażania strategii kształcenia korespondujących z koncepcją konstruktywizmu, odczytywania jej na nowo i traktowania jako inspiracji dla podejmowania autentycznych działań edukacyjnych. **Projekt edukacyjny** stanowi metodę nauczania opartą na założeniach o autonomii ucznia, która uwzględnia jego zainteresowania, doświadczenia, pozostawia mu pole do swobodnego tworzenia, eksperymentowania, interpretowania, co wyraźnie wpisuje się w nurt konstruktywistyczny (Klus-Stańska, 2010, s. 276–281), dający podstawy modelowi muzeum konstruktywistycznego. Metoda projektów stosowana jest w ramach zajęć szkolnych, ale też pozaszkolnych – np. w ośrodkach, instytucjach edukacyjnych, kulturalnych. Rozwinięta została przez Deweya oraz Kilpatricka, który podjął próbę jej zdefiniowania, a opiera się na praktycznym działaniu dotyczącym realizacji określonego zadania (projektu), zaproponowanego przez uczniów we współpracy z nauczycielem/tutorem. Ważne, żeby temat projektu uwzględniał potrzeby, możliwości i zainteresowania grupy. Wówczas – zgodnie z założeniami konstruktywizmu – jego realizacja przebiega efektywnie, bazuje bowiem na naturalnej motywacji uczniów. Większość decyzji związanych z realizacją projektu uczniowie powinni podejmować samodzielnie i na własną odpowiedzialność. Metoda ta zrodziła się z przekonania, że uczniowie najsukuteczniej uczą się tego, czym się praktycznie zajmują. Wiedza nie jest tu celem samym w sobie, ale środkiem pomocniczym w kształtowaniu umiejętności. Uczniowie samodzielnie docierają do źródeł informacji, selekcionują je, analizują, rozwiązują problemy, podejmują decyzje, prezentują własne zdanie i go bronią. Co istotne – zwłaszcza w przypadku projektów realizowanych poza szkołą –

mają one charakter interdyscyplinarny, a granica między życiem szkolnym i pozaszkolnym się zaciera. Projekty edukacyjne mogą być realizowane na wszystkich szczeblach edukacyjnych, począwszy od przedszkola, a skończywszy na uczelni wyższej. Rozstrzygane problemy i zakres tematów mają oczywiście inny poziom trudności i zakres w zależności od grupy wiekowej (Królikowski, 2001, s. 24–25; Krzyżaniak, 2003, s. 9–10; Mikina i Zając, 2001, s. 47).

Poszukując metody/strategii kształcenia wpisującej się w ramy modelu muzeum konstruktywistycznego, należy przyjąć, że może nią być wyłącznie taka, która „otwiera drogę” do społecznego uczenia się w projektach umożliwiających pokonywanie granic – między uczącymi się a nauczającymi, między intencjonalnie tworzonym światem szkolnym a zwykłą codziennością (por. Gołębiak, 2008, s. 57). Projekt edukacyjny jest metodą, która stwarza warunki dla kreowania środowiska uczenia się osadzonego w konstruktywistycznym modelu dydaktyki. To założenie stanowiło inspirację dla podjęcia empirycznych dociekań, których wyniki mogą stanowić próbę odpowiedzi na pytanie, czy projekt edukacyjny może stanowić narzędzie realizacji edukacji muzealnej typu konstruktywistycznego. Dla autorki niniejszego opracowania szczególnie interesujące są rozstrzygnięcia dotyczące etapu wczesnej edukacji. Często bowiem kształtowanie umiejętności koniecznych do tego, by dziecko było zdolne do samodzielnego uczenia się, jest odkładane na lata późniejsze. Tymczasem – jak zauważa Klus-Stańska (za: Nowakowska-Buryła, 2008, s. 190) – pierwsze doświadczenia szkolne są źródłem trudnych do późniejszej zmiany strategii intelektualnych. Podstawowe umiejętności samokształceniowe powinni zatem nabywać już uczniowie klas początkowych. Wśród nich wskazuje się na: planowanie i organizowanie pracy, pozyskiwanie i porządkowanie informacji, opracowywanie zgromadzonego materiału.

Procedura badawcza

W podjętym projekcie badawczym ramy teoretyczne są wyznaczone przez założenia teorii konstruktywizmu Brunera, stanowiące inspirację dla spopularyzowanego przez Heina modelu muzeum konstruktywistycznego. W tej koncepcji muzeum zakłada się, że wiedza jest konstruowana przez zwiedzających, którzy tworzą znaczenia w drodze eksperymentów i w odwołaniu do wewnętrznych przekonań oraz zgromadzonych doświadczeń. Konstruują oni osobistą wiedzę na podstawie przestrzeni muzealnej, a sam proces zdobywania wiedzy jest działaniem konstruktywnym, uwzględniającym nie tylko treści wystawy, ale też potrzeby i doświadczenia odbiorców. Edukacja konstruktywistyczna szuka doświadczeń, które

stymulują i motywują, przy jednoczesnym uwzględnieniu warunków, przestrzeni poza muzeum, one bowiem również mogą tworzyć znaczenia (Szelaąg, 2013, s. 24–25). Konsekwencją przyjęcia powyższych założeń było poszukiwanie metody dydaktycznej, której zastosowanie pozwoliłoby na wykreowanie sytuacji edukacyjnych ukierunkowanych na pracę zgodną z modelem muzeum konstruktywistycznego. Podjęte w tym celu badania empiryczne oparte zostały na założeniu, że rozdzielenie dwóch zintegrowanych form ludzkiej aktywności poznawczej – teorii i praktyki, myślenia i działania – skutkuje rozdzieleniem poznania i zmiany, odkrycia naukowego i jego zastosowania do poprawy, ulepszania rzeczywistości edukacyjnej (por. Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 319). Stąd też zdecydowano się na strategię badawczą badanie w działaniu (*action research*), której istotą jest uczenie się przez doświadczenie, poprzez stawianie pytań o skuteczność własnej praktyki, obserwację własnych działań, nadawanie im znaczeń i dochodzenie do konkluzji. Podjęto próbę wdrożenia/włączenia metody projektu edukacyjnego w propozycje zajęć warsztatowych realizowanych w Centrum Edukacji Muzealnej (CEM) jednego z dużych miast w północnej części Polski. Procedura *action research* w swojej istocie umożliwia triangulację metodologiczną – stosowanie różnych metod i technik badawczych (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 331–334). W projekcie badawczym gromadzono dane na drodze: (1) **obserwacji bezpośredniej** na terenie CEM podczas realizacji projektów edukacyjnych oraz (2) **analizy dokumentów**, które stanowiły opracowane w formie pisemnej projekty edukacyjne. Dane tworzyły komplementarne informacje stanowiące przedmiot analizy i interpretacji w prowadzonym badaniu. **Celem** badania w działaniu było: (a) opisanie doświadczeń studentów planujących i realizujących projekty edukacyjne w przestrzeni muzealnej oraz (b) sprawdzenie, czy baza i treści wystaw muzealnych odpowiadają potrzebom przestrzeni materialnej muzeum konstruktywistycznego. Projekt edukacyjny zdefiniowano jako metodę, której „celem jest powiązanie nauki szkolnej z działalnością użyteczną i praktyczną uczniów. Nauka z wykorzystaniem tej metody [...] przebiega przez następujące fazy: (1) zainicjowanie projektu oraz dyskusja nad możliwymi sposobami jego realizacji, (2) wybór jednego z tych sposobów i opracowanie planu działania, (3) realizacja projektu oraz ocena uzyskanych efektów” (Kupisiewicz i Kupisiewicz, 2009, s. 103).

Zgodnie z przyjętą strategią badawczą skonstruowane zostały **pytania jakościowe** dotyczące procesu realizacji projektów edukacyjnych. Zdecydowano się na sformułowanie dwóch problemów ogólnych:

P₁: Jak przebiega proces planowania i realizacji projektów edukacyjnych w przestrzeni muzealnej ukierunkowanej na edukację w oparciu o model muzeum konstruktywistycznego?

P₂: Co ukazuje proces planowania i realizacji projektów edukacyjnych w badaniach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w przestrzeni Centrum Edukacji Muzealnej?

Zrezygnowano ze stawiania hipotez, które mogą w sposób tendencyjny i stronniczy wpłynąć na gromadzenie i selekcję materiału badawczego (por. Łobocki, 2011, s. 129).

Zgodnie z regułami wskazującymi, że w badaniach jakościowych zasadne jest dobranie próby na podstawie własnej wiedzy o badanej populacji oraz o celach badań (por. Babbie, 2008, s. 212; Creswell, 2013, s. 194), zdecydowano się na **celowy dobór próby** uczestników, miejsc oraz dokumentów. W ramach badania w działaniu, gdzie badacz występował również w roli uczestnika (w charakterze nauczyciela akademickiego) i obserwatora (Rubacha, 2008, s. 153), przyjęto procedurę gromadzenia informacji z różnych źródeł, kojarzenia ich w całość i na tej podstawie projektowania przyszłych działań. Zastosowano dwie techniki badawcze: obserwację bezpośrednią i analizę dokumentów (wytworów). Gromadzone dane pochodziły od osób uczestniczących w projektach edukacyjnych realizowanych na terenie muzeum, czyli studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna jednolitych studiów magisterskich ($N = 60$), a także z wytworów powstałych w związku z realizowaną praktyką (13 projektów grupowych). Przyjęto nieodłączną, podstawową wręcz, technikę stosowaną w procedurze badania w działaniu, jaką jest **obserwacja**, oraz założenie, że badane osoby świadome tego, iż są obserwowane, wchodzą w interakcje z badaczem tylko w odpowiedzi na zdarzenia należące do projektu badań. W ramach takiej formy badań badacz brał pod uwagę jedynie ten materiał, który był istotny w kontekście badanego problemu (Angrosino, 2009, s. 133–134). Przyjęto postać obserwacji: (a) ustrukturalizowanej, co zawęży pole obserwacji do kryteriów, które odpowiadają postawionym problemom badawczym; (b) jawnej – obserwator występuje oficjalnie jako badacz; oraz (c) całościowej, ukazującej interesujący badacza problem możliwie szeroko (por. Łobocki, 2011, s. 51–52). Badacz oraz studenci rejestrowali, notowali fakty, wydarzenia, własne komentarze i refleksje. Wykonywanie notatek oraz zbieranie dokumentacji miało miejsce na bieżąco, z możliwością zadawania pytań, proszenia o komentarze ze strony wszystkich osób biorących udział w badaniu. Zapis danych obserwacyjnych odbywał się w sposób swobodny, niepodlegający żadnym kryteriom (por. Łobocki, 2011, s. 70).

Jakościowa analiza dokumentów (nazywana również treściową) – wytworów stworzonych w ramach realizacji projektów – nie podlegała żadnym rygorystycznym założeniom czy algorytmom postępowania badawczego. Polegała na jakościowym opisie i interpretacji treści zawartych w spisanych projektach i ich wytworach.

rach materialnych (np. prace plastyczne, gromadzone materiały). Uwzględniono zarówno treści jawne, jak i ukryte – np. o czym to może świadczyć, na czym polega oryginalność itp. (por. Łobocki, 2011, s. 227; Łuczewski i Bednarz-Łuczewska, 2012, s. 176).

W badaniach obserwacyjnych ważne jest zdefiniowanie konkretnego terenu do obserwacji (por. Ciesielska i in., 2012, s. 43). Miejsce realizacji badań stanowiło Centrum Edukacji Muzealnej działające przy jednym z muzeów zlokalizowanych w dużym mieście w północnej części Polski. Prowadzi ono szereg projektów o charakterze edukacyjnym: organizuje między innymi lekcje, warsztaty, wykłady, gry terenowe, pokazy. Przestrzenią, w której studenci wraz z badaczem realizowali procedurę badawczą, stanowiły wystawy, pomieszczenia przygotowane z myślą o edukacji głównie dzieci w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym, szkolnym, ale też niemowlęcym. Szczególny nacisk w proponowanych formach zajęć położony jest na życie i twórczość patrona muzeum. Procedurę badawczą rozpoczęto od poznania bazy dydaktycznej Centrum Edukacji Muzealnej. W ramach tego etapu odbyły się wizyty studyjne, podczas których pracownicy muzeum zapoznali studentów oraz badacza z zapleczem materialnym CEM.

Edukacja muzealna zorientowana konstruktywistycznie – dyskusja, wybrane wyniki i wnioski z badań

Niniejsze opracowanie prezentuje wyniki badań podjętych w okresie: październik 2023 – styczeń 2024, realizowanych w Centrum Edukacji Muzealnej działającym przy muzeum okręgowym jednego z miast wojewódzkich w północnej części kraju. Badaniu podlegały zarówno jednostki (studenci kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna), rzeczy (fizyczne obiekty tworzące przestrzeń muzealną), interakcje (zachowania werbalne i niewerbalne, negocjacje, wyrażane odczucia obserwowane u jednostek tworzących grupy projektowe), jak również wydarzenia (sytuacje, zachowania osób, relacje, konteksty i płynące z nich przesłanie).

Czynności badawcze składające się na analizę zebranych danych jakościowych można sprowadzić do pewnych schematów (por. Creswell, 2013, s. 199–201). Badacz będący jednocześnie uczestnikiem zdarzeń i obserwatorem na bieżąco rozważał napływające dane, stawiał analityczne pytania i sporządzał notatki. Analiza danych odbywała się zatem równolegle z ich gromadzeniem i interpretowaniem. Polegała na zbieraniu danych otwartych, które uzyskuje się na podstawie ogólnych pytań i analizowania informacji dostarczanych przez uczestników badań. Etapy analizy danych jakościowych prezentuje tabela 1.

Tabela 1*Etapy analizy w podjętych badaniach jakościowych*

Etapy analizy danych	Podjęmowane czynności badawcze
Redagowanie notatek terenowych	– wynotowywanie głównych słów kluczowych, opisywanie istotnych zdarzeń, reakcji, wypowiedzi, zachowań, interakcji uczestników badania oraz – własnych refleksji związanych z opisywanymi zdarzeniami
Transkrypcja	– przepisywanie notatek terenowych, notatek oraz nagrań z obserwacji
Wyłanianie głównych wątków badań	– przykładanie kategorii centralnej (uczenie się metodą projektów edukacyjnych w przestrzeni muzealnej) do zgromadzonych danych – rezultat procesu interpretacji
Kodowanie tematyczne	– indeksowanie tekstów – przeszukiwanie danych i próba określania kodów
Kategoryzacja	– łączenie kodów we wspólne kategorie – analityczny i teoretyczny poziom kodowania
Kody analityczne	– interpretacja kategorii i próba tworzenia kodów analitycznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gibbs, 2011, s. 36–88.

Proces wyodrębniania na drodze analizy kodów i kategorii pozwolił badaczce na lepsze zrozumienie procesów dziejących się w trakcie realizacji projektów edukacyjnych tworzonych we współpracy przez grupy studentów. Autorskie projekty zostały zaplanowane w taki sposób, aby znaleźć zastosowanie w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w bieżącej działalności edukacyjnej muzeum. Analiza dokumentów stanowiła metodę uzupełniającą (Łobocki, 2011, s. 215) dla prowadzonej obserwacji bezpośredniej (w przestrzeniach muzealnych podczas wizyt studyjnych oraz w trakcie pracy nad realizowanymi projektami). Egzemplifikację konstruowania diagramów kodowania stanowi tabela 2.

Tabela 2*Kodowanie – przykładowy fragment analizy*

Kodowanie tematyczne	Kategoryzacja (kategorie)	Kody analityczne
Autonomia podczas wyboru tematu projektu – inspirowanie się przestrzenią materialną muzeum oraz własnymi zainteresowaniami	Samodzielność na etapie planowania i inicjowania projektu	Dominująca rola ucznia/studenta w procesie nauczania-uczenia się
Konsultowanie pomysłów z nauczycielem akademickim	Potrzeba „eksperckiego” dialogu i sprawdzenia słuszności podejmowanych działań	Nauczyciel w roli tutora, facylitatora

cd. tab. 2

Zmiany w sposobie myślenia i działania ukierunkowanego na samodzielność, twórczość, kreatywność, negocjowanie i komunikację na każdym etapie pracy	Trudności pojawiające się w pracy koncepcyjnej wymagającej dużego osobistego zaangażowania i autonomii grupy	Rozwijanie kompetencji miękkich
Wzrost wiedzy, umiejętności i kompetencji w obszarach podejmowanych tematów, będące wynikiem dużego zaangażowania i wysiłku wkładanego w pracę	Zaangażowanie i satysfakcja z podejmowanej pracy – procesu i jej efektów	Postawa badacza, twórcy „wiedzy” i znaczeń; poczucie sprawstwa
Niski poziom kreatywności w procesie realizacji projektu na każdym etapie pracy	Trudność rezygnacji z uczenia się „po śladach” nauczyciela	Przekaz versus konstruowanie znaczeń
Podejmowanie współpracy na każdym etapie pracy nad projektem	Oczekiwanie wsparcia i poczucie wspólnoty we wspólnej kulturze uczenia się	Dążenie do autonomii grupy i realnej współpracy
Wykorzystanie bazy materialnej i przestrzeni muzealnych	Poszukiwanie znaczeń, inspiracji, autorskie pomysły wykorzystania zastanej bazy dla tworzenia nowych zastosowań edukacyjnych	Postawa innowatora, konstruktywistyczne podejście do procesu uczenia się
Weryfikacja planów, zamierzeń i pomysłów na różnych etapach pracy projektowej	Motywacja wewnętrzna na etapie planowania i realizacji zadań projektowych	Refleksyjność, samodzielność w myśleniu i działaniu (por. Filipiak, 2008, s. 18–19)

Źródło: badania własne.

Analiza zebranego materiału empirycznego i próba udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze pozwalają przyjąć, że:

1. Realizacja projektów edukacyjnych wymagała ukierunkowania uczestników badań polegającego na zapoznaniu ich z założeniami i celami metody oraz wyjaśnieniu głównego założenia badań – zaprojektowania oraz wykonania zespołowego autorskiego projektu edukacyjnego w oparciu o bazę materialną przestrzeni muzealnej. Proces planowania oraz realizacji projektów ukazał dużą samodzielność zespołów, umiejętność podejmowania grupowych decyzji, wspólnego dochodzenia do najlepszych rozwiązań, a przede wszystkim realne zaangażowanie uczestników. Uczestnicy sprawnie dzielili się rolami w grupie oraz związanymi z nimi zadaniami.
2. W procesie planowania i realizacji projektów edukacyjnych ukierunkowanych na edukację „otwartą”, dialogową w nurcie modelu muzeum konstruktywistycznego można dostrzec cechy opisujące i konstytuujące metodę projektu. Wyraźnie dostrzegalne są takie zachowania i postawy

uczniów (studentów) jak: samodzielność, kreatywność, nastawienie twórcze i badawcze, innowacyjność, zaangażowanie, zespołowość, motywacja wewnętrzna i poczucie satysfakcji oraz sprawstwa.

Na podstawie interpretacji zebranego materiału badawczego nie można jednoznacznie stwierdzić, że takie same efekty zostałyby osiągnięte, gdyby pracę nad projektami podjęły dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Zrealizowany projekt badawczy miał stanowić próbę sprawdzenia, czy odbiorcy, uczestnicy edukacji muzealnej w konkretnej przestrzeni muzeum stworzonej z myślą o propagowaniu modelu konstruktywistycznego, są gotowi do podjęcia zadania wykraczającego poza „bezpieczne” ramy nauczania-uczenia się transmisyjnego. Uczestnicy badań podjęli trud wykreowania projektów, propozycji zadań wpisujących się w treści programowe nauczania na etapie wychowania przedszkolnego oraz wczesnej edukacji, pozostając jednocześnie w roli studentów realizujących zadania wynikające z własnego programu studiów. Podejmowane przez nich refleksje, udział w dyskusjach z badaczem stanowiły informacje zwrotne, zawierające ocenę bazy i treści wystaw w Centrum Edukacji Muzealnej. Zostały one uznane za niezwykle innowacyjne, pobudzające do zadawania pytań, poszukiwania znaczeń i kreowania nowych pomysłów dla ich zastosowania.

Analiza zebranego materiału badawczego – uzyskanego w drodze obserwacji oraz analizy dokumentów – pozwoliła na wyciągnięcie wniosków oraz przygotowanie rekomendacji dla praktyki edukacyjnej (tabela 3).

Tabela 3

Wnioski oraz rekomendacje dla praktyki edukacyjnej

Wnioski	Rekomendacje
Projekt edukacyjny może stanowić efektywną metodę nauczania-uczenia się w systemie edukacji muzealnej zorientowanej konstruktywistycznie	Wdrażanie projektów edukacyjnych do systemu edukacji szkolnej oraz pozaszkolnej powinno opierać się na eliminowaniu działań pozornych (Dudzikowa, 2013) zarówno u uczniów, jak i nauczycieli
Baza materialna oraz sposób wykreowania przestrzeni muzealnej w dużej mierze decydują o przebiegu edukacji muzealnej	Zaleca się takie konstruowanie przestrzeni muzealnych, aby tworzyły one otwartą bazę wystawową, kreującą środowisko aktywnego uczenia się z wykorzystaniem warunków materialnych, rozumianych jako narzędzia konstruowania znaczeń.
Realizacja projektu edukacyjnego w przestrzeni pozaszkolnej wymaga przyjęcia przez nauczyciela roli koordynatora, tutora, tworzącego ramy dla podejmowanych przez uczniów działań	Rola nauczyciela w procesie tworzenia projektu edukacyjnego powinna sprowadzać się do koordynowania działań, przyjmowania postawy tutora, co sprzyja rozwijaniu autonomii oraz samostereowności uczniów

cd. tab. 3

Realizacja projektu edukacyjnego w przestrzeni pozaszkolnej wymaga przyjęcia przez nauczyciela roli koordynatora, tutora, tworzącego ramy dla podejmowanych przez uczniów działań	Budowanie kultury wzajemnego uczenia się wymaga realizowania procesu edukacyjnego w różnych przestrzeniach i warunkach; praca nad projektem powinna stanowić proces dziejący się w różnych miejscach (szkoła, instytucje kultury, ośrodki naukowe itp.) i w różnym czasie
---	---

Źródło: badania własne.

Uczenie się metodą projektów koresponduje z rozumieniem szkoły jako organizacji wzajemnie uczącej się, otwartej na współpracę zewnętrzną ze specjalistami, profesjonalistami, organizacjami, instytucjami (por. Kwieciński, 2012, s. 175). Wybór modelu muzeum konstruktywistycznego implikuje tworzenie pewnych ram, warunków dla realizowanej praktyki edukacyjnej – metoda projektu wnosi konkretne rozwiązania wpisujące się w jego założenia.

Podsumowanie

„Edukacja muzealna kształci człowieka, który potrafi korzystać z muzeum, widzi w tym sens i chce to robić samodzielnie” (Bliźniak, 2024). Słowa te oddają sens edukacji utrzymanej w nurcie konstruktywistycznym. Jego propagatorzy nie podają jednak gotowych rozwiązań, określających, w jaki sposób pracować z uczniami, jakie działania podejmować, z jakich metod, strategii edukacyjnych korzystać. Te pozostawione są autonomicznemu działaniu organizatorów środowiska uczenia się. Jak przekonuje Dewey (2005, s. 25–26), zagadnienie metody sprowadza się do pytania o prawidłowości rozwojowe dziecka, jego wrodzone uzdolnienia i zainteresowania. Metoda przedstawiania dziecku materiału w sposób właściwy mieści się w jego naturze i z niej trzeba ją wydobyć. W naturalnym rozwoju dziecka zachowanie czynne wyprzedza funkcje odbiorcze, uzewnętrznianie się (ekspresja) jest wcześniejsze od odbierania wrażeń (impresji). Lekceważenie tych faktów jest przyczyną straty czasu i wysiłku wkładanego w proces kształcenia. Spośród modeli edukacji muzealnej to właśnie model konstruktywistyczny, spopularyzowany przez Heina, daje szansę na wykreowanie warunków, podjęcie metod kształcenia, które staną w opozycji wobec zmuszania dziecka do zachowania biernego, odbiorczego. Warto zauważyć, że to właśnie „sztuka kształci w uczniach potrzebę zadawania pytań, szukania oryginalnych rozwiązań, często niekonwencjonalnych” (Szuścik, 2013, s. 276). Taka droga jest również istotna z punktu widzenia tworzenia się tendencji do uczenia się przez całe życie, gdzie szczególnie cenne

jest uczenie się we współpracy, pobudzające do refleksyjnego i krytycznego myślenia, umożliwiające konstruowanie własnej wiedzy (Garbula i Kowalik-Olubińska, 2011, s. 486–487). Mamy zatem do czynienia ze spójną triadą – sztuka, edukacja muzealna, nurt konstruktivistyczny – otwierającą szerokie możliwości dla realizowania działań autentycznych, wartościowych, skutecznych z punktu widzenia efektywności procesu kształcenia. Zanurzenie w ową triadę jest jednak możliwe tylko przy rozumiejącej, refleksyjnej obecności podmiotów kreujących środowiska uczenia się – w szkole, na uczelni wyższej, w muzeum czy innej szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej.

Bibliografia

- Angrosino, M.V. (2009). Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej (tłum. F. Rogalski). W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 2, s. 129–151), Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych* (tłum. W. Betkiewicz). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bliźniak, J. (2024). *Lekcja muzealna to nie oprowadzanie. Możliwości i wyzwania edukacji muzealnej*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. <https://ceo.org.pl/lekcja-muzealna-to-nie-oprowadzanie/>
- Borusiewicz, M. (2012). *Nauka czy rozrywka? Nowa muzeologia w europejskich definicjach muzeum*. Universitas.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji* (tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz). Universitas.
- Brzezińska, A. (2006). Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój. W: J.S. Bruner, *Kultura edukacji* (s. V–XX). Universitas.
- Ciesielska, M., Wolanik-Boström, K., Öhlander M. (2012). Obserwacja. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia* (t. 2, s. 41–67). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane* (tłum. J. Gilewicz). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Badanie w działaniu. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 319–337). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dewey, J. (2005). *Moje pedagogiczne credo* (tłum. J. Pieter). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dudzikowa, M. (2013). Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko). W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 27–82). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Filipiak, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 17–34). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Garbula, J.M., Kowalik-Olubińska, M. (2011). Tworzenie wspólnot uczących się – od edukacji wczesnoszkolnej do społeczeństwa wiedzy. W: A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej* (s. 485–495). Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych* (tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska). Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Gołębiak, B.D. (2008). Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia”. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 50–58). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Hein, G. (2010). Edukacja muzealna (tłum. P. Szaradowski). W: J. Skutnik, M. Szeląg (red.), *Edukacja muzealna. Antologia tłumaczeń* (s. 59–83). Muzeum Narodowe w Poznaniu.
- Karczewski, L. (2015). Konstruowanie edukacji. Uwagi po szkoleniu „Edukacja w muzeum sztuki współczesnej”. *ABC edukacji w muzeum. Muzea sztuki współczesnej, rezydencjonalne, wieloodziałowe i interdyscyplinarne*, 8, 24–35.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Królikowski, J. (2001). *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*. Wydawnictwa CODN.
- Krzyżaniak, L. (2003). Metoda projektów w ujęciu teoretycznym. W: D. Kitowska (red.), *Projekt edukacyjny i inne formy uczenia się we współpracy w realizacji ścieżek edukacyjnych: przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna* (s. 9–14). Pracownia Wydawniczo-Edukacyjna K&K.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński, Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łuczewski, M., Bednarz-Łuczewska, P. (2012). Analiza dokumentów zastanych. W: Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia* (t. 2, s. 163–188). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mallek, A. (2015). Pedagogika muzealna. Cele, idea, kierunek rozwoju i zastosowanie w praktyce na przykładzie „lekcji muzealnej” w polskim muzeum historycznym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 28(1), 114–127. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0008.5676>
- Mikina, A., Zając, B. (2001). *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nadolska-Styczyńska, A. (2016). Nie tylko lekcje i oprowadzanie. Kilka uwag o polskiej edukacji muzealnej i sposobach jej badania. *Journal of Urban Ethnology*, 14, 95–111.
- Nowakowska-Buryła, I. (2008). Rozwijanie zdolności samodzielnego uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 189–197). Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Pater, R. (2013). Edukacja muzealna dla dzieci. Alternatywne przestrzenie. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 8(30/4), 55–76.
- Pater, R. (2016). *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rosalska, M., Zamorska, B. (2002). Teoretyczne podstawy projektów. W: B.D. Gołębiak (red.), *Uczenie metodą projektów* (s. 81–89). WSiP.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Skutnik, J. (2008). *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Stabrawa, K. (2016). Edukacja w Muzeum – między teorią a doświadczeniem Muzeum Żup Krakowskich Wieliczka. *Studia i Materiały do Dziejów Żup Solnych w Polsce*, 31, 229–252.
- Szeląg, M. (2013). Koncepcje edukacyjne w polskich muzeach w świetle *Raportu o stanie edukacji muzealnej*. W: W. Wysok, A. Stępnik (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia* (s. 13–37). Państwowe Muzeum na Majdanku.

- Szeląg, M. (2014a). Rekomendacje. Główne kierunki rozwoju edukacji muzealnej w Polsce w opracowaniu uczestników seminariów z cyklu „Raport o stanie edukacji muzealnej w Polsce. Suplement”. W: M. Szeląg (red.), *Raport o stanie edukacji muzealnej. Suplement. Część 1* (t. 8, s. 21–45). Universitas.
- Szeląg, M. (2014b). *Raport o stanie edukacji muzealnej. Suplement. Część 2* (t. 9). Universitas.
- Szeląg, M. (2019). *Muzeum jako instytucja edukacyjna. Edukacja muzealna*. EPALÉ. <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/muzeum-jako-instytucja-edukacyjna-edukacja-muzealna>
- Szuścik, U. (2013). Kwiatek do kozucha. Pozór w edukacji plastycznej. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 273–283). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wysok, W., Stępnik, A. (2013). Wstęp. W: W. Wysok, A. Stępnik (red.), *Edukacja muzealna w Polsce. Aspekty, konteksty, ujęcia* (s. 7–12). Państwowe Muzeum na Majdanku.
- Zduńczyk, E. (2015). Człowiek w muzeum, czyli rzecz o edukacji, wychowaniu i rozrywce. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 1(21), 169–184.

Aneta Judzińska

ORCID: 0000-0001-6686-7131

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zjawisko pracy kobiet: znaczenia, dylematy i kontrowersje na przestrzeni wieków

Abstract

Aneta Judzińska, *Zjawisko pracy kobiet: znaczenia, dylematy i kontrowersje na przestrzeni wieków* [The phenomenon of women's work: meanings, dilemmas and controversies over the centuries]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 145–164, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.9>

The article has an overview character. Based on the analysis of the subject, the article's primary purpose is to synthetically show the phenomenon of women's work over the centuries and to critically reflect on the place of women in the professional space. The article reflects on the phenomenon of women's work in terms of socio-cultural. The considerations are focused on the issue of women's work from a historical perspective, the professional position of Polish women after 1945, and the accompanying paradoxes also about the contemporary labour market. In almost every era (including today), certain types of women's work could be equated with a sense of overload, injustice or lack of satisfaction. On the other hand, however, as demonstrated in this article, women's work can become a tool for emancipation, provided the right political, cultural and social conditions exist.

Keywords

women; women's work; emancipatory aspirations; labour market inequality; unpaid work

Wstęp

Praca kobiet istniała od zarania dziejów, choć przyjmowała różne formy i różnie była definiowana – częściej deprecjonowana niż dowartościowywana. Historyczny przegląd zjawiska wskazuje na wkład aktywności kobiet w gospodarczy i ekonomiczny rozwój cywilizacji. Podążając za refleksją Gardey (2000, s. 32), można przyjąć, że „kobiety zawsze pracowały”. Jak podkreśla badaczka: „przyjęcie takie-

go stanowiska jest konieczne, ponieważ zbyt długo i zbyt często w analizie ekonomicznej i społecznej wykorzystywano kategorie, które wielokrotnie pomijały udział kobiet w sile roboczej lub mu zaprzeczały” (Gardey, 2000, s. 32). Kluczowe jest więc uchwycenie tego fenomenu, również poprzez podjęcie próby doboru właściwej literatury historycznej. O jej specyfice i charakterze nadmienia Bock. Badaczka, odwołując się do publikacji historycznych/feministycznych poświęconych tematyce pracy kobiet, zwraca uwagę na istnienie trzech ram pojęciowych. Zdaniem autorki „ramy te wskazują na trzy dychotomie w tradycyjnym myśleniu o relacjach między płciami” (Bock, 1992, s. 1–2). Pierwsza dotyczy odwiecznego dylematu: natura versus kultura. Badaczka, niejako w opozycji, odnosząc się do bogatego zaplecza teoretycznego i empirycznego, wskazuje na naukowy potencjał obu kategorii. Z jednej strony ogniskuje uwagę na procesach identyfikacji kobiet z naturą, tj. czynnościach związanych z biologicznym wymiarem ciała (ciąża, macierzyństwo, opieka), z drugiej natomiast wskazuje na ich kulturową konstrukcję (Bock, 1992, s. 2–3). Duga rama teoretyczna podejmuje dylemat: praca versus rodzina. Bock podkreśla, że „podział pracy ze względu na płeć nie jest tylko podziałem, ale hierarchią pracy; i nie chodzi tylko o pracę, ale przede wszystkim o podział wartości i nagród ze względu na płeć” (Bock, 1992, s. 3). W rozważaniach tego rodzaju należy – zdaniem autorki – uwzględnić towarzyszące temu wyzwania polityczne czy gospodarcze związane z płcią (np. wynagrodzenia za nieodpłatną pracę kobiet), jak również wątpliwości lingwistyczne w zakresie znaczeń nadawanych m.in. takim pojęciom jak: kobieta pracująca, matka pracująca a kobieta niepracująca (Bock, 1992, s. 4). Trzeci dylemat autorka sprowadza do podziału: publiczne versus prywatne. Podkreśla, że istniejąca w tym przypadku granica jest płynna i uzależniona zarówno od czasu, jak i przestrzeni kulturowej. Jako jeden z przykładów podaje kwestię rodzenia i wychowywania dzieci. W opozycji do tradycyjnych poglądów przypisujących ten rodzaj aktywności kobiet do sfery domowej przytacza przykład aktywistek wczesnych ruchów kobiecych, dla których sprawa zyskała wymiar publiczny (Bock, 1992, s. 4–5). W refleksji wobec powyższych dychotomii badaczka formułuje następujący wniosek: „Wydaje się, że te trzy dychotomie mają kilka ważnych cech wspólnych. Są one wyraźnie powiązane z płcią i jako takie mają odległe korzenie w europejskich i zachodnich tradycjach postrzegania płci”. Bock zachęca jednocześnie do rezygnacji z ich nadmiernej polaryzacji na rzecz poszukiwania punktów wspólnych z uwagi na wzajemne przenikanie się każdej ze sfer (Bock, 1992, s. 5–6).

Niniejszy tekst ma charakter przeglądowy. Głównym celem artykułu jest – na podstawie analizy przedmiotu – syntetyczne ukazanie zjawiska pracy kobiet na przestrzeni wieków oraz krytyczna refleksja nad miejscem kobiet w przestrzeni zawodowej.

W trosce o zachowanie logiki wyводу artykuł podzielono na dwie części. Pierwsza podejmuje zjawisko ewoluowania pracy kobiet w perspektywie dążeń emancypacyjnych. W rozważaniach dokonano przeglądu zjawiska pracy kobiet w wymiarze globalnym. W części drugiej skoncentrowano się na aspekcie pracy zawodowej Polek po 1945 roku, wzbogacając analizę o współczesne paradoksy rynku pracy. Rozważania osadzono w paradygmacie konstruktywistycznym.

Praca kobiet w czasach przednowoczesnych

Jak wskazuje Reed, pierwszy społeczny podział pracy będący źródłem podziału na prace męskie i żeńskie dokonał się w społeczeństwach pierwotnych. Jego specyfika „polegała na podziale między płcie różnych metod i rodzajów zbieractwa. Mężczyźni byli myśliwymi polującymi na dużą zwierzynę – zajęcie to zajmowało dużo czasu i sprawiało, że opuszczali dom czy obóz na krótki lub dłuższy czas. Kobiety były zbieraczkami produktów roślinnych w okolicy obozowiska lub miejsca, w którym przebywano” (Reed, 1954, s. 59). Specyficzny tryb życia mężczyzn sprawił, że organizacja życia we wspólnocie oraz wyższe formy produkcji przypadły kobietom. Jak wskazała badaczka, to one przyniosły do osady ogień i wykorzystały jego właściwości. Wynałazły też sposób przechowywania i przetwarzania żywności, stworzyły podwaliny dla rolnictwa, hodowli zwierząt oraz produkcji materiałów rzemieślniczych, włókienniczych i ceramicznych (Reed, 1954). Zbliżony sposób rekonstrukcji obrazu ról kobiecych okresu prehistorii przyjęli m.in. Ehrenberg (1989) czy Adovasio i in. (2007).

Stabilizacja warunków życia oraz wzrost liczby ludności spowodowały zmiany w obszarze płciowego podziału pracy. Mężczyźni przejęli i sprofesjonalizowali sferę produkcji, wykluczając z niej kobiety. Według zwolenników optyki marksistowskiej, jak na przykład Spike Peterson (2014, s. 390), jednym z czynników deprecjacji kobiet w okresie starożytności było wyodrębnienie się struktur państwowych. Proces formowania władzy doprowadził do stratyfikacji społeczeństwa, również pod względem płci. W konsekwencji kobiety zostały zepchnięte w obszar przestrzeni domowej. Edgell wskazuje z kolei na znaczenie podjętych w epoce starożytności pierwszych prób organizacji obrazu ról płciowych, w wyniku których kobietom przypisano pojęcie „pracy jako cnoty”. Założono, że praca stanowi konstytutywny element ich natury. W społeczną konstrukcję kobiecości wpisano pracę domową, za atrybut której przyjęto reprodukcję oraz wytwórstwo w obrębie przestrzeni gospodarstwa domowego. Rola matki i gospodyni domowej korespondowała z produkcją żywności, odzieży i narzędzi, zbieraniem drewna, hodowlą zwierząt oraz

sprzedażą na rynkach lokalnych produktów rolnych lub ręcznie wyprodukowanych (Edgell, 2012, s. 3). Powstałe w okresie starożytności przekonanie na temat związków kobiecości z pojęciem pracy stało się podstawą budowania wyobrażeń o roli kobiet w kolejnych epokach. Jego zakres redefiniowano zgodnie z aktualnie obowiązującą sytuacją polityczno-gospodarczą oraz położeniem klasowym.

Analiza pozycji kobiet w strukturze społecznej pozwala – w pewnym uproszczeniu – przyjąć, że do końca XVIII wieku wyznaczały ją standardy oparte na binaryzmie płciowym. W efekcie – jak podkreśla Bator (2001, s. 30), odwołując się do poglądów Taylor Mill – ludzkość dzieliła się na dwie kasty, przy czym jedna była powołana do rządzenia drugą. Kobiety nie miały dostępu do sfery publicznej, a ich wpływy ograniczały się do „zacisza buduaru czy znoju domowego ogniska” (Garner, 1984, s. 33). Wdrażany już we wczesnych etapach socjalizacji nakaz pokory kształtował wizerunek cnotliwych, cichych i skromnych istot, których – jak ujęła to Hoff – obowiązkiem była dbałość o „szczęście, a przynajmniej dobre samopoczucie męża” (May, 1995, s. 21, za: Kurczewski i Jakubowska-Branicka, 1994, s. 194). Przyporządkowana od wieków mężczyznom sfera nauki, polityki oraz płaszczyzna zawodów prestiżowych wykluczała kobiety z przestrzeni edukacji wyższej i satysfakcjonującej pracy zawodowej (Bogucka, 2005, s. 215). Kulturowa konstrukcja kobiecości korespondowała z imperatywem pracy domowej jako pożądanym modelem życia. Kategorią różnicującą zakres i treść obowiązków kobiet było kryterium klasy i pochodzenia społecznego. Arystokratki bądź zamożne mieszcanki socjalizowane w dzieciństwie do roli strażniczki domowego ogniska kształtowały swoją biografię poprzez małżeństwo i macierzyństwo (będące w tym ujęciu istotnym kanałem ruchliwości społecznej) (Gromkowska-Melosik, 2011, s. 24), które stanowiły formalne „przypieczętowanie” przynależności statusowej. Gwarantowały też względne bezpieczeństwo ekonomiczne oraz świadczyły o pełnym wykorzystaniu kobiecego potencjału (Szlendak, 2010, s. 333). Jeszcze do okresu średniowiecza w zakres ich obowiązków wchodził wyrób tekstyliów, chleba i piwa (Padavic i Reskin, 2002, s. 19), jak również szycie, pranie oraz praca związana z wychowywaniem dzieci (Bogucka, 2005, s. 113). Epoka nowożytna i rodzący się kapitalizm sprawiły, iż nieznana dotąd na szeroką skalę sfera usług¹ podejmowanych głównie przez kobiety pochodzące ze zubożałej klasy średniej czy chłopstwa trafiła do arystokratycznych odbiorczyń (Bogucka, 2005, s. 90, 112–113). W konsekwencji zmniejszył się zakres obowiązków kobiet z najwyższych warstw

¹ Na przykład usługi związane z pełnieniem służby domowej, z zawodem mamki, niańki, szwaczki, krawcowej, praczki, guwernantki.

społecznych. W myśl zasady, iż praca zarobkowa jest „w złym guście”², a obowiązki domowe włącznie z pielęgnacją dzieci mieszczą się w gestii służby – kobiety z wyższych sfer pozostały bezczynne. Stanowiły – jak ujęła to Bogucka – „dekoracyjny przedmiot zdobiący dom i schlebający próżności męża” (Bogucka, 2005, s. 250). Jedną z nielicznie aprobowanych aktywności – o czym wspomniała Cavallo – była działalność charytatywna, popularna na terenie Europy „w późniejszym wieku XVII i wcześniejszych dekadach wieku XVIII” (Cavallo, 1995, s. 153, 155). W kręgach magnacko-szlacheckich Polski, Czech, Węgier, niekiedy Francji i Anglii odnotowano z kolei zawód zarządczyni majątkiem, w którą wcielała się bądź właścicielka posiadłości ziemskiej, bądź profesjonalna, wynajęta do tego „menedżerka” (Bogucka, 2005, s. 112).

Inaczej kształtowała się sytuacja chłopek – reprezentantek najniższych warstw społecznych. Jak podkreśla Zachorowska-Mazurkiewicz, praca domowa w ich wydaniu „nie była postrzegana w taki sposób, jak obecnie – czyli obowiązek, lecz jako fundamentalna część ich zalet, które warunkowały nie tylko byt rodziny, ale i dobrobyt całego społeczeństwa” (Zachorowska-Mazurkiewicz, 2006, s. 58–59). Stanowiła (tuż po macierzyństwie) jeden z elementów konstruujących tożsamość kobiety. Była źródłem ich samooceny, wzmacniała pozycję w rodzinie oraz nadawała status niezastąpionego ogniwa społecznego (Bogucka, 2005, s. 67). Specyfika zakresu i natężenia pracy zawodowej kobiet wymagała dużych nakładów energii, żeby podolać czynnościom gospodarczym związanym z prowadzeniem domu i sprawowaniem opieki nad potomstwem. W zakres stereotypowo przypisanych kobietom „z natury” zalet wpisywała się praca związana z hodowlą zwierząt, uprawą roli oraz produkcją rzemieślniczą i tekstylną (Bogucka, 2005, s. 65–66). McDonald zwraca w tym kontekście uwagę na obszar kompetencji, jakimi legitymizowały się przedstawicielki tej klasy. Z uwagi na zakres i liczbę podejmowanych obowiązków wchodziły w rolę ówczesnych menedżerek. Autorka podkreśla, że w „czasach przedindustrialnych kobiety zarządzały nie tylko gospodarstwem domowym, ale także określonymi dziedzinami rolnictwa, takimi jak mleczarstwo, dojenie, produkcja masła i sera, często pozbywając się nadwyżek poprzez handel” (McDonald, 2004, s. 307). Zazwyczaj wszystkie te czynności podejmowano w lokalnej przestrzeni geograficznej. Oznaczało to brak konieczności opuszczania przez kobiety gospodarstw domowych (Bogucka, 2005, s. 67).

² Zgodnie z ówczesnym założeniem praca fizyczna była poniżej kwalifikacji arystokratki, poza tym groziła „zbrataniem się z klasą niższą”; z kolei praca umysłowa przewyższała jej możliwości intelektualne.

Problematyka pracy kobiet epoki nowożytnej w środowisku wiejskim obejmowała również społeczny obraz szlachcianek. Cieszyły się one – w porównaniu do chłopów – wyższym komfortem „zawodowym”. W zakres ich obowiązków wpisywała się opieka nad dziećmi, przyrządzanie posiłków czy wykonywanie prac tekstylnych. Jednak w sprawach gospodarczych czy rzemieślniczych mogły liczyć na wsparcie ze strony służby (Bogucka, 2005, s. 66).

Jak pisze Bogucka, odmienna była sytuacja ubogich mieszczanek, które – prócz tradycyjnych domowych obowiązków – trudniły się pracą związaną z „produkcją przędzy, wyrobem złotych nici, produkcją jedwabiu, czesaniem wełny, wyrobem tkanin lnianych” (Bogucka, 2005, s. 68–69). Pracowały także „w rzemiośle skórnym, odzieżowym, nawet metalowym” oraz trudniły się sprzedażą wyrobów wykonywanych przez mężów lub synów (Bogucka, 2005, s. 68–69). Handel ów miał zdecydowanie charakter lokalny. Wszelki monopol na prowadzenie międzynarodowych interesów dzierżyli mężczyźni, zarówno z racji kompetencji wynikających z wykształcenia, jak i regulacji prawnych. Niekorzystna na rynku gospodarczym sytuacja zatrudnienia spowodowała, że część niezamężnych kobiet podjęła się prostytucji bądź służby domowej (Bogucka, 2005, s. 71). Miejskie standardy warunkowały potrzebę opuszczania przez kobiety domostw w celu wykonania usług mieszczących się w zakresie określonej pracy. Dotyczyło to zwłaszcza akuserek, aptekarek, mamek, nauczycielek czy pojawiających się głównie na terenie Włoch lekarek (Janicka, 2013, s. 76–77)³.

Epoka nowożytna i rodzący się kapitalizm okazały się niekorzystne dla reprezentantek niższych warstw społecznych. Jak zauważają Andrea i Overfield (2015, s. 25), XVI wiek obfitował w liczne procesy wykluczania kobiet z profesji lekarki, aptekarki czy akuszerki, które jeszcze w okresie średniowiecza miały prawną legitymizację. W nowożytności popularne stały się takie sfeminizowane profesje jak: posada służby domowej, zawód mamki, niańki, szwaczki, krawcowej, praczki czy guwernantki (Bogucka, 2005, s. 112). Realizowana przez kobiety w obszarze gospodarstwa domowego produkcja rzemieślnicza i tekstylna została w XVI wieku przeniesiona do manufaktur i fabryk, w których zasadniczą siłę roboczą stanowili mężczyźni (Bogucka, 2005, s. 106–107). Doprowadziło to do „zerwania związku wytwórczości z domem” (Bogucka, 2005, s. 90), pozbawiając kobiety możliwości zarobkowania oraz udziału w rozwoju gospodarczym państwa. Redefinicja zakresu obowiązków domowych sprawiła, iż praca kobiet stała się przestrzenią społecznie

³ W okresie średniowiecza, głównie na terenie Włoch, istniało społeczne przyzwolenie na wykonywanie przez kobiety zawodu lekarza, które egzemplifikowało jednocześnie ich dostęp do edukacji akademickiej (za: Janicka, 2013, s. 76–77).

i symbolicznie marginalizowaną. Przesłanką ku temu był – w sposób pośredni – dynamiczny rozwój procesów centralizacji państwowej. W rezultacie doprowadził on do wzmocnienia struktury patriarchalnej, deprecjonując i tak już podrzędną pozycję społeczną kobiet (Bogucka, 2005, s. 91). Zjawiskiem odzwierciedlającym ograniczoną dynamikę dostępu do pracy zawodowej stał się kobiecy transwestytyzm (Bogucka, 2005, s. 110–111), o którym tak pisze Fairchilds: „Już w samej nowożytnej Holandii naukowcy odkryli 119 dokumentowanych przypadków kobiecego transwestytyzmu [...] przy czym zdecydowana większość z tych kobiet przebrała się w stroje męskie nie z powodu zaburzeń orientacji seksualnej, lecz z powodu chęci zyskania zatrudnienia i zarabiania na równi z mężczyzną. Proceder ten odzwierciedlał niezwykle ograniczone możliwości zatrudnienia dostępne dla kobiet w nowożytnej Europie” (Fairchilds, 2007, s. 164).

Praca kobiet w okresie przednowoczesnym stanowiła z jednej strony *magna absens* z racji swojej niestosowności (arystokratki), z drugiej (w przypadku ubogich mieszczanek, szlachcianek i chłopek) odzwierciedlała wpisany w kobiecą naturę wyczerpujący obowiązek, którego realizacja podtrzymywała porządek społeczny. Obowiązek postrzegany w kategoriach nieodpłatnej powinności zamiast możliwości podlegającej satysfakcjonującemu finansowemu wynagrodzeniu (na równi z mężczyznami).

Walka kobiet epoki nowoczesności o prawo dostępu do edukacji i rynku pracy

Dążenia emancypacyjne kobiet definiowane przez pryzmat indywidualnych wysiłków na rzecz przekraczania granic ról płciowych narzucanych przez społeczeństwo są widoczne w każdym okresie dziejowym. Na kartach historii utrwalone zostały nazwiska kobiet wyjątkowych, którym – charyzma i ponadprzeciętny intelekt – pozwoliły wyprzedzić własną epokę i zredefiniować pojęcie pracy kobiet. Wśród nich znalazły się m.in. władczynie, naukowczynie czy wojowniczkki (żołnierki) (Castleden, 2008, s. 183–184; Doran, 2003, s. 139; Fairchilds, 2007, s. 164).

Jednak o zapoczątkowaniu dążeń emancypacyjnych jako ruchu społecznym i politycznym możemy mówić dopiero w okresie oświecenia. Ideologicznym bodźcem stały się dwie publikacje: *Deklaracja praw kobiety i obywatelki* wydana w 1791 roku we Francji przez Olympe de Gouges (Michna, 2013, s. 177) oraz *Wołanie o prawa kobiety* opublikowane w 1792 roku przez Angielkę Mary Wollstonecraft. Obie autorki wzywały w nich kobiety „do podjęcia walki o zmianę swego obrazu i zajęcie godnego miejsca w życiu społeczno-politycznym” – miejsca na równi

z mężczyznami (Bogucka, 2005, s. 199). Zamojska w refleksji nad kwestią narodzin oświeceniowej myśli feministycznej podkreśla, że pierwsze emancypantki, sufrażystki – reprezentantki wyższych warstw społecznych (m.in. arystokracji i mieszczaństwa) – dostrzegły w dostępie do sfery publicznej i pracy zawodowej realną szansę na uwolnienie się spod więzów patriarchatu. Środkiem do realizacji tego celu miała stać się edukacja: z jednej strony poszerzając zakres samoświadomości kobiet, z drugiej – stanowiąc wartość autoteliczną. Unifikację interesów emancypacyjnych utrudniły procesy rozwarstwienia społecznego (również w obrębie jednej płci). Dla arystokratek podjęcie aktywności zawodowej oznaczało szansę wyzwolenia poprzez dorównanie mężczyznom w dostępie do prestiżowych, wysokopłatnych profesji. Z kolei (ubogie) mieszcanki czy chłopki, wycieńczone fizyczną i nisko płatną pracą na rzecz utrzymania siebie i rodziny, widziały w niej przymus ekonomiczny (Zamojska, 2000, s. 71). Ujawniający się wewnątrz płci klasowy konflikt relacjonuje wypowiedź Ślęczki: „O ile kobiety z klas średnich i wyższych domagały się dostępu do pracy i równości z mężczyznami, o tyle kobiety z klasy robotniczej i kobiety ubogie pragnęły uzyskać ochronę i być traktowane odmiennie niż mężczyźni. Kobiety ubogie nie miały wyboru – musiały podjąć pracę poza domem w celu utrzymania swoich rodzin” (Ślęczka, 1999, s. 24). Rodzący się w ramach tej samej płci konflikt interesów skutecznie osłabiał dążenia emancypacyjne, ograniczając ich zasięg i efektywność.

Jakie zatem czynniki ukształtowały w kobietach tak silne tendencje do walki o równe prawa, w tym prawo do satysfakcjonującej pracy zawodowej, że owe niezgrabne początki przybrały w konsekwencji postać złożonych, wieloletnich działań określonych współcześnie mianem ruchu wyzwolenieckiego kobiet? Po pierwsze – zdaniem Renzetti i Currana – do rozpowszechnienia myśli feministycznej oraz późniejszego jej upolitycznienia przyczyniła się obowiązująca w Stanach Zjednoczonych ideologia abolicjonizmu, która „pozwoliła wielu kobietom zrozumieć istotę ich własnej nierówności społecznej” (Renzetti i Curran, 2008, s. 24–25). Kobiety, połączone w walce przeciwko dyskryminacji określonych grup społecznych (zniesienie niewolnictwa wśród czarnej ludności USA czy poprawa warunków socjalnych warstw najuboższych), dostrzegły własne zniewolenie w dostępie do szeroko pojmowanych praw obywatelskich. Po drugie – jak wskazuje Bator – do narodzin europejskiej „feministycznej idei uniwersalnej emancypacji” przyczynili się w sposób nieświadomy mężczyźni – twórcy „filozoficznej doktryny liberalizmu” (Bator, 2001, s. 31). Kreując oświeceniowe projekty równości oraz podmiotowości każdej istoty ludzkiej, nawoływali – w imię postępu – do zniesienia wszelkich form zniewolenia przyjmujących postać panowania „człowieka nad człowiekiem”. Można wysunąć wniosek, że „feminizm powstał jako wewnętrzna

krytyka oświeceniowego liberalizmu, obejmująca w miarę upływu czasu wszystkie dziedziny kultury”⁴ (Bator, 2001, s. 30). Konstrukcja emancypacyjnych postulatów wspieranych ideą oświeceniowego humanizmu oraz liberalizmu spowodowała, że dominującą tendencją – w ramach prowadzonej przez kobiety polityki emancypacyjnej – stał się feminizm liberalny. W myśl jego założeń zasadniczym celem emancypantek i sufrażystek było uzyskanie dostępu do sfery życia publicznego poprzez otrzymanie praw wyborczych, ekonomicznych oraz prawa do edukacji (Tong, 2002, s. 26). Dla emancypantek aktywność zawodowa oznaczała dostęp do zawodów prestiżowych, zarezerwowanych dotychczas dla mężczyzn, takich jak lekarz, prawnik czy naukowiec (Tong, 2002, s. 28). Jawny sprzeciw wobec asymetrii płci miał za zadanie zrównać pozycję mężczyzn i kobiet w społeczeństwie oraz usunąć istnienie wszelkich przywilejów prowadzących do dominacji jednej płci nad drugą (Bator, 2001, s. 30).

Realizacja oświeceniowych postulatów w wieku XIX wywołała zmiany w zakresie edukacji elementarnej. Obowiązkiem szkolnym objęto również dziewczęta, choć kierowane do nich treści kształcenia były tendencyjne i znacząco różniły się od edukacji chłopców. Reorganizacja systemu szkolnictwa nie osiągnęła szczybla edukacji wyższej, do której kobiety wciąż miały ograniczone prawa (Zachorowska-Mazurkiewicz, 2006, s. 60). Jednym z pierwszych uniwersytetów zezwalających im na pełną partycypację w środowisku akademickim był Univeristy of London, ściślej Bedford College, dzięki kodyfikacji prawa do nadawania im od 1878 roku stopni i tytułów naukowych (Simonton, 2006, s. 118–119). Natomiast na ziemiach polskich pierwsze studentki pojawiły się 1897 roku na uniwersytecie we Lwowie i w Krakowie (Sulik, 2010, s. 48) oraz w 1915 roku na Uniwersytecie Warszawskim (Kolbuszewska, 2019, s. 133).

Jak zauważa Bogucka za Prochaską (1980), jeszcze w pierwszej połowie XIX wieku praca zarobkowa kobiet „była oficjalnie potępiana, mimo że stanowiła masowe zjawisko w niższych warstwach społecznych” (Bogucka, 2005, s. 250). Podejmowały ją głównie osoby młode i niezamężne. Zachorowicz-Mazurkiewicz podkreśla, iż „uważano je bowiem za słabsze fizycznie i umysłowo, a praca postrzegana była jako zagrożenie dla ich możliwości reprodukcyjnych” (Zachorowicz-Mazurkiewicz, 2006, s. 62). Utrwalony społecznie pogląd głosił destruktywny wpływ aktywności zawodowej na realizację ról kobiecych: żony i matki. Siłą przekazu odzwierciedla przykład epoki wiktoriańskiej, w której podział przestrzeni społecznej

⁴ Istotną rolę w dążeniach emancypacyjnych kobiet XIX wieku odegrał John Stuart Mill, autor „Poddaństwa kobiet”. W swoim traktacie nawoływał do udzielenia kobietom praw wyborczych oraz zapewnienia im dostępu do większości zawodów na równi z mężczyznami, za: Mill, 1995, s. 287.

i kulturowej na domową – kobiecą oraz publiczną – męską był bardzo czytelny (zob. Gromkowska-Melosik, 2013).

Nadejście rewolucji przemysłowej zarówno pod względem czasu (XIX wiek), przestrzeni (Europa i Ameryka), miejsca (praca poza gospodarstwem domowym), jak i rodzaju wynagrodzenia (praca staje się płatna) stanowiło kolejny etap zmiany pozycji kobiet w strukturze społecznej (Michalik, 2014, s. 49). Formalny dostęp do płatnej pracy w fabrykach i zakładach produkcyjnych zdychotomizował model życia przedstawicielek niższych warstw społecznych na sferę prywatną (rodzinną) i zawodową (rozgrywającą się w fabryce). Doprowadził też do redefinicji pojęcia pracy kobiet, różnicując ją na domową (niepłatną) i zawodową (płatną) (Rutherford, 2011, s. 99). Jednocześnie, jak podkreśla Gardey, nie był on wolny od absurdów i nieścisłości. Niekiedy, w zależności od statusu społecznego kobiety, dany rodzaj aktywności zyskiwał odmienne znaczenia. Jednym z przykładów były robótki ręczne, które w refleksji autorki „wyznaczały rytm dnia większości kobiet w XIX wieku i pokazywały, jak cienka była granica między pracą domową a pracą zarobkową” (Gardey, 2000, s. 34). Dla kobiet z niższych warstw społecznych stanowiły sposób na zdobycie dodatkowych środków finansowych, dla arystokratek zaś przejaw rozrywki, formę spędzania czasu wolnego, a co za tym idzie – manifestację swojego statusu.

Według Becka „projekt” rewolucji przemysłowej był niedoskonały, naznaczony stratyfikacją ze względu na płeć funkcją. Z jednej strony – w przypadku kobiet pracujących w fabrykach – oznaczał jarzmo podwójnego etatu, z drugiej – w odniesieniu do kobiet nieaktywnych zawodowo, lecz podejmujących obowiązki związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego – odbierał prawo do uzyskania wynagrodzenia. Jak podkreśla sam autor: „gdy w produkcji obowiązują reguły i władza rynku, to wykonywanie za darmo codziennej pracy w rodzinie traktowane jest jako oczywistość” (Beck, 2002, s. 166). Zdaniem Michalika „we wczesnej fazie kapitalistycznej industrializacji w produkcji przemysłowej uczestniczyły również kobiety i dzieci, aczkolwiek szybko zaczęły być z niej wypychane” (Domański, 2012, s. 86). Zasadniczym powodem stało się, po pierwsze, restrykcyjne prawo pracy, którego przepisy nie zezwalały na aktywność zawodową kobiet w ciąży. Po drugie, wzrost wynagrodzenia mężczyzn pracujących w fabrykach nie wymuszał na kobietach podjęcia etatu (Michalik, 2014, s. 49). Do masowego upowszechnienia fenomenu pracy zawodowej kobiet doszło dopiero w wieku XX. W okresie I wojny światowej wskutek „odejścia mężczyzn na front i potrzeb przemysłu” kobiety zostały skonfrontowane z koniecznością podtrzymania ciągłości produkcji przemysłowej. Jednak zarówno w pierwszym, jak i w drugim przypadku motywy podjęcia aktywności zawodowej wynikały z zewnętrznych potrzeb eko-

onomicznych, a nie wewnętrznie ukształtowanego pragnienia emancypacji poprzez pracę. Wraz z upływem czasu stały się przesłanką do odrodzenia walki o równouprawnienie, także w sferze politycznej i w obszarze praw obywatelskich (Ślęczka, 1999, s. 31).

Jak podkreśla Zachorowska-Mazurkiewicz, przypadający na wiek XX „wzrastający poziom wiedzy, późniejszy wiek zamążpójścia, sytuacja demograficzna, będąca wynikiem wojen, wzrost liczebności klasy średniej spowodowały, że wykształcenie wyższe było osiągalne dla kobiet, co z kolei otworzyło przed nimi dostęp do wyższych stanowisk w hierarchii zawodowej” (Zachorowska-Mazurkiewicz, 2006, s. 63). Progres w zakresie dostępu kobiet do życia publicznego, edukacyjnego i zawodowego nie oznaczał zniesienia wszystkich mechanizmów wykluczających, co stanie się czytelną w dalszej części artykułu.

Specyfika pracy Polek w PRL – problem pozornego równouprawnienia oraz „podwójnego etatu”

Okres przemian społeczno-politycznych dokonujący się w Polsce po 1945 roku spowodował masową aktywizację zawodową kobiet ze wszystkich warstw społecznych. Było to zrozumiałe z uwagi na krytyczną sytuację gospodarczą wyniszczającego wojną państwa, które należało odbudować. Prócz względów ideologicznych zadecydowały czynniki ekonomiczne. Pensja mężczyzn była zbyt niska, by zapewnić rodzinie bezpieczeństwo finansowe. W konsekwencji również na kobietach spoczął obowiązek podjęcia płatnej pracy. Taka sytuacja nie budziła zdziwienia wśród samych zainteresowanych, które – jak podkreśla Titkow – „z perspektywy doświadczeń historycznych nie były «zaskoczone» wymaganiami nowej epoki” (Titkow, 1995, s. 29–30). W płynny sposób wniknęły w struktury rynkowe, „co właściwie dokonało się bez ich własnej inicjatywy” (Titkow, 1995, s. 29–30). Wzmocnienia społecznego przekazu kobiet aktywnych zawodowo dokonano przy użyciu działań propagandowych. Celem było zwiększenie poziomu identyfikacji Polek z nową, wyznaczoną politycznie kobiecą tożsamością. Model kreowany na początku lat 50. XX wieku odzwierciedlał wizerunek kobiety, dla której praca zawodowa na równi z mężczyznami stanowiła wartość najwyższą (Siemieńska, 1990, s. 84). Popularne z tego okresu plakaty przedstawiały obraz traktorzystki, murarki czy inżynierki nadzorującej budowę dworca centralnego (Titkow, 1995, s. 30).

Wskaźnik zatrudnienia kobiet w okresie socjalizmu kształtował się zależnie od tempa inwestycji podejmowanych przez państwo. Powojenny wzrost uprzemysłowienia korelował z rosnącą liczbą kobiet na rynku pracy. Do 1954 roku stano-

wiły one 33% ogółu pracujących. Spadek zaangażowania gospodarczego państwa utrzymał ten odsetek do 1960 roku. Kolejna fala aktywności zawodowej kobiet przypadła na okres 1960–1974. Ich liczba wzrosła wówczas o 235,8% (w przeciwieństwie do mężczyzn, których odsetek wzrósł o 152,3%) (Siemieńska, 1990, s. 82). Jak podaje Siemieńska, „w 1979 r. kobiety stanowiły 43,2% ogółu zatrudnionych” (Siemieńska, 1990, s. 89). Imponujące statystyki oraz niska stopa bezrobocia nie były równoznaczne z brakiem dyskryminacji płciowej na rynku pracy (Siemieńska, 1990, s. 89). Pozorność zawodowej równości odzwierciedlała się w strukturze płac (kobiety na tych samych stanowiskach co mężczyźni zarabiały mniej) (Siemieńska, 1990, s. 95), ograniczonych możliwościach awansu (Wójcik, 2009, s. 170) oraz w dostępie do zawodów lepiej płatnych. Przyczyny tkwiły w obszarze wspomaganych polityką państwa wyborach edukacyjnych kobiet, które najczęściej podejmowały studia humanistyczne. Z jednej strony był to wyraz podporządkowania dominującej ideologii politycznej, która zakazywała kobietom wykonywania zawodów zagrażających ich zdrowiu. W podprogowy sposób odnosiła się też do tradycyjnego przekonania (wbrew politycznej propagandzie) o istnieniu kompetencji męskich i kobiecych (Siemieńska, 1990, s. 91). Z drugiej, pojawił się problem formalnych barier związanych np. z limitem miejsc na kierunkach technicznych i ścisłych wprowadzonych wobec kobiet. W rezultacie podstawowe obszary zatrudnienia koncentrowały się wokół sfery kultury, opieki medycznej i społecznej, administracji, handlu, przemysłu, gospodarki lokalnej i komunalnej (Siemieńska, 1990, s. 92). Stały się one udziałem kobiet już od połowy lat 50., co po raz kolejny uwypukliło ułudę komunistycznej propagandy związanej ze wzorcem osobowym „kobiety z plakatu”. W 1985 roku odsetek kobiet zatrudnionych w tych profesjach oscylował pomiędzy 71% a 84% (Siemieńska, 1990, s. 91).

Państwo socjalistyczne – jak ujmuje Siemieńska – „sterowało zachowaniem kobiet” (Siemieńska, 1990, s. 83). Formy tej kontroli zmieniały się w zależności od potrzeb polityczno-gospodarczych. Obejmowały zarówno rynek ekonomiczny, edukacyjny, jak i politykę rodzinną. Powszechne było zjawisko manipulowania poziomem wynagrodzenia, zwiększania lub zmniejszania świadczeń na rzecz rodziny w celu regulowania dostępu kobiet do pracy zawodowej. Zapotrzebowanie państwa na określony rodzaj siły roboczej znajdował odzwierciedlenie w rozwoju wybranych typów i kierunków kształcenia oraz związanym z nim nadzorem limitu miejsc (Siemieńska, 1990, s. 83–84). Społecznej manipulacji podlegała również treść kobiecej tożsamości, która na przestrzeni 40 lat (do 1989 roku) przyjmowała alternatywną, pełną paradoksów postać. Wizerunek traktorzystki z lat 50. został w latach 60. i 70. wzbogacony wizją tradycjonalistki ceniącej również wartości rodzinne. W konsekwencji stworzono obraz kobiety bohatersko łączącej role zawo-

dowe z pracą domową. Lata 80. przyniosły pełen zwrot ku wartościom patriarchalnym. Praca zawodowa stała się dodatkiem do życia rodzinnego (Siemieńska, 1990, s. 84). Środki masowego przekazu kreowały zatem zgodny z obowiązującą strategią gospodarczą wizerunek kobiety, co odbywało się w myśl następującej logiki: w okresie recesji pożądanym był obraz tradycjonalistki poświęcającej się rodzinie, z kolei w okresie gospodarczego wzrostu – kobiety wyemancypowanej poprzez pracę zawodową (Arcimowicz, 2004, s. 64–65).

Podsumowując tę część rozważań, odwołam się do poglądów Titkow, która nie tyle krytycznie odnosi się do samego fenomenu aktywizacji zawodowej kobiet po II wojnie światowej, co eksponuje niewłaściwy kierunek jej ewoluowania. Pomimo licznych paradoksów okresu socjalizmu państwo opiekuńcze umożliwiło kobietom wejście na rynek pracy (chroniąc przed bezrobociem) oraz ich powrót do pracy po urodzeniu dziecka, chociażby poprzez tworzenie instytucjonalnych form opieki nad dziećmi. W tym kontekście upowszechnienie zjawiska odpłatnej pracy Polek mogło stać się narzędziem do pozytywnej zmiany ich miejsca w strukturze społecznej. Zdaniem badaczki byłoby to możliwe dzięki wzmocnieniu pozycji kobiet na rynku pracy poprzez rozbudzenie ich orientacji na sukces, zwiększenie poziomu samooceny czy przekształceniu relacji z partnerem na bardziej egalitarną. W rzeczywistości motywacje władz okazały się inne. Kobiety stały się tanią siłą roboczą podtrzymującą – na równi z mężczyznami – gospodarkę państwa. Społeczny i polityczny przekaz nadal emitował model tradycyjnej matki Polki, na której spoczywał obowiązek prowadzenia gospodarstwa domowego. W efekcie kobiety zostały skazane na podwójny etat: wykonywanie pracy zarobkowej oraz nieodpłatnej pracy domowej (Titkow, 1995, s. 30).

Partycypacja kobiet w neoliberalnej rzeczywistości

Upadek systemu komunistycznego w Polsce zbiegł się w czasie z punktem kulminacyjnym fali zachodniego neoliberalizmu, których symbolem były rządy z Margaret Thatcher (Wielka Brytania) i Ronaldem Reaganem (USA) na czele (Kuźniar, 2011, s. 139). Zgodnie z założeniem, że „wolność gospodarcza jest warunkiem wolności politycznej, a realizacja zasady egalitaryzmu prowadzi do totalitaryzmu” (Wojnowski, 2003, s. 443–444), neoliberalizm stał się ideologią „opartą na wierze w samowystarczalność regulacji wolnorynkowej” (Chołaj, 1998, s. 182). W okresie polskiej transformacji ustrojowej (1989) posłużono się nim jako głównym narzędziem do przywrócenia struktur kapitalistycznych (Chołaj, 1998, s. 182). Konsekwencje wprowadzenia polityki neoliberalnej sprawiły, że rynek zyskał miano

regulatora procesów ekonomicznych. Państwo wycofało się z roli zarządcy nie tylko gospodarki, ale innych obszarów usług publicznych (także opieki zdrowotnej i częściowo edukacji). Charakterystyczny dla neoliberalnej polityki stał się indywidualizm, w myśl którego jednostce przypadła rola „kreatora własnego losu” (Dzwończyk, 1999, s. 115).

Przemiany dokonujące się na polskim rynku pracy osłabiły pozycję zawodową kobiet. Po pierwsze nie doprowadziły do zmniejszenia dysproporcji w dochodach mężczyzn i kobiet. Po drugie, rezultatem ekonomicznych i społecznych przeobrażeń związanych m.in. z likwidacją stanowisk i zakładów produkcyjnych był gwałtowny wzrost bezrobocia (Fuszara, 2002, s. 30)⁵. Jak wskazuje Budrowska, kobiety „w roku 1990 stanowiły 50,9% ogółu bezrobotnych, a w 1997 już 60,4% i dalej” (Budrowska, 2003, s. 38). Bezpośrednią przyczyną zmiany ich pozycji w strukturze zatrudnienia była – co podkreśla Siemieńska – zmniejszająca się liczba ofert pracy (Siemieńska, 1996, s. 53). Pośrednią rolę odegrał propagowany społecznie zwrot ku tradycyjnym wartościom rodzinnym, będącym – w myśl rozważań Balcerzak-Paradowskiej i Golinowskiej – kontynuacją zawołowanego w okresie socjalizmu patriarchy. Polityczny projekt wyswobodzenia kobiet z komunistycznego przymusu pracy wynikał też ze względów ekonomicznych (Balcerzak-Paradowska i Golinowska, 2009, s. 95). Likwidacja części żłobków i przedszkoli w latach 90. miała obniżyć koszty instytucjonalnej opieki nad dziećmi (Heinen, 1994, s. 173). W konsekwencji przyczyniła się do upowszechnienia modelu kobiety oddającej się tradycyjnym wartościom rodzinnym (Kubisa, 2009, s. 74). Kolejną przyczynę stanowiły jakościowe zmiany w zakresie rekrutacji pracowników. Jak podkreśla Fuszara, rozmowę kwalifikacyjną wzbogacono o serię dodatkowych pytań na temat stanu cywilnego czy planów prokreacyjnych. Adresatkami i ofiarami najczęściej były kobiety. Potwierdziły to badania przeprowadzone w grupie rekruterów zarówno w 1993 roku (przeprowadzone na zlecenie Centrum Promocji Kobiet), jak i na przełomie lat 1998–1999 (na zlecenie Centrum Praw Kobiet). Podobnych wniosków dostarczyły wyniki ankiet i wywiadów zogniskowanych skierowanych do firm biorących udział w konkursie „Firma równych szans 2006” (Fuszara, 2007).

Wraz rozwojem gospodarki wolnorynkowej pojawiły się nowe płaszczyzny aktywizacji związanej z prywatyzacją zakładów i wejściem – również kobiet – w przestrzeń przedsiębiorczości (Lisowska i Sawicka, 2009, s. 7). Zmianie uległo polskie prawodawstwo, które w swoich założeniach przyjęło równość wszystkich obywa-

⁵ W latach 1990–1991 zatrudnienie zmniejszyło się o 1946 tys. osób, z kolei liczba bezrobotnych wzrastała średniorocznie o ponad 1 mln. W konsekwencji rok 1991 obfitował w 11,4% osób pozostających bez zatrudnienia; za: Dach, 1993, s. 29–30.

teli. Nowelizacja Kodeksu pracy z 1996 roku (art. 11², 11³) zakazała dyskryminacji w obszarze zawodowym (Ustawa..., 1996). Treść Konstytucji RP z 1997 roku (art. 33 ust. 1 i ust. 2) wskazała na równość przedstawicieli obojga płci w życiu rodzinnym, politycznym, społecznym i gospodarczym. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku oraz do innych organizacji o charakterze międzynarodowym zainicjowało potrzebę monitorowania pozycji kobiet w strukturze zawodowej. Wspomnę w tym kontekście o Platformie Działania z Pekinu na rzecz walki z dyskryminacją kobiet podpisanej przez Polskę w 1995 roku oraz o stanowiącym jej kontynuację programie Milenijnych Celów Rozwoju (rok 2000) (Gryszko i Bałińska, 2007, s. 13–14). Podobną rolę pełni obowiązująca od 1997 roku w krajach Unii Europejskiej polityka *gender mainstreaming*, która została wpisana do artykułu 2 Traktatu amsterdamskiego. Zakłada równy dostęp wszystkich obywateli do życia społeczno-politycznego, w tym pełne wykorzystanie ich potencjału intelektualnego oraz zawodowego (Traktat z Amsterdamu..., 2004, art. 2).

Biorąc pod uwagę zaawansowane procesy rozwoju gospodarki wolnorynkowej oraz treść równościowych przepisów prawnych, pojawia się pytanie o kształt współczesnej sytuacji kobiet na neoliberalnym rynku pracy. W myśl założeń neoliberalizmu gospodarczego również i płęć nie powinna podlegać procesom wykluczania i dyskryminacji w obszarze gospodarczym. Praktyka prowadzi do odmiennych wniosków. Choć polityka *gender mainstreaming* jest – jak wskazują autorki tekstu *Gender mainstreaming. Jak skutecznie wykorzystać jego potencjał?* – „kluczową strategią ONZ, Unii Europejskiej i innych multilateralnych organizacji oraz wielu państw”, określone jej aspekty podlegają krytyce. Dokonując ewaluacji polityki równości płci, wskazywano, że zasadniczą barierą jest „brak woli politycznej, co powoduje, że pozostaje ona jedynie w sferze deklaracji”. W praktyce oznacza to, że progres – na przestrzeni lat – nie jest satysfakcjonujący (Grzybek i Rochon, 2008, s. 6).

Można w tym kontekście odwołać się m.in. do problemu zróżnicowanego wynagrodzenia mężczyzn i kobiet zajmujących to samo stanowisko. Według danych Eurostatu w 2022 roku nieskorygowana luka płacowa ze względu na płeć w Polsce wynosiła 7,8%. Ponadto badania wykazały, że wyższą lukę płacową (w ujęciu bezwzględnym) odnotowano w sektorze prywatnym. W Polsce wyniosła ona 14%. Dla porównania w sektorze publicznym – 1%. Przyczyn takiego stanu rzeczy badacze upatrują w transparentności stawek wynagrodzenia, które w sektorze publicznym ustalane są na podstawie przejrzystych siatek płac bez względu na płeć (Eurostat, 2024). Analiza danych GUS pod względem sektorów ekonomicznych i płci wskazuje na zgodny ze stereotypem podział przestrzeni zawodowej, w której kobiety dominują w obszarze usług (około 57%) (GUS, 2024, 24 października). Odwrot-

ne tendencje uwypukliły się w przedsiębiorczości. Okazało się, że zdecydowanie większy udział pracujących na własny rachunek odnotowano wśród mężczyzn (18,4%). Kobiety stanowiły niewiele ponad 10% (10,2%). Jednocześnie w porównaniu do mężczyzn (75,9%) dominowały jako osoby zatrudnione u państwowego bądź prywatnego pracodawcy (86,3%) (GUS, 2024, 27 maja, s. 3). Zróżnicowany ze względu na płeć jest także współczynnik aktywności zawodowej osób w wieku 15–89 lat. W czwartym kwartale 2023 roku był wyższy wśród mężczyzn (66%). W populacji kobiet kształtował się na poziomie 52,3% (GUS, 2024, 30 kwietnia, s. 7). Zbliżone dane dotyczą pierwszego kwartału 2024 roku. Wówczas, choć wskaźnik był niższy zarówno w porównaniu z czwartym kwartałem 2023 roku (o 0,4 p. proc.), jak i z pierwszym kwartałem 2023 roku (o 0,3 p. proc.), to wśród mężczyzn współczynnik aktywności zawodowej wyniósł 65,8%, natomiast wśród kobiet 51,7% (GUS, 2024, 31 lipca, s. 7).

Analizując pozycję kobiet i mężczyzn na rynku pracy, nie sposób pominąć problemu braku zatrudnienia. Również i w tym przypadku okazuje się, że częściej doświadczają go kobiety. Według danych GUS w pierwszym kwartale 2024 roku stopa bezrobocia była niższa wśród mężczyzn niż kobiet (odpowiednio 3% wobec 3,4%) (GUS, 2024, 31 lipca, s. 10). W porównaniu z poprzednim kwartałem ze znacznym wzrostem bezrobocia także skonfrontowały się kobiety (o 10 tys. osób więcej, tj. o 3,8%) (GUS, 2024, 27 maja, s. 5). Różnice płci widoczne są również w ujęciu kwartalnym. Choć wskaźnik zatrudnienia zmniejszył się zarówno u mężczyzn (o 0,1 p. proc.), jak i u kobiet (o 0,6 p. proc.), to w większym stopniu dotyczył tych drugich (GUS, 2024, 27 maja, s. 3).

Różnic ze względu na płeć możemy upatrywać także w przyczynach bierności zawodowej, które korespondują ze stereotypowym podziałem ról na męskie i kobiece. Okazuje się, że w przypadku mężczyzn częściej niż w przypadku kobiet główny powód stanowiła nauka, uzupełnianie kwalifikacji (mężczyźni: 28,2%; kobiety: 19,1%) oraz choroba lub niepełnosprawność (mężczyźni: 16%; kobiety: 6,7%). Z kolei obowiązki rodzinne jako przyczyna bierności zawodowej zdecydowanie częściej pojawiała się u kobiet (11,9%) niż u mężczyzn (1,6%) (GUS, 2024, 31 lipca, s. 13).

Podsumowanie

Powyższe rozważania wskazują na wielowymiarowy charakter zjawiska pracy kobiet. Nie zawsze przecież wiązano ją (wiąże się ją) z wynagrodzeniem/satysfakcjonującym wynagrodzeniem czy spełnieniem potrzeb psychologicznych związa-

nych np. z samorealizacją. W pewnym uproszczeniu można przyjąć, że w każdej niemal epoce (również współcześnie) określone rodzaje pracy kobiet mogły być utożsamiane z poczuciem przeciążenia, niesprawiedliwości czy braku satysfakcji. Z drugiej jednak strony – co wykazano w niniejszych rozważaniach – praca kobiet może stać się narzędziem emancypacji, o ile zaistnieją ku temu właściwe warunki polityczne, kulturowe i społeczne. Trafnie oddaje to myśl Gardey, która różnicuje pracę kobiet na przestrzeni historii na trzy etapy. Pierwszy koncentruje się wokół znaczeń nadawanych pojęciu „specyficznej pracy kobiet”. Drugi dotyczy zwiększającej się w przestrzeni publicznej liczby pracowników przemysłowych oraz umysłowych. Trzeci zaś podejmuje kwestię dostępu kobiet do zawodów (w szczególności prestiżowych) poczynwszy od wieku XX (Gardey, 2000, s. 33).

Kontynuując ów wątek, należy podkreślić, że pozycja kobiet (i mężczyzn) na neoliberalnym rynku pracy miała – jak początkowo zakładano – stanowić wynik indywidualnych zdolności i kompetencji. Edukacja przyjęła rolę podstawowego kanału ruchliwości społecznej, regulując dostęp do stanowisk prestiżowych, zazwyczaj przyporządkowanych mężczyznom. W rzeczywistości niewrażliwy na płęć neoliberalizm okazał się ideologiczną pułapką. Kobiety stanęły przed koniecznością dokonywania sprzecznych wyborów pomiędzy życiem osobistym i zawodowym. Doświadczyły też (i nadal doświadczają) problemu bezrobocia oraz dyskryminacji na rynku pracy. Wycofanie się państwa z funkcji opiekuńczej, szczególnie w zakresie instytucjonalnych form opieki nad dziećmi, utrudniło kobietom mobilność zawodową. Polityka pozostała w sprzeczności wobec zasad mechanizmu wolnorynkowego: bezwzględne podporządkowanie się wymogom elastyczności i dyspozycyjności. W konsekwencji doprowadziła do obciążenia części kobiet podwójnym zestawem obowiązków: rodzinnych i zawodowych. Paradoksalnie przypomina to PRL-owski problem jarzma podwójnego etatu, z którego notabene kobiety miały zostać wyzwolone. Jednocześnie kariera zawodowa stała się dla nich realnym doświadczeniem i płaszczyzną do samorealizacji.

Bibliografia

- Adovasio, J.M., Soffer, O., Page, J. (2007). *The invisible sex: Uncovering the true roles of women in prehistory*. Smithsonian Books.
- Andrea, A.J., Overfield, J.H. (2015). *The human record: sources of global history* (t. 2: Since 1500). Cengage Learning.
- Arcimowicz, K. (2004). Wzory współczesnej kultury: wizerunki kobiet i mężczyzn w reklamie telewizyjnej. W: A.A. Kotusiewicz (red.), *Etos nauczyciela w jednoczącej się Europie* (s. 63–86). Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

- Balcerzak-Paradowska, B., Golinowska, S. (red.). (2009). *Polityka dochodowa, rodzinna i pomocy społecznej w zwalczaniu ubóstwa i wykluczenia społecznego. Tendencje i ocena skuteczności*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Bator, J. (2001). *Feminizm, postmodernizm, psychoanaliza. Filozoficzne dylematy feministek „drugiej fali”*. Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności* (tłum. S. Cieśla). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bock, G. (1992). Challenging dichotomies: Perspectives on women's history. W: K. Offen, R.R. Pierson, J. Rendall (red.), *Writing women's history: International perspectives* (s. 1–23). Palgrave Macmillan.
- Bogucka, M. (2005). *Gorsza płęć. Kobieta w dziejach Europy od antyku po wiek XXI*. Wydawnictwo Trio.
- Budrowska, B. (2003). Kobieta i kariera. Realia polskie. W: A. Titkow (red.), *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet. Monografia zjawiska* (s. 19–38). Instytut Spraw Publicznych.
- Castleden, R. (2008). *Wydarzenia, które zmieniły losy świata* (tłum. B. Solecki). Bellona.
- Cavallo, A. (1995). *Charity and power in early modern Italy: Benefactors and their motives in Turin 1541–1789*. Cambridge University Press.
- Cholaj, H. (1998). *Transformacja systemowa w Polsce. Szkice teoretyczne*. Wydawnictwo UMCS.
- Dach, Z. (1993). *Bezrobocie w okresie przemian systemowych gospodarki polskiej*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Domański, H. (2012). *Polska klasa średnia*. Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Doran, S. (2003). *Queen Elizabeth I*. NYU Press.
- Dzwończyk, J. (1999). *Populistyczne tendencje w społeczeństwie postsocjalistycznym (na przykładzie Polski)*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Edgell, S. (2012). *The sociology of work: continuity and change in paid and unpaid work*. SAGE Publications.
- Ehrenberg, M.R. (1989). *Women in prehistory*. University of Oklahoma Press.
- Eurostat. (2024). *Statystyki dotyczące różnic w wynagrodzeniach kobiet i mężczyzn*. Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Gender_pay_gap_statistics
- Fairchild, C. (2007). *Women in Early Modern Europe: 1500–1700*. Pearson Education.
- Fuszara, M. (2007). Równe traktowanie w procesie rekrutacji. W: E. Lisowska (red.), *Gender Index. Monitorowanie równości kobiet i mężczyzn w miejscu pracy* (s. 43–54). EQUAL, UNDP.
- Fuszara, M. (red.). (2002). *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?* Instytut Spraw Publicznych.
- Gardey, D. (2000). *Time and women's work: Historical periodisations*. W: J. Jenson, J. Laufer, M. Maruani (red.), *The gendering of inequalities: Women, men and work* (s. 32–49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315202815-4>
- Garner, L. (1984). *Stepping stones to women's liberty: Feminist ideas in the Women's Suffrage Movement 1900–1918*. UNKNO.
- Gromkowska-Melosik, A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gromkowska-Melosik, A. (2013). *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medykalizacja*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gryszko, M., Balińska, B. (2007). *Gender Index a polityka ONZ na rzecz równych szans kobiet i mężczyzn na rynku pracy*. W: E. Lisowska (red.), *Gender indeks. Monitorowanie równości kobiet i mężczyzn w miejscu pracy* (s. 11–16). EQUAL, UNDP.

- Grzybek, A., Rochon, A. (2008). *Gender mainstreaming. Jak skutecznie wykorzystać jego potencjał?* W: A. Grzybek (red.), *Gender mainstreaming. Jak skutecznie wykorzystać jego polityczny potencjał?* (s. 5–8). Fundacja im. Heinricha Bölla w Polsce.
- GUS. (2024, 30 kwietnia). *Aktywność ekonomiczna ludności Polski – 4 kwartał 2023 roku*. GUS. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-4-kwartal-2023-roku,4,53.html>
- GUS. (2024, 27 maja). *Pracujący, bezrobotni i bierni zawodowo (wyniki wstępne BAEL) – 1 kwartał 2024 roku*. GUS. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/pracujacy-bezrobotni-i-bierni-zawodowo-wyniki-wstepne-bael-1-kwartal-2024-roku,12,60.html>
- GUS. (2024, 31 lipca). *Aktywność ekonomiczna ludności Polski – 1 kwartał 2024 roku*. GUS. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-1-kwartal-2024-roku,4,54.html>
- GUS. (2024, 24 października). *Pracujący wg sektorów ekonomicznych i płci*. GUS. <https://bdl.stat.gov.pl/bdl/metadane/cechy/4096?back=True>
- Heinen, J. (1994). *Polityka zatrudnienia a praca kobiet w Polsce wczoraj i dziś*. W: K. Konecki, J. Kulpińska (red.), *Przekształcenia społeczne w gospodarce* (s. 166–173). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Janicka, I. (2013). „Medycynierki, medyczki, lekarki” – dyskryminacja naukowa i zawodowa kobiet-lekarek w wybranych państwach europejskich oraz USA w XIX wieku. *Studia Historica Gedanensia*, 4, 69–91. <https://doi.org/10.4467/23916001HG.13.005.2659>
- Kolbuszewska, J. (2019). Kobieta uczoną – droga Polek do samodzielności naukowej. *Studia Europaea Gnesnensia*, (20), 123–139. <https://doi.org/10.14746/seg.2019.20.6>
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970780483/U/D19970483Lj.pdf>
- Kubisa, J. (2009). *Patrząc z daleka i z bliska – kobiety w polskich związkach zawodowych po 1989 roku*. W: J. Piotrowska, A. Grzybek (red.), *RAPORT. Kobiety dla Polski. Polska dla kobiet. 20 lat transformacji 1989–2009* (s. 73–86). Fundacja Feminoteka.
- Kurczewski, J., Jakubowska-Branicka, I. (red.). (1994). *Biznes i klasy średnie*. *Studia nad etosem*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kuźniar, R. (2011). *Pozimnowojenne dwudziestolecie 1989–2010. Stosunki międzynarodowe na przełomie XX i XXI wieku*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lisowska, E., Sawicka, J. (2009). *Kobiety i gospodarka*. W: J. Piotrowska, A. Grzybek (red.), *RAPORT. Kobiety dla Polski. Polska dla kobiet. 20 lat transformacji 1989–2009* (s. 7–23). Fundacja Feminoteka.
- McDonald, I. (2004). Women in management: an historical perspective. *Employee Relations*, 26(3), 307–319. <https://doi.org/10.1108/01425450410530673>
- Michalik, S. (2014). Praca zawodowa kobiet – pomiędzy obietnicą wyzwolenia a dyktatem kapitału. *Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja*, 24, 47–77.
- Michna, N.A. (2013). Francuski feminizm a problem kobiecej tożsamości. *Estetyka i Krytyka*, 29(2), 169–183.
- Mill, J.S. (1995). *O rządzie reprezentatywnym. Poddaństwo kobiet* (tłum. G. Czernicki, M. Chyżyńska). Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Padavic, I., Reskin, B. (2002). *Women and men at work*. SAGE Publications.
- Reed, E. (1954). The myth of women's inferiority. *Fourth International*, 15(2), 58–66.

- Renzetti, C.M., Curran, D.J. (2008). *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo* (tłum. A. Gromkowska-Melosik). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rutherford, S. (2011). *Women's work, men's cultures: Overcoming resistance and changing organizational cultures*. Palgrave Macmillan.
- Siemieńska, R. (1990). *Płeć, zawód, polityka. Kobiety w życiu publicznym w Polsce*. Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Siemieńska, R. (1996). *Kobiety: nowe wyzwania. Starcie przeszłości z teraźniejszością*. Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Simonton, D. (2006). *The Routledge history of women in Europe since 1700*. Routledge.
- Spike Peterson, V. (2014). Sex matters. A queer history of hierarchies. *International Feminist Journal of Politics*, 16(3), 389–409. <https://doi.org/10.1080/14616742.2014.913384>
- Sulik, M. (2010). *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szlendak, T. (2010). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ślęczka, K. (1999). *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*. Wydawnictwo Książnica.
- Titkow, A. (1995). Kobiety pod presją? Proces kształtowania się tożsamości. W: A. Titkow, H. Domański (red.), *Co to znaczy być kobietą w Polsce* (s. 9–39). Wydawnictwo IFiS PAN.
- Tong, R.P. (2002). *Mysł feministyczna. Wprowadzenie* (tłum. J. Mikos, B. Umińska). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Traktat z Amsterdamu zmieniający Traktat o Unii Europejskiej, Traktaty ustanawiające Wspólnoty Europejskie i niektóre związane z nimi akty Dz.U. 2004 nr 90 poz. 864 (2004) (UE).
- Ustawa z dnia 2 lutego 1996 r. o zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz o zmianie niektórych ustaw Dz.U. 1996 nr 24 poz. 110 (1996) (Polska).
- Wojnowski, J. (red.). (2003). *Wielka encyklopedia PWN* (t. 18). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wójcik, J. (2009). *Prasa opiniotwórcza a kwestie równouprawnienia*. W: J. Piotrowska, A. Grzybek (red.), *RAPORT. Kobiety dla Polski. Polska dla kobiet. 20 lat transformacji 1989–2009* (s. 161–172). Fundacja Feminoteka.
- Zachorowska-Mazurkiewicz, A. (2006). *Kobiety i instytucje. Kobiety na rynku pracy w Stanach Zjednoczonych, Unii Europejskiej i w Polsce*. „Śląsk”.
- Zamojska, E. (2011). *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

Roksana Pilawska-Gronostaj

ORCID: 0000-0002-5451-8249

Uniwersytet Wrocławski

Jane Austen i Elizabeth Bennet – o wizerunku kobiecości w wybranych adaptacjach filmowych *Dumy i uprzedzenia*

Abstract

Roksana Pilawska-Gronostaj, *Jane Austen i Elizabeth Bennet – o wizerunku kobiecości w wybranych adaptacjach filmowych Dumy i uprzedzenia* [Jane Austen and Elizabeth Bennet – on the image of femininity in selected film adaptations of *Pride & Prejudice*]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 165–188, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.10>

Aim: The article attempts a multifaceted analysis of the portrayal of female characters in selected film adaptations of Jane Austen's novel *Pride and Prejudice*.

Problem: The primary goal of the article was to address two research questions: how the world created by the author has been translated into the audiovisual realm of film, and whether, amidst changes in socio-cultural perceptions of women's roles from the 1940s to contemporary times, the visual and characterological traits of the film's main character, Elizabeth Bennet from Jane Austen's novel, have also evolved.

Method: Utilizing content analysis techniques, the study interpreted the depiction of the main character from three selected film adaptations created in different time periods – the 1940s, the 1990s, and the first decade of the 21st century.

Results: The analysis indicates that the chosen film adaptations of *Pride and Prejudice* from 1940, 1995, and 2005 employ diverse patterns, cultural currents, and ideologies in shaping the main female character – ranging from typical screwball comedy, through classical British adaptations incorporating sexual aspects of the characters presented, to a romantic view of literary models. The 1995 BBC adaptation, by introducing feminist elements and highlighting Elizabeth Bennet's personality, played a crucial role in altering the approach to adapting literary classics for the screen. In contrast, the 2005 version directed by Joe Wright focuses on the internal transformations of the characters, emphasizing their emotions and self-realization, thereby aligning more with contemporary audience expectations.

Keywords

pedagogy of popular culture; the image of femininity; film adaptations; Jane Austen

Wstęp: o literacko-filmowym fenomenie Jane Austen

„Każdy, kto ośmiela się pisać o Jane Austen, musi się liczyć z tym, że spośród wszystkich wielkich angielskich pisarzy właśnie ją najtrudniej uchwycić w chwili wielkości” – pisała Virginia Woolf (Woolf, 1925, za: Przedpeńska-Trzeciakowska, 2014, s. 9). Badacze zajmujący się analizą twórczości pisarki podają wiele – często odmiennych – przyczyn jej popularności. Grażyna Bystydzieńska, odwołując się do fenomenu Austen w rodzimej Anglii, twierdzi, że stworzone przez nią powieści – których akcja związana z perypetiami miłosnymi toczy się na angielskiej prowincji – stanowią kwintesencję angielskości. Autorka zwraca uwagę, że pisarka, kreując charakter poszczególnych postaci, koncentruje się na dokładnym przedstawieniu zachodzących między nimi relacji, co daje możliwość lepszego poznania bohaterów przez czytelników (Bystydzieńska, 2005, s. 109). Z kolei Olga Kowalska upatruje przyczynę fenomenu Austen w optymizmie opisywanych przez nią historii. Stworzone przez pisarkę powieści zazwyczaj kończą się ślubem głównej bohaterki, czyli klasycznym happy endem, a nieliczne dramatyczne momenty są po chwili rozładowywane humorystyczną sytuacją. Optymizm wspomnianych powieści widoczny jest w samej fabule, stworzonych dialogach, a także w odpowiedniej kreacji bohaterów. Jak pisze Kowalska:

Na świat powieści Jane Austen składają się wszakże niekończące się bale, wieczorki, pikniki, zapraszane herbatki i obiady, wypełnione po brzegi skradzionymi spojrzeniami, podrzucanymi liścikami i mocą niedomówień [...] Wszystko zdaje się być tutaj pastelowe, słoneczne, różane (Kowalska, 2017).

Czas twórczości Austen – przypadający na koniec XVIII i początek XIX wieku – mocno odzwierciedlił się w jej powieściach. Podczas lektury można odnieść wrażenie, że pisarka balansuje pomiędzy konserwatyzmem (w momencie ekspozycji tradycyjnych wartości i wkleśniania swoich bohaterek w patriarchalny układ społeczny) a nowatorską myślą (w chwilach wprowadzania oryginalnych – jak na ówczesne realia – elementów). Wspomniane nowatorstwo dotyczy przede wszystkim sposobu kreacji przedstawianych bohaterek – inteligentnych, dowcipnych, mających możliwość względnie niezależnego wyrażania sądów.

Metodologia badań własnych

W artykule będę posługiwać się techniką analizy treści. Analiza materiałów audio-wizualnych (mająca już pewną tradycję w takich dyscyplinach jak antropologia wizualna) w ostatnich dekadach stała się znaczącym i popularnym podejściem do

badan jakościowych. Elżbieta Kalinowska proponuje, by jednostki poddawane analizie stanowiły duże grupy najmniejszych elementów treści z uwzględnieniem towarzyszącego im ogólnego kontekstu (Kalinowska, 2001, s. 23–25). Z perspektywy antropologii filmu badania nad filmem to nie tylko interpretacja relacji zachodzącej między konkretnym dziełem a oglądającym je widzem – to przede wszystkim analiza wytworu społecznego, nośnika mitotwórczego ukazującego często ukryte znaczenia symboliczne (Jakubowski, 1997, s. 12–13). Filmy będące tekstami kulturowymi odzwierciedlają pewne aspekty życia społecznego, aktywnie *wpisując się* w świat życia kulturowego. Tworzone za ich pośrednictwem zapisy współczesności przyczyniają się do tworzenia swoistych mitów – konstruowania i rekonstruowania wcześniej ustalonych społecznie znaczeń i symboli, które następnie odzwierciedlają się w przyjętych i aprobowanych społecznie normach i wzorach zachowań. W takim kontekście interpretacja wybranych dzieł filmowych i analiza obecnych w nich określonych norm, wartości i wzorów – w tym wzorów płci kulturowej – wydają się istotnym zagadnieniem dla krytycznej analizy z perspektywy kulturoznawczej.

Zgodnie z przyjętymi założeniami metodologicznymi celem rozważań podjętych w tym artykule będzie spojrzenie na twórczość Jane Austen oraz powstałe na jej podstawie adaptacje filmowe z perspektywy kategorii płci (oraz związanych z nią społecznie aprobowanych wzorów, powinności, obowiązków i przywilejów). W artykule będę starała się udzielić odpowiedzi na pytanie: jak kreowane są postacie kobiece w wybranych adaptacjach filmowych powieści *Duma i uprzedzenie* autorstwa Jane Austen? Z tej perspektywy najbardziej interesująca jest analiza dialogu zachodzącego pomiędzy światem wykreowanym w oryginalnej wersji literackiej a jej audiowizualnymi obrazami przedstawionymi w wybranych trzech adaptacjach filmowych pochodzących z różnych okresów oraz występujące między nimi podobieństwa i różnice.

Kategorie przeprowadzonych badań interpretacyjnych będą koncentrowały się wokół aspektów związanych z: przedstawieniem głównych kobiecych bohaterek; ich wyglądem zewnętrznym; charakterystyką zachodzących między nimi relacji; interpretacją zachowań postaci, na podstawie których można wnioskować o wyznawanych wartościach oraz – ze względu na tematykę powieści Austen – specyfice ich różnorodnych relacji z męskimi bohaterami.

Przeprowadzenie takiej analizy może stanowić solidną podstawę do ogólnej refleksji nad przemianami społecznymi, kulturowymi i obyczajowymi, które stopniowo zachodziły w społeczeństwie i kulturze zachodnioeuropejskiej na przełomie XX i XXI wieku. Poprzez opis wybranych aspektów powieści oraz ich filmowych adaptacji pragnę uchwycić specyfikę relacji pomiędzy elementami tradycyjnymi i feministycznymi, konserwatywnymi i liberalnymi oraz realistycznymi i romanicznymi w tych wykreowanych audiowizualnych tekstach kultury.

W artykule chciałabym dokonać interpretacji powieści *Duma i uprzedzenie* autorstwa Jane Austen wydanej w 1813 roku oraz trzech przedstawionych poniżej popularnych adaptacji filmowych powieści:

- *W pogodni za mężem* (1940) w reżyserii Roberta Z. Leonarda, z Greer Garson i Laurencem Olivierem w rolach głównych. Jedna z pierwszych amerykańskich filmowych adaptacji powieści Jane Austen. W polskiej wersji film miał inny tytuł, nawiązujący do jego tematyki, a nie oryginalnego, literackiego pierwowzoru. Produkcja została w roku 1941 nagrodzona statuetką Oscara za najlepszą scenografię w filmie czarno-białym.
- *Duma i uprzedzenie* (1995) w reżyserii Simona Langtona – miniserial telewizyjny produkcji brytyjskiej, zrealizowany na podstawie powieści Jane Austen i po raz pierwszy emitowany przez kanał BBC One między 24 września a 29 października 1995 roku. Serial był szóstą z kolei adaptacją telewizyjną produkcji BBC (wcześniejsze wersje nadawane były przez tę stację w latach 1938, 1952, 1958, 1967 oraz 1980). W postaci głównych bohaterów wcielili się Colin Firth i Jennifer Ehle. Adaptacja uznawana jest za wiernie oddającą fabułę powieści i zachowującą oryginalny sposób przedstawiania historii przez autorkę.
- *Duma i uprzedzenie* (2005) w reżyserii Joe Wrighta – kostiumowa filmowa adaptacja brytyjsko-amerykańsko-francuska, w której głównych bohaterów zagrali Keira Knightley i Matthew Macfadyen.

Każda z przedstawionych adaptacji powstała w innym okresie oraz – co z tym związane – w różnych realiach społecznych, obyczajowych, kulturowych, gospodarczych i politycznych. Dokonując analizy wspomnianych produkcji filmowych (w kolejności chronologicznej), chciałabym skoncentrować się na kontekście powstania danej produkcji i spróbować uchwycić wynikającą z niej istotną zależność pomiędzy ówczesnymi normami kulturowo-obyczajowymi a zmianami w sposobie przedstawienia fabuły i kreacji bohaterów. W tym kontekście, ze względu na tematykę podjętego artykułu, spróbuję odpowiedzieć na pytanie: jakim zmianom uległy wizerunkowe i charakterologiczne rysy bohaterek filmowych adaptacji powieści *Duma i uprzedzenie* autorstwa Jane Austen.

***W pogoni za mężem* (1940), czyli schematyczny wzór przyszłej żony**

Pierwsza opisywana filmowa adaptacja z 1940 roku powstała na podstawie scenariusza stworzonego przez Aldousa Huxleya i Jane Murfin, scenarzystkę posiadającą doświadczenie w filmowym przedstawianiu romantycznych historii w kon-

wencji *screwball comedy* (szalonych komedii). Filmowa fabuła, koncentrująca się na relacji spirających się ze sobą kochanków wypowiadających dowcipne dialogi, połączona z wyszukаныmi, stylizowanymi strojami oraz drugoplanowymi, parodiowymi postaciami, nadaje całej produkcji mocno komediowy charakter. Zgodnie z konwencją gatunku, który rozwinął się na przełomie lat 30. i 40. XX wieku, plakaty stanowiące kampanię reklamową filmu żartobliwie odnoszą się do czasów powstania powieści, określając bohaterki *Dumy i uprzedzenia* mianem „pięciu głodnych miłości piękności poszukujących mężów” [*five love hungry beauties in search of husbands*] (il. 1). W stworzonej produkcji widoczna jest także zmiana czasu akcji. Stroje i fryzury przywdziewane przez głównych bohaterów w filmie (podkreślone w talii suknie z halkami, upięte do góry włosy) jednoznacznie wskazują na przesunięcie czasu akcji z roku 1813 do lat 30. XIX wieku.

Ilustracja 1

Plakat reklamujący „Dumę i uprzedzenie” z 1940 roku



Źródło: <https://pl.pinterest.com/pin/570268371541365113/>

Tworząc scenariusz, Murfin planowała nadać historii odpowiednie tempo i dynamikę, adekwatną do tego gatunku filmowego. Zaprezentowana historia jest mocno skompresowana – uproszczona i skrócona do fabularnego minimum. W filmowej opowieści panna Bennet (Greer Garson) poznaje oficera George'a Wickhama (Edward Ashley) nie w połowie historii, lecz już podczas pierwszego publicznego balu w Meryton, gdzie zostaje również przedstawiona państwu Bingley i panu Darcy. Z kolei przyjazd pana Collinsa ma miejsce zaraz po powrocie panien Bennet z Netherfield. Relacja Lizzy i Darcy'ego również nabiera odpowiedniego tempa. Pomimo początkowej niechęci panny Bennet do arystokraty po publicznym balu bohaterka już kilka scen później zaczyna dostrzegać urok przystojnego bogacza. Podczas filmowej fabuły bohaterowie często nawiązują bezpośrednie i osobiste interakcje, co prawdopodobnie miało podkreślić głębię tworzącego się między nimi uczucia w oczach widza.

Znaczące skrócenie fabuły filmu nie przeszkodziło jednak jego twórcom w dodaniu kilku zabawnych scen. Jedną z nich jest dodatkowa scena podczas balu w Netherfield, w której Elizabeth i pan Darcy strzelają z łuku. Można to odczytywać jako nawiązanie do kulturowego znaczenia tego przedmiotu – artefaktu związanego z miłością mężczyzny i kobiety. Aktywność głównych bohaterów można również zinterpretować głębiej. Darcy początkowo przypuszcza, że będzie miał możliwość udzielenia pannie Bennet praktycznej lekcji łucznictwa. Finalnie okazuje się jednak, że wbrew pozorom to ona jest lepszym strzelcem. Zdziwiony mężczyzna z pokorą stwierdza, że od tej pory nie będzie już tak protekcyjnie traktował kobiet. Taka deklaracja może świadczyć o początku jego wewnętrznej, światopoglądowej przemiany i tym samym stanowić istotny moment filmu.

Powieść Austen wyraźnie podkreśla różnice w zachowaniu panien Bennet – eksponując stosowne zachowania najstarszych, inteligentnych i taktownych siostr oraz gwałtowny styl bycia Kitty i Lydii. Filmowa adaptacja pomija tę istotną kwestię, przedstawiając wszystkie siostry jako dziewczęta, którym brakuje przyzwoitości i powściągliwości. Filmowa Elizabeth jest osobą zbyt frywolną i arogancką w stosunku do literackiego pierwowzoru. Brytyjska aktorka Greer Garson miała istotny wpływ na jej kreację (il. 2). Filmowa Lizzy emanuje dziewczęcym wdziękiem, który – w połączeniu z urodą aktorki, przywdzianymi przez nią strojami i komediowymi dialogami – z biegiem fabuły traci swój urok, sprawiając, że bohaterka staje się infantylna. Z kolei najstarsza z panien Bennet (która w powieści została przedstawiona jako dobra i urocza, lecz nieśmiała dziewczyna) w filmowej adaptacji jawnie stara się przypodobać panu Bingleyowi. Jane chętnie przystaje na chytry plan matki, by podczas deszczowej pogody pojechać konno do Netherfield.

W momencie, gdy intryga się udaje i przeziębiona dziewczyna zostaje w posiadłości, podczas wizyty lekarza panna Bennet chętnie pokazuje się swemu ukochanemu w samej bieliźnie.

Ilustracja 2

Greer Grason jako Elizabeth w filmowej adaptacji „Dumy i uprzedzenia” z 1940 roku



Źródło: <https://pl.pinterest.com/pin/362399101236308252/>

Sposób przedstawienia dwóch starszych siostr Bennet spowodował, że scenarzyści musieli jeszcze bardziej wyeksponować negatywne zachowanie Kitty (Heather Angel) i Lydii (Ann Rutherford). W wyniku tego widz ma możliwość ujżenia obu bohaterek w sytuacjach nieujętych w powieści. Podczas balu w Netherfield Lydia i Kitty najpierw okazują elementy swojej bielizny skrywanej pod sukniemi, huśtając się na huśtawce, a następnie, będąc pijane, ośmieszają się na oczach innych gości.

W filmie istotną kwestię stanowią konteksty polityczne, społeczne i kulturowe przypadające na okres powstania produkcji. Jedną z najbardziej znaczących zmian widocznych w fabule jest wyeksponowanie różnicy klasowej pomiędzy Elizabeth a panem Darcym. W powieści różnica między bohaterami ma głównie wymiar finansowy, ponieważ oboje należą do tej samej warstwy społecznej, jednak rodzina Bennetów jest mniej zamożna. W filmie, podczas balu, Darcy mówi swemu przyjacielowi panu Bingleyowi, że nie będzie tańczył z Elizabeth, ponieważ nie ma ochoty zabawiać przedstawicielki klasy średniej.

Główną ideą twórców było jednak podkreślenie więzi między Stanami Zjednoczonymi a Wielką Brytanią, aby uzasadnić trwające wówczas walki amerykańskich żołnierzy o pokój na Starym Kontynencie. Stworzono więc idylliczny obraz Anglii: malowniczej, rustykalnej krainy, której mieszkańcy hołdują tradycyjnym wartościom, z którymi Amerykanie mogli się łatwo utożsamić. Filmowa Elizabeth Bennet jawi się w tej wersji jako przedstawicielka klasy średniej. Adaptacja filmowa przedstawia ją jako kobietę romantyczną i nieco infantylną, która nie pragnie społecznego i materialnego awansu. Fabuła została znacząco skrócona i zmodyfikowana, aby dostosować ją zarówno do potrzeb komediowego gatunku, jak i do ówczesnych oczekiwań publiczności.

Akcję filmu celowo przeniesiono do roku 1830, aby wyeksponować estetyczne podobieństwo do popularnego wtedy filmu *Przeminęło z wiatrem* z 1939 roku. Tę celową zmianę czasu akcji przez jego twórców można także interpretować w kontekście ówczesnej sytuacji społeczno-politycznej. Projektantem kostiumów filmowych był Gilbert Adrian, znany z tworzenia strojów uznawanych za kobiece i eleganckie. Prezentowanie w filmie zdobnych sukien można odczytać jako próbę ucieczki od panujących realiów ku czasom spokojnym i bardziej romantycznym. Przykładowo suknia noszona przez Greer Garson podczas drugiej sceny oświadczenia przypomina inne filmowe kreacje aktorek z tego okresu, w tym noszone przez Vivien Leigh (Scarlett O'Hara) we wspomnianym powyżej *Przeminęło z wiatrem*. Suknie z bufiastymi rękawami, poprzez dodanie objętości, nadawały całej postaci siły i odwagi – cech potrzebnych kobietom żyjącym w latach 40. XX wieku. W tamtym wojennym okresie prosta suknia z 1813 roku mogłaby także zostać przez widzów odebrana jako zbyt podobna do ubrań dostępnych podczas II wojny światowej. Film miał pokazać Amerykanom idylliczny, sielski obraz Anglii, który choć na moment oderwie widzów od trudów i problemów dnia codziennego. Takie zadanie miała między innymi sama Elizabeth. Postać odegrana przez amerykańską aktorkę Greer Garson to uroczą, wiecznie uśmiechniętą i wesołą blondynkę, której pełne wdzięku ruchy są podkreślane przez eksponujące talię i dekolt sukienki (zob. il. 2).

W filmie stworzonym przez Murfin i Huxleya można zauważyć wiele elementów świadczących o jego sentymentalizmie. Na poziomie scenariusza fabularna ironia Austen znika wraz ze zniknięciem większości jej dialogów i przemianą wielu bohaterów. Film został skonstruowany w taki sposób, by widz nie musiał odczytywać niepokazanych elementów fabuły i niewyeksponowanych wewnętrznych przemian bohaterów. W tej filmowej adaptacji wszystko jest na widoku – począwszy od strojów podkreślających wdzięk i urok panny Bennet, a skończywszy na schematycznie przedstawionej relacji Elizabeth i Darcy'ego. Można więc stwier-

dzić, że w tym filmie klasyczna historia opowiedziana przez Austen straciła narratora – którym w powieści był uwikłany w losy i emocje bohaterów czytelnik – jednak owej straty widz nie miał możliwości nawet zauważyć.

Wersja zaproponowana przez MGM z 1940 roku, poprzez przyjętą konwencję komediową (wizualnie przypominającą przedstawienie teatralne), spłyca oryginalną historię skomplikowanej relacji Elizabeth i Darcy'ego, ograniczając także złożoność osobowości bohaterów oraz istotne w powieści elementy świadczące o niedopasowaniu głównej bohaterki do ówczesnych społeczno-kulturowych wymagań względem kobiety. W przeciwieństwie do wersji literackiej filmowa Elizabeth – podobnie jak jej matka i siostry – swoim kokieterijnym zachowaniem wyraźnie pokazuje swoje zainteresowanie kwestią małżeństwa (co jest widoczne już podczas balu). Jej późniejsze nieporozumienia z panem Darcym (którym bohaterka jest zainteresowana) w połączeniu z zabawnymi scenami (na przykład ze strzelaniem z łuku) zmieniają sens historii. Film przedstawia relację Fitzwilliamia i Darcy'ego jako nieco śmieszna i niefortunna dla bohaterów serię zdarzeń, które nie pozwalają na ujawnienie swych uczuć. W stworzonej adaptacji nie ma miejsca na tytułową dumę i uprzedzenie – rozumiane jako stopniową zmianę sądów o sobie nawzajem.

Wykreowany w filmie wizerunek kobiecości był w pełni zgodny z ówczesnie wyznawanym wzorem kobiecości i związanymi z nią rolami społecznymi. Ładna, miła, urocza młoda dziewczyna zakochuje się w przystojnym, czarującym, a przede wszystkim bogatym mężczyźnie. Adaptacja ta – będąca jedną z pierwszych filmowych wersji powieści Austen – wykorzystała literacki pierwowzór jedynie w zakresie samego tematu. Zaadaptowanie powszechnie znanej i lubianej historii miłosnej do formy wesołej komedii, która dodatkowo rozbawi widzów, było wówczas gwarancją sukcesu. W filmie stworzonym przez MGM nie było miejsca na wykazanie złożonej osobowości, uporu i niezależności głównej bohaterki – nie wspominając już o innych postaciach kobiecych. Adaptacja przedstawia więc konwencjonalny wizerunek kobiecości, eksponując urodę, młodość i dziewczęcy wdzięk bohaterek. Schematyczne zakończenie produkcji pozwala przypuszczać, że każda z panien Bennet znalazła szczęście u boku męża i zapewne do końca życia była oddaną żoną i matką.

Filmowa adaptacja w bardzo powierzchowny sposób podchodzi do obecnych w książce wątków problemowych. W *pogoni za mężem* dobitnie pokazuje, że wszystkie trudności – wynikające ze specyfiki złożonych relacji interpersonalnych, ludzkich wad, społeczno-kulturowej mentalności, stereotypowego myślenia i uznawanych patriarchalnych zasad społecznych – można rozwiązać w kilka minut. Wizja przyszłości rodziny Bennetów wydaje się ponura, lecz nagły przyjazd

Lydii, która została żoną oficera Wickhama, wizyta lady Catherine skutkująca zaręczynami Elizabeth z panem Darcym, powrót pana Bingleya oświadczającego się Jane oraz obecność dwóch pobocznych kawalerów (oficera Dannya'ego i służącego lady Catherine) przypadających do gustu Kitty i Mary w cudowny sposób odmieniają ich los. Film kończy się sceną, w której państwo Bennet obserwują przez drzwi swoje dwie pozostałe niezamężne córki, Mary i Kitty, flirtujące z oficerem i służącym, oraz stwierdzeniem pani Bennet: „Panie Bennet [...] pomyśl tylko, trzy mężatki, a dwie pozostałe lada chwila do nich dołączą!” (*W pogoni za mężem*, 1940). Z tej perspektywy polski tytuł filmu odnoszący się do dynamicznej pogoni żartobliwie odnosi się do tempa samej filmowej fabuły.

Serial BBC feministycznym przełomem w adaptacji dzieł Austen

Stwierdzenie Ellen Bolton, że każdy film niezależnie od gatunku jest umiejscowiony w konkretnym momencie historycznym i kontekście kulturowym – choć nie jest zbyt odkrywcze – wydaje się przydatne podczas analizy kolejnej adaptacji *Dumy i uprzedzenia* w reżyserii Simona Langtona. Powstała w połowie lat 90. XX wieku adaptację filmową – eksponującą wcześniej pomijany seksualny aspekt relacji głównych bohaterów – można odczytywać z perspektywy nurtów postfeministycznych. Przełom XX i XXI wieku to okres sukcesu komedii romantycznych. Ówczesna publiczność oczekiwała, aby w nowo powstałej adaptacji powieści-romansu Elizabeth – niczym *Pretty Woman* – zdobyła nie tylko odpowiedni status społeczny i związane z nim bogactwo, ale przede wszystkim odnalazła wieczną i pełną namiętności miłość u boku przystojnego i romantycznego mężczyzny.

W latach 90. XX wieku filmy historyczne i kostiumowe stały się płaszczyzną do poruszania kwestii związanych z feminizmem i kobiecością (Włodek, 2012, s. 57). Interpretacja roli panny Bennet dokonana przez Jennifer Ehle odzwierciedla nie tylko jej własny sposób widzenia tej postaci, ale także perspektywę przyjętą przez samego scenarzystę. Wypowiedzi Andrew Daviesa wskazują, że pragnął on wyeksponować aktywność i żywotność Elizabeth, w której to nie inteligencja i błyskotliwość (jak w przypadku wersji literackiej), lecz przede wszystkim fizyczność i związana z nią seksualność zauroczą pana Darcy'ego. Można przypuszczać, że ze względu na zajmowaną pozycję społeczną bogaty arystokrata nie był przyzwyczajony do towarzystwa bezpośrednich i żywiołowych kobiet, które w dodatku ośmieliłyby się wydawać mu polecenia. W tej perspektywie konwencja przyjęta przez twórców na przedstawienie obojga bohaterów – z wyeksponowaniem wcześniej pomijanego seksualnego aspektu – wydaje się spójna.

Podobnie jak w przypadku *W pogoni za mężem* Davies postanowił wzbogacić film o dodatkowe ujęcia, które nie wynikają z przekładu oryginalnej wersji literackiej. Ich celem było podkreślenie „chłopięcego, cygańskiego charakteru” Elizabeth (Birtwistle i Conklin, 1996, s. 4). W serialu Lizzy widoczna jest w licznych nowych scenach, przedstawiających ją beztrząsco biegającą wśród angielskich pól, łąk, wzgórz i lasów (il. 3). Dodatkowej seksualności bohaterce dodają jej stroje. Podczas sześciogodzinnego miniserialu Elizabeth ubierana jest w suknie z odsłoniętym dekoltem, bez koronki lub zakładek, które – wydawałoby się – nie są adekwatnym elementem stroju młodej dziewczyny wywodzącej się ze średniej arystokracji w XVIII-wiecznej Anglii.

Ilustracja 3

Jennifer Ehle jako Elizabeth w adaptacji „Dumy i uprzedzenia” z 1995 roku



Źródło: <https://www.willowandthatch.com/costumes-jane-austen-pride-prejudice-period-dramas/>

Badacze zajmujący się interpretacją twórczości Austen i jej filmowych adaptacji spierają się co do stopnia, w jakim zachowanie literackiej i filmowej Elizabeth Bennet odbiega od uznawanych norm społecznych i zachowań aprobowanych w czasach życia autorki. Znaczący badacz literatury angielskiej Claudia L. Johnson twierdzi, że współcześnie trudno jest jednoznacznie stwierdzić, jak bardzo różniło się zachowanie Elizabeth od kanonu zachowań społecznie przypisywanych ówczesnej płci żeńskiej (opisanych w podręcznikach dotyczących etykiety i dobrych manier) (Johnson, 1999, s. 16–17). Zarówno w powieści, jak i w filmowej adapta-

cji matka głównej bohaterki (sama nie dając przykładu eleganckiego zachowania i słownictwa) zwraca uwagę swej córce na jej niestosowny sposób prowadzenia konwersacji z panem Bingleyem. W dalszej części historii także lady Catherine jest zszokowana odwagą i śmiałością bohaterki, która potrafi w bezpośredni sposób głośno wyrażać swoje opinie. Filmowa adaptacja wyraźnie podkreśla więc oryginalne – i w tym ujęciu klasyfikowane jako męskie – zachowanie Elizabeth, ukazując, że to właśnie jej społeczne niedostosowanie do powszechnie przyjętych kobiecych kanonów postępowania zwraca uwagę pana Darcy'ego.

Adaptacja *Dumy i uprzedzenia* stworzona przez BBC dobrze oddaje również charakter postaci drugoplanowych, zwłaszcza pozostałych członków rodziny Bennetów. Alison Steadman, wcielająca się w rolę pani Bennet, doskonale oddaje zarówno jej emocjonalność, jak i determinację w dążeniu do wytyczonego celu. W porównaniu z literackim pierwowzorem serial znacznie bardziej podkreśla znaczenie jej emocjonalnej więzi z najmłodszą córką, Lydią. W przedstawionych scenach widz może obserwować panią Bennet zarówno w momencie, gdy złości się na państwa Forsterów za to, że nie upilnowali Lydii, jak i później, gdy głośno wyraża swoją obawę, że jej córka nie dostanie w sklepach najpiękniejszej sukni ślubnej. Te dwie sceny pozwalają dostrzec istotę podobieństwa pomiędzy panią Bennet a jej córką, których zachowanie jest tak samo nieprzemysłane i impulsywne.

Postacią kontrastującą z żywiołową i bezpośrednią Elizabeth jest jej najstarsza siostra Jane, która jawi się jako osoba spokojna, opanowana i niepewna swoich osądów na temat innych. Starając się dostrzec zalety w osobowości każdej znanej jej osoby, ostatecznie z trudem przyznaje, że panna Bingley nie jest jej prawdziwą przyjaciółką. Jej powściągliwość w okazywaniu uczuć sprawia także, że nie jest w stanie wyrazić prawdziwych emocji swemu ukochanemu, panu Bingleyowi.

Interesujący wizerunek kobiecości stanowi również postać Mary Bennet, której zachowanie – zarówno w wersji literackiej, jak i filmowej – można odczytywać jako nieautentyczne i niekonsekwentne. Bohaterka z jednej strony otwarcie deklaruje swoje zamiłowanie do spokojnego życia pełnego refleksji, modlitwy i moralizowania innych. Z drugiej strony jej publiczne występy – ze względu na okulary, niestosowną fryzurę oraz sukienki z kołnierzem pod szyję, które zniekształcają jej figurę – można interpretować jako usilną próbę zwrócenia na siebie uwagi mężczyzn. W trakcie fabuły *Dumy i uprzedzenia* jej bohaterowie (panna Bingley, lady Catherine, pan Darcy) niejednokrotnie stwierdzają, że kobieta, która chce zasłużyć na miano wykształconej, powinna znać języki nowożytne, czytać klasykę literatury, malować, śpiewać i grać na pianinie lub fortepianie. Muzyczne i literackie zamiłowania Mary można więc odczytywać

jako usilną próbę sprostania tym ówczesnym wymaganiom względem wysoko urodzonych kobiet. Fakt, że pomimo braku muzycznego talentu bohaterka wytrwale próbuje występować – nie zważając na swoje realne możliwości oraz opinie innych – świadczy o tym, iż nie jest ona tak inteligentną i bystrą osobą, za jaką chciałaby uchodzić.

Lydia jest z pewnością najbardziej frywolną i kokieterijną z sióstr Bennet, a jej zachowanie wpływa na finalne rozstrzygnięcie zarówno literackiej, jak i filmowej fabuły. Odgrywająca tę rolę Julia Sawalha doskonale oddaje zuchwałość, bezmyślność i seksualność postaci. Filmowa bohaterka stale nosi niestosowne (dla jej wieku) stroje odsłaniające biust. Podobnie jak w przypadku filmowej adaptacji z 1940 roku w kilku scenach widz może wręcz zobaczyć jej bieliznę. Frywolność Lydii widoczna jest także w wypowiedzianych dialogach. W przeciwieństwie do oryginalnej powieści w serialu widz ma możliwość obserwowania panny Bennet w trakcie jej ucieczki z oficerem Wickhamem. W scenie, podczas której bohaterka wyleguje się w szlafroku na łóżku obok męża, Lydia wprost z dumą stwierdza, że miała możliwość zrobienia tego, czego jej siostry jeszcze nie robiły, choć ona ma dopiero 16 lat (il. 4). Podobną satysfakcję można zaobserwować w zachowaniu bohaterki po jej powrocie wraz z mężem po zaaranżowanym ślubie do rodzinnego domu w Longbourn.

Ilustracja 4

Scena przedstawiająca ucieczkę Lydii i Wickhama w serialu „Duma i uprzedzenie” z 1995 roku



Źródło: E. Elsasser, *The scandal of Lydia Bennet*. <https://remediatingromanticismsummer2016.wordpress.com/2016/06/05/the-scandal-of-lydia-bennet>

Poszukując uzasadnienia dla postawy bohaterki, należy przeanalizować wizualny sposób przedstawienia ucieczki Lydii i Wickhama. W przeciwieństwie do innych adaptacji wersja zaproponowana przez BBC wyraźnie stara się wyeksponować fizyczne przyciąganie pomiędzy dwojgiem bohaterów. W scenie, w której Elizabeth czyta list od Jane informujący o ucieczce jej młodszej siostry, Lizzy powraca wspomnieniami do przyjęcia u pana Philipsa. Wspomina wtedy sposób, w jaki pan Wickham spoglądał na Lydię. Dodana scena podkreśla lubieżny i niegodziwy charakter oficera. W tym momencie jednoznaczna ocena moralna całej sytuacji przestaje być oczywista, gdyż Lydia – choć oczywiście winna – do pewnego stopnia przyjmuje także rolę niedoświadczonej panny, uwiedzionej przez przystojnego młodzieńca.

Koncentracja twórców serialu na seksualnym aspekcie bohaterów powieści może wydawać się kontrowersyjna. Czytając oryginalną wersję literacką, można zauważyć, że Austen, choć obdarzała swoich bohaterów złożoną osobowością, to jednak w swych opisach omijała aspekt związany z seksualnością, namiętnością i fizycznym pożądaniem. Fakt, że pisarka nie poruszała tego tematu bezpośrednio, nie oznacza jednak, że był on przez nią całkowicie pomijany. W wykreowanej przez nią historii Wickhama i Lydii autorka wyraźnie sugeruje, że młody oficer nie uciekł z najmłodszą panną Bennet ze względu na jej majątek lub pozycję społeczną.

Powyższą filmową adaptację można także interpretować w kontekście świadomej opozycyjnej postawy jej twórców względem dominacji „męskiego spojrzenia” (Mulvey, 1992) w kinie. Jako przykład takiego spojrzenia można wskazać filmową adaptację powieści z 1940 roku, gdzie wygląd wszystkich panien Bennet jest odpowiednio wyeksponowany przez fryzury, makijaż oraz suknie podkreślające kobiece kształty. W *Dumie i uprzedzeniu* BBC to nie Elizabeth, lecz Fitzwilliam zostaje pośrednio uprzedmiotowiony do roli seksualnego przedmiotu wystawionego na oglądanie przez kobietą część widowni. Świadczą o tym już pierwsze kadry filmu, w trakcie których Elizabeth (Jennifer Ehle) spogląda w oddali na pana Darcy’ego (Colin Firth) i pana Bingleya (Crispin Bonham-Carter) zmierzających do posiadłości Netherfield. W kolejnej scenie panna Bennet wraca do domu, gdzie ponownie obserwuje ojca czytającego książkę w swoim gabinecie. Obie powyżej opisane sceny eksponują podwójne znaczenie kobiecego spojrzenia na męskich bohaterów – które może sprowadzać się zarówno do ich dosłownego oglądu, jak i postrzegania w warstwie symbolicznej.

Odwwołanie do symbolicznego patrzenia na mężczyzn widoczne jest także w kolejnej scenie, która przedstawia rodzinę Bennetów opuszczającą kościół. Pani Bennet zgłasza panu Bennetowi, że posiadłość Netherfield została wynajęta przez bogatego kawalera zarabiającego pięć tysięcy funtów rocznie. To może stanowić

interesujący szczegół z perspektywy hierarchii wartości uznawanej przez panią Bennet. W tej filmowej wersji bohaterka używa sformułowania: „Jaka to dobra rzecz dla naszych dziewcząt” (*Duma i uprzedzenie*, 1995). W wersji literackiej córki nie uczestniczą w rozmowie rodziców. Fakt, że w adaptacji filmowej są one obecne, daje Elizabeth możliwość głośnego zażartowania z matki poprzez stwierdzenie: „Kawaler z dużym majątkiem bardzo potrzebuje żony” (*Duma i uprzedzenie*, 1995). Matka, zachowując całkowitą powagę, przytakuje córce i namawia pana Benneta, aby natychmiast odwiedził posiadłość pana Bingleya. On jednak odmawia i w żartobliwy sposób sugeruje małżonce, by sama wraz z dziewczętami udała się do niego z wizytą. Słyszac słowa ojca, Lydia zaczyna śmiać się z jego żartobliwej uwagi.

Powyżej przedstawiona scena wyraźnie nawiązuje do cech charakteru przypisanych bohaterkom przez Austen, które zostały dostrzeżone i wyeksponowane przez twórców adaptacji. Pani Bennet, dążąca w swoich działaniach wyłącznie do korzystnego (w aspekcie społecznym i finansowym) zamążpójścia córek, początkowo koncentruje się na materialnych walorach potencjalnego kandydata. Niedostrzeżenie przez nią ironii w wypowiedzi małżonka – choć powierzchownie może świadczyć o jej prostocie i braku inteligencji – może być także odczytywane jako skrajny przejaw determinacji w dążeniu do realizacji wytyczonego celu. W powyższym dialogu można także dostrzec przejaw inteligencji Elizabeth, zdolnej do błyskotliwych, choć ironicznych uwag, oraz emocjonalność, wybuchowość i nieodjrzałość Lydii.

Twórcy serialu świadomie postanowili odejść od tradycyjnej konwencji przedstawiania historii z perspektywy męskiego spojrzenia, co jest widoczne w sposobie ukazania relacji między Elizabeth a Wickhamem. W tym przypadku o niegodziwości młodego oficera widz dowiaduje się głównie pośrednio, obserwując zachowanie Lizzy oraz jej przemyślenia, przedstawione wizualnie w formie licznych retrospekcji. Widz ma możliwość obserwowania Wickhama, gdy ten wpierw bierze pieniądze od Darcy’ego, następnie zabiega o Georgianę, a na końcu ucieka z Lydią. Na przyjęciu u pana Philipa słowa bohaterki po odejściu oficera: „Tak, idź, idź, nie życzę ci powrotu” (*Duma i uprzedzenie*, 1995), wskazują na diametralną zmianę jej nastawienia do mężczyzny.

Analizując innowacyjność tej adaptacji filmowej, należy jednak pamiętać, że podstawy do takiego zabiegu dostarczyła już sama powieść, napisana przez Austen z perspektywy głównej bohaterki. W tym kontekście działanie twórców serialu można więc ocenić jako zachowanie wierności literackiemu pierwowzorowi adaptacji.

Jedną z największych trudności dla twórców filmowych adaptacji powieści Austen może być sposób przedstawienia zakończenia historii i płynących z nich

konkluzji. Historie stworzone przez pisarkę w większości nie mają jasno sprecyzowanego zakończenia. Ostatni rozdział *Dumy i uprzedzenia* jedynie sugeruje dalsze losy bohaterów. Według powieści państwo Bingley niedługo po ślubie opuścili Netherfield Park, by zamieszkać bliżej posiadłości Pemberley (gdzie mieszkali Elizabeth, Fitzwilliam oraz młodsza panna Darcy). W posiadłości dużo czasu spędzali także pan Bennet oraz jego córki Kitty i Lydia (która nieustannie prosiła Elizabeth o pożyczki finansowe). Samotna pani Bennet zaczęła uczęszczać na bale i przyjęcia w towarzystwie Mary.

Końcowa scena w adaptacji filmowej z 1995 roku bardziej precyzuje losy bohaterów, przedstawiając wspólny ślub głównych postaci – Jane Bennet z panem Bingleym oraz Elizabeth z panem Darcym. W ostatniej scenie widz obserwuje państwa Darcy w powozie, gdy składają na swych ustach pierwszy małżeński pocałunek. Takie zakończenie serialu wpisuje całą produkcję w konwencję charakterystyczną dla typowych komedii romantycznych przełomu lat 90. XX wieku.

Serial stworzony przez BBC balansuje na pograniczu dwóch gatunków, oferując różnorodne przekazy. Z jednej strony powyższa filmowa adaptacja wydaje się być bliska wizjom posthumanistycznym ze względu na prezentowanie wizerunku aktywnej, stanowczej i przez to niezależnej kobiety, która z czasem staje się równoważnym podmiotem w miłosnej relacji z mężczyzną. Przedstawiona historia filmowa podkreśla także istotny w owym czasie aspekt miłości pokonującej wszelkie bariery i istniejącej poza wszelkimi podziałami. Jednak z drugiej strony wersja literacka stanowiąca podstawę dla adaptacji filmowej narzuca pewne konwencje, upodabniając produkcję do schematycznej komedii romantycznej – biedna kobieta zostaje uratowana przez bogatego i wpływowego mężczyznę, a ich uczucia względem siebie ulegają zmianie w momencie, gdy przestaną postrzegać świat przez pryzmat stereotypów. Przedstawienie tej klasycznej i powszechnie znanej powieści w konwencji romansu można zinterpretować jako próbę osiągnięcia kompromisu pomiędzy nostalgiczną tęsknotą za tradycją, dawnymi wartościami oraz uporządkowanym, stabilnym, sielskim światem społecznym a współczesną potrzebą odnalezienia prawdziwej, namiętnej, romantycznej miłości.

***Duma i uprzedzenie* Wrighta żywą i romantyczną wersją powieści Austen**

Przyjmując, że adaptacja zaproponowana przez Simona Langtona była klasyczną interpretacją powieści Jane Austen z zabarwieniem romantycznym, kolejną adaptację stworzoną przez Joe Wrighta w 2005 roku należałoby określić mianem

wersji „na wskroś romantycznej”. Film brytyjskiego reżysera Joe Wrighta (który w swoim dorobku posiadał już wówczas jeden miniserial historyczny pt. *Karol II – władza i namiętność* z 2003 roku) poprzez odpowiednie dobranie aktorów, scenografii i dialogów mocno uwydatnia te elementy powieści Austen, które wpisują się w nurt romantyzmu. Jest to dość interesujące spostrzeżenie, biorąc pod uwagę stanowisko reżysera filmu, który jawnie deklarował chęć stworzenia zupełnie nowej adaptacji, zrywającej z dotychczasowym konwencjonalnym przedstawieniem powieści pisarki w schemacie romansu.

Adaptacja *Dumy i Upředzenia* z 2005 roku pozornie odchodzi od sielskich, angielskich pejzaży i zdobnych strojów w stronę realizmu, mroku, a nawet pewnego weryzmu, nieukrywającego przed widzom tego, co w świecie przedstawionym jest „brudne” i „zabłocone”. Wersja filmowa z 2005 roku rezygnuje z klasycznej stylistyki romantyzmu udomowionego. W tej adaptacji także przedstawiono romantyczną wizję powieści Austen, jednak w sposób zupełnie inny, niż czyniono to dotychczas. Produkcja stworzona przez Wrighta wykorzystuje charakterystyczną warstwę estetyczną filmu, by pokazać romantyczną naturę bohaterów dążących – pomimo licznych przeciwności – do samorealizacji w opresyjnym świecie dominacji patriarchalnych relacji społecznych. Reżyser postanowił wykreować obraz, w którym bohaterowie przemieszczają się w brudnych, znoszonych ubraniach wśród brązowych gęsi i ubłoconych prosiaków. Wizja ta, uwydatniając ubóstwo rodziny Bennetów, jednocześnie nadaje całej scenarii znamiona realizmu.

Wright zastosował surową estetykę, która kontrastuje z idealizowanym obrazem życia na wsi, powszechnym w poprzednich adaptacjach. Sceny, w których bohaterowie przechadzają się po deszczowych polach i błotnistych drogach, podkreślają trudne warunki życia i codzienne zmagania, z którymi muszą się mierzyć. Ta realistyczna konwencja pozwala na głębsze zrozumienie motywacji postaci, ich marzeń i pragnień.

Świadome odejście Wrighta od estetyki kina dziedzictwa (*heritage films*) nie oznacza bezpośredniego zerwania z romantycznymi ideami wplecionymi w fabułę powieści. Adaptacja *Dumy i upředzenia* z 2005 roku koncentruje się na literackim dążeniu pisarki do zbadania natury romantycznego Ja (Ailwood, 2007) oraz przedstawienia możliwości kobiet w osiągnięciu samorealizacji w opresyjnym, patriarchalnym porządku społeczno-gospodarczym. Filmowa adaptacja selektywnie identyfikuje i podkreśla ukryte w powieści romantyczne cechy osobowości Elizabeth, szczególnie w kontekście jej relacji ze społeczeństwem, w którym funkcjonuje. Wright wykorzystuje możliwości filmu do wizualizacji postaci Elizabeth na tle naturalnych scenarii i krajobrazów, aby symbolicznie przedstawić konflikt między indywidualną osobowością bohaterki a społecznym porządkiem, w który jest uwi-

klana (il. 5). Sceny, w których Elizabeth jest ukazana w otoczeniu dzikiej przyrody, podkreślają jej niezależność, wolność i złożoność emocjonalną, kontrastując z restrykcyjnymi normami społecznymi, które stara się przełamać. Krajobrazy i naturalne tła nie tylko wzbogacają estetykę filmu, ale także stanowią metaforę wewnętrznych zmagania Elizabeth. Użycie szerokich, otwartych przestrzeni w filmie, takich jak pola, lasy i wzgórza, odzwierciedla dążenie bohaterki do wolności i samorealizacji. W jednej z kluczowych scen, gdzie Elizabeth wędruje samotnie po wzgórzach, widz ma okazję zobaczyć jej duchową siłę i determinację, które przeciwstawiają się zastałym normom społecznym.

Ilustracja 5

Kulminacyjna scena filmu z 2005 roku przedstawiająca Elizabeth na szczycie kamienistego wzgórza podczas podróży po Derbyshire



Źródło: <https://www.imdb.com/title/tt0414387/mediaindex>

Duma i uprzedzenie w reżyserii Wrighta przedstawia Elizabeth jako postać romantyczną poprzez eksponowanie jej izolacji w zmiennym świecie społecznym, co jest ukazane w jej licznych scenach na tle przyrody. Na początku filmu bohaterka samotnie spaceruje wśród wiejskich krajobrazów, czytając książkę, co może świadczyć o jej pragnieniu samowystarczalności. Pozycja Elizabeth jako postaci romantycznej jest szczególnie podkreślona podczas jej spaceru z Longbourn do Netherfield. Wright celowo używa odległego ujęcia kamery, aby ukazać pannę Bennet na tle białego nieba: ona i samotne drzewo są jedynymi postaciami w nieco mrocznym, lecz wiejskim krajobrazie.

Scena przedstawiająca przybycie bohaterki do posiadłości państwa Bingley także podkreśla jej związek z naturą i światem przyrody. Bardzo ozdobne i formal-

ne wewnątrz sali w Netherfield jest wizualnym przeciwieństwem natury znajdującej się na zewnątrz. Postać Elizabeth – z rozwianymi, rozpuszczonymi włosami, za-
błoconym dołem sukienki oraz brudnymi butami – wyraźnie nie pasuje nie tylko do otoczenia, ale także do innych obecnych w pomieszczeniu postaci symbolizujących przestrzeń społeczną. Komentarz panny Bingley, że bohaterka „wyglądała jak z zeszłej epoki” (*Duma i uprzedzenie*, 2005), podkreśla nieprzystosowanie Elizabeth do ówczesnych form i praktyk społecznych (il. 6).

Rysunek 6

Scena przedstawiająca spacer i wizytę Elizabeth w Netherfield w filmie z 2005 roku



Źródło: zdjęcie górne: <https://www.imdb.com/title/tt0414387/mediaviewer/rm1098164225/>, zdjęcie dolne: <https://rosefairbanks.com/2018/07/24/tea-time-tattle-caroline-vs-elizabet/>

Indywidualizm Lizzy przejawia się także w scenach wizualnie eksponujących jej społeczne wyobcowanie. Po zakończeniu rozmowy z panem Darcym podczas balu w Meryton bohaterka idzie samotnie przez środek sali, kierując się ku

drzwiom wyjściowym. Kamera skupia się wyłącznie na Elizabeth, zamazując pozostałe postaci w kadrze. Wright używa tego wizualnego zabiegu także podczas balu w Netherfield. Długie ujęcia kamery koncentrujące się na różnych postaciach i przechodzące wraz z bohaterką przez pokoje – podkreślając wizualną perspektywę Elizabeth – przedstawiają ją jako zewnętrznego obserwatora życia społecznego (Pilawska, 2019).

Podsumowanie

Powyższa analiza wybranych adaptacji filmowych *Dumy i uprzedzenia* (z lat 1940, 1995 i 2005) wykazuje, że konstrukcja wspomnianej powieści – pełnej niuansów językowych – stanowi idealny materiał do przedstawień audiowizualnych. Takie spostrzeżenie potwierdził zresztą sam Davies (autor wersji BBC z 1995 roku), twierdząc, że w oczach adaptatora Austen nie ma sobie równych. Świat wykreowany przez autorkę powieści zawiera wszystkie niezbędne szczegóły – od barwnych opisów miejsc akcji, przez dokładne przedstawienia chronologii wydarzeń, po błyskotliwe i intrygujące dialogi bohaterów.

Pierwsza opisywana wersja filmowa z 1940 roku uosabiała typową adaptację *screwball comedy* (szalonej komedii) w stylu hollywoodzkim. Druga, stworzona w formie miniseriału z 1995 roku, wpisywała się w tradycję kina dziedzictwa (*heritage films*). Ostatnia, z 2005 roku, stanowiła natomiast pewną syntezę, z jednej strony podkreślając ideologicznie romantyczne elementy powieści Austen, z drugiej – spełniając współczesne oczekiwania widowni.

Adaptacja filmowa *Dumy i uprzedzenia* z 1995 roku, ze względu na okres powstania i widoczny w tym czasie zwrot ku nurtom feministycznym i kobiecym perspektywom w kinie, stanowiła punkt kulminacyjny. Serial BBC nie tylko rozpoczął trwający do dzisiaj trend na Jane Austen i ekranizacje jej powieści, ale także – co istotniejsze – zmienił sam sposób adaptowania tych klasyków literatury. Produkcja z połowy lat 90. XX wieku delikatnie podkreśla te elementy powieści, które mogłyby zostać uznane za feministyczne. Przejaw feministycznej ideologii można zauważyć między innymi w odrzuceniu popularnej tendencji męskiego spojrzenia w kinie. Colin Firth jako pan Darcy to mężczyzna przystojny, seksowny, aktywny i emocjonalny, który – w porównaniu ze swoim dumnym i powściągliwym literackim pierwowzorem – bardziej odpowiada męskim ideałom współczesnych kobiet.

Dwie pierwsze adaptacje różnią się sposobem przedstawienia motywów miłości pana Darcy'ego do Elizabeth. W wersji z 1940 roku Fitzwilliam zakochuje się

w Elizabeth ze względu na jej wdzięk i dziewczęcy urok, czyli cechy związane z tradycyjnie postrzeganą kobiecością. Z kolei serial BBC z 1995 roku jawnie podkreśla, że pan Darcy zakochał się w Elizabeth ze względu na jej entuzjazm, opanowanie i asertywność – cechy stereotypowo przypisywane mężczyznom. Podobne przesunięcie wartości widoczne jest w filmowej kreacji męskiego bohatera. W trakcie rozwoju fabuły pan Darcy stopniowo zakochuje się w Lizzy i tym samym powoli zaczyna odkrywać w sobie cechy uważane za żeńskie, takie jak wrażliwość, impulsywność i uczuciowość. Fabuła prezentowanej historii przypomina więc znaną baśń o księżniczce i żabie – tylko że w tym przypadku to nie księżniczka, a księżę musi poznać swój charakter i odnaleźć człowieczeństwo, by zostać finalnie zaakceptowanym przez ukochaną.

Filmowa Elizabeth Bennet – która w wersji z 1940 roku była uroczą i wesołą blondynką o niebieskich oczach – w serialu z 1995 roku ma przeciętną, europejską urodę. Twórcy serialu być może celowo chcieli przenieść uwagę widowni z wizualnej warstwy filmu, wyrażającej się w wyglądzie głównej bohaterki, do warstw głębszych, podkreślając siłę jej charakteru i chęć dominacji nad mężczyznami. W tej adaptacji kobiety, choć nie są zadziwiająco urodziwe, pozostają aktywne – zarówno w kontekście fizycznym, jak i intelektualnym. Ich działanie uwidacznia się poprzez książki – kobiety, które wzbudzają zainteresowanie mężczyzn, deklarują swoje zamiłowanie do lektury (Elizabeth, Jane). Natomiast bierne bohaterki, które otwarcie wyrażają swoją niechęć do literatury, finalnie nie znajdują szczęścia u boku kochającego mężczyzny (Caroline Bingley).

Największą różnicą pomiędzy wersją z 1995 roku a wcześniejszą adaptacją z 1940 roku jest sposób ukazania motywacji głównych bohaterek. W przeciwieństwie do wcześniejszej wersji filmowej panny Bennet z serialu BBC nie próbują na siłę odnaleźć się w konwencji małżeństwa, która ogranicza ich wolność i możliwość decydowania o sobie. W filmie sprzed ponad 50 lat (nie bez przyczyny zatytułowanym *W pogoni za mężem*) na pierwszy plan wysuwa się jednomyślność i kobieca wspólnotowość panien Bennet w dążeniu do jednego celu: zamążpójścia. W adaptacji z 1995 roku wspomniana jedność nie występuje lub przynajmniej jest dobrze ukryta. Każda z sióstr, pomimo łączącej je więzi, posiada indywidualne cechy, aspiracje i pragnienia, które składają się na jej osobowość.

Istotne zmiany w sposobie prezentacji kobiecych bohaterek w serialu BBC nie oznaczają, że produkcja całkowicie zrywa z tradycją, na co wskazuje przyjęta estetyczna konwencja. Przykładem może być sposób przedstawienia staropanieństwa uosabianego przez postać Mary Bennet, która w powieści jest nieatrakcyjna i niezbyt mądra, lecz aspiruje do bycia postrzeganą jako inteligentna i ocytana. W wersji filmowej Langtona Mary jest ukazana jako intelektualistka, która już

w młodym wieku przejawia cechy stereotypowo przypisywane starym pannom: bierność, pouczanie innych, zgorzkniałość (Korzińska, 2003, s. 55).

Analizując sposób kreacji tej postaci, można stwierdzić, że pomimo pozornego feminizmu w przedstawieniu Elizabeth i Fitzwilliama serial nie odchodzi daleko od tradycji, metaforycznie piętnując staropanieństwo, czyli niesprostanie wymogom społeczno-kulturowej roli kobiety. Obecność Mary można również interpretować jako świadome eksponowanie powszechnego strachu kobiet przed samotnością i koniecznością samodzielnego podejmowania decyzji. W tym ujęciu serial można nadal interpretować jako dzieło feministyczne, odnoszące się do częstego wewnętrznego dylematu kobiet: pomiędzy potrzebą samorealizacji i samowystarczalności a chęcią osiągnięcia stabilizacji i bezpieczeństwa u boku mężczyzny.

Serial BBC stara się zachować balans pomiędzy tradycją a feminizmem, pokazując obraz silnej, aktywnej i inteligentnej kobiety, która jednak nie potrafi osiągnąć pełni szczęścia bez mężczyzny. Próbując dokonać uogólnienia, można stwierdzić, że adaptacja filmowa z 1995 roku jest wersją hybrydową – konwencjonalnym romansem przedstawionym w feministycznej perspektywie.

Obserwując filmowe tendencje i trendy widoczne od początku XXI wieku do wykorzystywania twórczości i życiorysu Jane Austen, adaptację filmową *Dumy i uprzedzenia* z 2005 roku należałoby przypisać do kategorii klasycznych brytyjskich adaptacji, gdzie inne kategorie stanowiłyby filmy: rozgrywane się we współczesności, odnoszące się do innego kręgu kulturowego lub wykorzystujące biografię samej pisarki. Taki podział w przypadku tej adaptacji stanowiłby jednak zbyt duże – i w moim przekonaniu krzywdzące dla twórców – uogólnienie. Traktując wersję z 2005 roku jako klasyczną adaptację powieści Austen, należałoby przyjąć za słuszne liczne zarzuty krytyków negatywnie odnoszących się do kwestii wierności filmu względem literackiego oryginału.

Jednak w moim przekonaniu te zarzuty nie są słuszne. Po pierwsze, ze względów technicznych trudno byłoby stworzyć 121-minutowy film, który w kontekście wierności byłby dokładniejszy niż opisywany wyżej sześciogodzinny serial BBC z 1995 roku. Po drugie, adaptacja filmowa stworzona przez Wrighta ma wiele innych wcześniej pomijanych aspektów, które, odczytywane w odpowiedniej perspektywie, odnoszą się do oryginalnej wersji powieści i intencji autorki, sprawiając zarazem, że stworzona produkcja staje się wyjątkowa i niepowtarzalna.

Adaptację *Dumy i uprzedzenia* wyreżyserowaną przez Wrighta można uznać za najbardziej romantyczną – koncentrującą się na wewnętrznych emocjach i przemianach osobowości bohaterów, których zachowanie świadczy zarówno o niedosto-

sowaniu społecznym, jak i o romantycznej woli samostanowienia i samorealizacji. W tym ujęciu stworzona adaptacja pozostaje wierna oryginalnej powieści, gdyż jako jedyna zwraca uwagę na przekazywane między wierszami przesłanie pisarki. Oglądając film stworzony przez Wrighta, nie można oprzeć się wrażeniu, że – pomimo widocznej, bardzo estetycznej warstwy wizualnej – film po raz pierwszy przedstawia kultowe postacie Elizabeth i Fitzwilliama jako zwykłych ludzi posiadających zalety, wady, a przede wszystkim emocje.

Wcześniejsza wersja filmowa z 1995 roku, choć pokazywała emocjonalną stronę pana Darcy'ego i Elizabeth, to jednak nie wychodziła poza utrwalone granice tych powszechnie znanych literackich wzorców ideałów kobiety i mężczyzny. Trzymanie się ram narzuconych przez powieść widoczne jest między innymi w licznych statycznych ujęciach, przyjmowanych pozach lub sytuacjach, które choć teoretycznie codzienne, nadal w wizualnie atrakcyjny i godny sposób przedstawiały bohaterów. Wersja zaproponowana przez Wrighta dodatkowo ożywia bohaterów, zastępując wcześniejsze szczegółowe opisy przeżyć prawdziwymi emocjami, odzwierciedlonymi w naturze.

Filmowa Elizabeth – uosabiająca prezentowany wzór kobiecości – oddaje złożoność charakteru literackiej bohaterki. Film jest w pełni skoncentrowany na wyeksponowaniu potencjalnych możliwości kobiet i mężczyzn do osiągnięcia samorealizacji w ramach utrwalonego porządku społeczno-kulturowego. W tym kontekście film stworzony przez Wrighta można odczytać jako produkcję o dużym potencjale emancypacyjnym (i przez to także feministycznym).

W poprzednich adaptacjach finalny związek głównych bohaterów można było interpretować jako ostateczną adaptację postaci do wymogów społecznych. Pochwała instytucji małżeństwa była widoczna zarówno w wersji z 1940 roku, jak i w adaptacji z 1995 roku – która pomimo widocznych elementów feministycznych nie odchodziła od tradycji i przyjętych konwencji. W filmie z 2005 roku Wright również odnosi się do utrwalonej konwencji małżeństwa jako symbolu osiągnięcia szczęścia i spełnienia przez bohaterów. Istotnej zmianie ulegają jednak korzyści, jakie filmowe postacie zyskują z powstałej między nimi relacji. Związek Elizabeth i Darcy'ego wykreowany przez Wrighta to relacja dwóch niezależnych jednostek, których wzajemna miłość i szacunek umożliwia nie tylko adaptację społeczną, ale przede wszystkim samorealizację – możliwość równomiernego rozwijania własnych osobowości przez każdego z bohaterów. Wyeksponowanie takich wartości – w zamian za wcześniejsze dostosowanie do oczekiwań społecznych – sprawia, że cała adaptacja wydaje się bardziej dostosowana do potrzeb i aspiracji współczesnej widowni, a zwłaszcza jej kobiecej części.

Bibliografia

- Ailwood, S. (2007). *What are men to rocks and mountains? Romanticism in Joe Wright's „Pride & Prejudice”*. <http://www.jasna.org/persuasions/on-line/vol27no2/ailwood.htm?#1>
- Birtwistle, S., Conklin, S. (1996). *The making of Jane Austen's „Emma”*. Penguin Books.
- Bystydzieńska, G. (2005). Recepcja Jane Austen w Polsce. *Acta Philologica*, 31, 109–115.
- Jakubowski, W. (1997). *Lęk w filmie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Johnson, C.L. (1999). *The authentic audacity of Patricia Rozema's Mansfield Park: run mad, but do not faint*. Talk Miramax.
- Kalinowska, E. (2001). Analiza treści jako technika badawcza. *Dyskursy Młodych Andragogów*, (2), 15–31.
- Korzińska, A. (2003). Uroda, małżeństwo, macierzyństwo jako komponenty tożsamości płci. W: M. Radkiewicz (red.), *Gender w kulturze popularnej* (s. 56–60). Wydawnictwo Rabid.
- Kowska, O. (2017). *Wspominając wielkich: nieśmiertelna Jane Austen*. Niestatystyczny. <http://niestatystyczny.pl/2017/01/14/wspominajac-wielkich-niesmiertelna-jane-austen/>
- Mulvey, L. (1992). Przyjemność wzrokowa a kino narracyjne (tłum. J. Mach). W: A. Helman (red.), *Panorama współczesnej myśli filmowej* (s. 95–107). Universitas.
- Pilawska, R. (2019). „Duma i uprzedzenie” jak historia romantyczna. O adaptacji powieści Jane Austen w reżyserii Joe Wrighta. *Przestrzenie Teorii*, (32), 417–431.
- Przedpełska-Trzeciakowska, A. (2014). *Jane Austen i jej racjonalne romanse*. Wydawnictwo W.A.B.
- Włodek, P. (2012). Domniemany konserwatyzm heritage film. *Ekrany*, (1–2), 56–60.

Filmografia

- Langton, S. (reż.). (1995). *Duma i uprzedzenie* [miniserial]. Wielka Brytania.
- Leonard, R.Z. (reż.). (1940). *W pogoni za mężem* [film]. USA.
- Wright, J. (reż.). (2005). *Duma i uprzedzenie* [film]. USA/Wielka Brytania/Francja.

Anna Kwaśniewska

ORCID: 0000-0001-8997-5012

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Marlena Kaźmierska

ORCID: 0000-0003-0497-0576

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

(Nie)oczywiste potrzeby młodych Polek z endometriozą – egzemplifikacje i implikacje na podstawie badań własnych

Abstract

Anna Kwaśniewska, Marlena Kaźmierska, *(Nie)oczywiste potrzeby młodych Polek z endometriozą – egzemplifikacje i implikacje na podstawie badań własnych* [The (un)obvious needs of young Polish women with endometriosis – examples and implications based on own research]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 189–211, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.11>

The aim of this article was to explore the experiences of women with endometriosis, identify their needs, and assess their perception of how these needs are being met, particularly in the context of institutional support. The study utilized a biographical method and a narrative-biographical technique, enabling an in-depth understanding of the participants' individual experiences. The research sample consisted of 23 women aged 22 to 33 years, residing in both large cities and smaller localities, all diagnosed with endometriosis.

The findings revealed that the most significant challenges faced by women with endometriosis include a prolonged diagnostic process, limited access to qualified specialists, and the lack of reimbursement for supportive therapies such as psychotherapy, physiotherapy, and diet therapy. Participants also expressed a need for greater emotional and social support to reduce feelings of isolation and stigmatization. Support groups and non-governmental organizations emerged as critical sources of assistance, bridging gaps in the public healthcare system.

Recommendations derived from the study emphasize the need to develop the healthcare system by increasing the number of specialists, reducing waiting times for consultations, and introducing reimbursement for supportive therapies. Additionally, non-governmental organizations should intensify their educational and supportive activities, and social campaigns should focus on destigmatizing endometriosis.

Keywords

endometriosis; women's needs; institutional support; health education; holistic healthcare

Wprowadzenie

Endometrioza to przewlekła, wieloczynnikowa i nieuleczalna choroba, rozpoznawana nawet u 10% kobiet w wieku rozrodczym (Smycz-Kubańska, 2021). Schorzenie to charakteryzuje się występowaniem nabłonka i/lub zrębu przypominającego endometrium (tkankę wyścielającą jamę macicy) poza jamą macicy (Rubisz, 2024). Powoduje to przewlekły ból, zaburzenia płodności oraz szereg trudności emocjonalnych i społecznych (van Stein i in., 2023). Świadomość społeczna na jej temat pozostaje alarmująco niska, a proces diagnostyczny jest często wydłużony – nierzadko trwa ponad 10 lat (De Corte i in., 2025). To opóźnienie skutkuje nie tylko pogorszeniem stanu zdrowia fizycznego, ale również znacznym obciążeniem psychicznym kobiet, które doświadczają niezrozumienia ze strony zarówno środowiska medycznego, jak i społecznego. Choć istnieje kilka teorii powstawania endometriozy, dokładna etiopatogeneza nie jest znana, gdyż nie ma jednej przyczyny występowania endometriozy (Sikka i Brar, 2021).

Endometrioza często dotyka młode kobiety w kluczowym etapie ich życia, gdy rozpoczynają karierę zawodową, dorosłe życie osobiste i zakładają rodziny. Problemy związane z ograniczonym dostępem do skutecznego leczenia, nieprzystosowanym systemem wsparcia oraz niedostateczną edukacją zdrowotną prowadzą do tego, że ich potrzeby zdrowotne, emocjonalne i społeczne pozostają w dużej mierze niezaspokojone. Endometrioza znacząco wpływa na codzienne funkcjonowanie, powodując utratę wydajności u niemal 90% chorych (Sperschneider i in., 2019) oraz depresję u aż 86% kobiet cierpiących na to schorzenie (Zgierska i in., 2024).

Celem niniejszego artykułu jest analiza (nie)oczywistych potrzeb młodych Polek z endometrią oraz ich percepcji zaspokajania tych potrzeb. Wyniki badań własnych przeprowadzonych w latach 2020–2022 stanowią podstawę do ukazania problemów, z jakimi mierzą się kobiety chorujące na endometrię w Polsce, zarówno w kontekście systemowym, jak i indywidualnym. Badania koncentrowały się również na identyfikacji barier, które ograniczają skuteczność diagnostyki, leczenia oraz wsparcia społecznego.

Z jednej strony artykuł ma na celu zwiększenie świadomości na temat endometriozy jako poważnego problemu zdrowia publicznego, z drugiej – wskazuje kierunki rozwoju edukacji zdrowotnej w Polsce. W szerszej perspektywie stanowi apel o zmianę w postrzeganiu chorób przewlekłych w społeczeństwie, uwrażliwiając na konieczność holistycznego podejścia do zdrowia kobiet.

W artykule przedstawiono tło teoretyczne endometriozy jako choroby przewlekłej, metodologię badań, wyniki oraz dyskusję wyników, a na końcu zamieszczono kluczowe wnioski i rekomendacje.

Tło teoretyczne

Endometrioza jako choroba przewlekła

Endometrioza jest przewlekłą, zapalną chorobą ginekologiczną o wieloczynnikowym podłożu, której etiologia wciąż nie została jednoznacznie wyjaśniona. Schorzenie to charakteryzuje się obecnością tkanki przypominającej endometrium (błonę śluzową macicy) poza jej fizjologiczną lokalizacją, jaką jest jamę macicy. Tkanka ta w wielu przypadkach reaguje na zmiany hormonalne związane z cyklem menstruacyjnym, co prowadzi do krwawień, przewlekłych stanów zapalnych, tworzenia zrostów oraz zmian anatomicznych narządów (Leleńska i in., 2022, s. 42). U części pacjentek objawy mogą mieć charakter acykliczny, co jest szczególnie widoczne w zaawansowanych postaciach choroby. Chociaż endometrioza charakteryzuje się nieprawidłowym i niekontrolowanym rozrostem komórek wywodzących się z prawidłowych tkanek organizmu, co przypomina procesy nowotworowe, nie jest ona klasyfikowana jako nowotwór (Rubisz, 2024, s. 117–120).

Etiologia i teorie patogenezy

Złożoność tego schorzenia wynika z wielu potencjalnych mechanizmów jego powstawania. W literaturze naukowej opisano kilka teorii wyjaśniających etiologię endometriozy. **Teoria transplantacji** zaproponowana przez Sampsona zakłada, że podczas menstruacji fragmenty endometrium przemieszczają się wstecznie przez jajowody do jamy otrzewnej, gdzie wszczepiają się i rozwijają. **Teoria metaplazji** sugeruje, że komórki otrzewnej mogą przekształcać się w komórki przypominające endometrium poprzez transformację wywołaną czynnikami o podłożu hormonalnym lub immunologicznym (Adilbayeva i Kunz, 2024). **Zaburzenia immunologiczne oraz niedobór odporności** to kolejny możliwy mechanizm, który wskazuje na niezdolność układu odpornościowego do eliminacji ektopowej tkanki (Lamceva i in., 2023). Badania sugerują, że endometrioza może być wynikiem **zanieczyszczenia bakteryjnego**, w którym endotoksyny produkowane przez *Escherichia coli* indukują środowisko prozapalne poprzez aktywację kaskady LPS/TLR4 w miednicy. Zwiększone stężenie endotoksyny prowadzi do chronicznego stanu zapalnego, który przyczynia się do rozwoju i progresji endometriozy (Cousins i in., 2023). Endometrioza może być wynikiem istotnego wpływu **czynników środowiskowych**, takich jak zanieczyszczenia, ekspozycja na toksyny chemiczne oraz styl życia, które współdziałają z predyspozycjami genetycznymi i hormonalnymi, przyczyniając się do jej patogenezy. Badania sugerują, że te czynniki mogą modylować układ odpornościowy oraz procesy zapalne, co dodatkowo zwiększa ryzy-

ko rozwoju endometriozy u narażonych kobiet (Cousins i in., 2023). Choć każda z tych teorii przyczynia się do lepszego zrozumienia schorzenia, żaden pojedynczy mechanizm nie wyjaśnia w pełni patogenezy tej choroby, co czyni endometriozę chorobą szczególnie trudną w diagnostyce i leczeniu.

Epidemiologia

Endometrioza dotyka około 10% kobiet w wieku rozrodczym, co oznacza ponad 190 milionów pacjentek na świecie. W Polsce szacuje się, że choroba dotyczy około 2 milionów kobiet. Najczęściej diagnozowana jest u kobiet w wieku 21–45 lat (Smycz-Kubańska, 2021, s. 13), choć występuje również u nastolatek oraz u kobiet w okresie pomenopauzalnym, a nawet u noworodków.

Objawy kliniczne

Endometrioza jest schorzeniem o zróżnicowanym i często niespecyficznym obrazie klinicznym, co znacząco utrudnia jej rozpoznanie. Brak świadomości spektrum objawów endometriozy przyczynia się do opóźnień diagnostycznych, które według badań Harder i in. (2024) wynoszą od 3,5 roku do 13 lat. Choroba rozpoznawana jest u około 10% kobiet w wieku rozrodczym, niemniej objawy kliniczne występują wyłącznie u około 3% z nich (Parazzini i in., 2017). Do najczęściej zgłaszanych dolegliwości należą przewlekły ból w obrębie miednicy, bolesne miesiączki (dysmenorrhea), ból podczas stosunku płciowego (dyspareunia) oraz objawy ze strony układu pokarmowego i moczowego, takie jak biegunki, zaparcia, ból podczas wypróżniania, wzdęcia czy krwiomocz (hematuria). Objawy te mogą nasilać się w trakcie menstruacji, ale u wielu pacjentek występują również niezależnie od fazy cyklu, co komplikuje proces diagnostyczny.

Jednym z poważnych skutków endometriozy jest jej wpływ na płodność. Szacuje się, że nawet 50% kobiet z endometriozą doświadcza niepłodności (Fernando, 2024), a sama choroba odpowiada za 30–50% przypadków niepłodności kobiet, co czyni ją jedną z głównych przyczyn problemów z zajściem w ciążę (Stępniewska i in., 2017, s. 99).

Interdyscyplinarne podejście diagnostyczne i terapeutyczne, obejmujące ginekologów, gastroenterologów, urologów oraz specjalistów od bólu przewlekłego, jest kluczowe w skutecznym zarządzaniu chorobą i poprawie jakości życia pacjentek.

Diagnostyka i leczenie endometriozy

Choroba ta wpływa na wiele aspektów życia kobiety, powodując nie tylko przewlekły ból i zaburzenia płodności, ale również trudności emocjonalne, zawodowe

i społeczne. Ogniska endometriozy mogą występować w obrębie miednicy mniejszej, obejmując jajniki, jajowody i otrzewną, ale również w bardziej odległych lokalizacjach, takich jak przepona, jelita czy płuca, co dodatkowo komplikuje proces diagnostyczny.

Współczesna diagnostyka endometriozy opiera się na kompleksowym podejściu, w którym kluczową rolę odgrywają **wywiad kliniczny**, badanie palpacyjne oraz **badanie ultrasonograficzne**. Wywiad pozwala na szczegółowe poznanie historii pacjentki, w tym charakteru bólu, regularności cyklu miesięczkowego oraz wpływu dolegliwości na codzienne życie. Badanie palpacyjne umożliwia ocenę bolesności w miednicy mniejszej oraz wykrycie guzów czy zrostów. Badanie ultrasonograficzne stanowi narzędzie umożliwiające wizualizację zmian w obrębie miednicy mniejszej, co w połączeniu z poprzednimi metodami pozwala na diagnostykę endometriozy i określenie lokalizacji zmian chorobowych (Kędzia i in., 2024). W bardziej skomplikowanych przypadkach pomocne może być zastosowanie rezonansu magnetycznego (MRI), który pozwala na precyzyjną ocenę lokalizacji zmian.

Leczenie endometriozy powinno być wieloaspektowe, uwzględniające metody farmakologiczne, chirurgiczne, dietoterapię oraz wsparcie psychologiczne i fizjoterapeutyczne. Kluczowym celem terapii jest złagodzenie objawów, poprawa jakości życia pacjentki oraz w miarę możliwości przywrócenie płodności.

Współczesne leczenie endometriozy oparte na metodach zindywidualizowanych z uwzględnieniem laparoskopii, dietoterapii oraz wsparcia psychospołecznego daje szansę na znaczącą poprawę jakości życia pacjentek.

Potrzeby kobiet z chorobami przewlekłymi

Kobiety zmagające się z chorobami przewlekłymi, w tym endometriozą, mają specyficzne potrzeby zdrowotne, które znacznie wykraczają poza standardową opiekę medyczną. Potrzeby te są wielowymiarowe, obejmują różne aspekty życia – fizyczne, psychiczne, społeczne i edukacyjne – i wymagają holistycznego podejścia. Według Kupisiewiczów „potrzeba [to] odczuwalny brak uniemożliwiający jednostce normalne funkcjonowanie i wywołujący działania zmierzające do jego usunięcia” (Kupisiewicz i Kupisiewicz, 2009, s. 140). W przypadku kobiet z endometriozą potrzeby te często pozostają niezaspokojone, co znacząco wpływa na jakość ich życia.

Teoria potrzeb Masłowa w kontekście endometriozy

Potrzeby kobiet zmagających się z chorobami przewlekłymi, w tym z endometriozą, można przeanalizować w oparciu o piramidę potrzeb Masłowa. Masłow wyróż-

nił pięć podstawowych poziomów potrzeb, które – w przypadku kobiet z endometriozą – przyjmują następujące formy:

- **potrzeby fizjologiczne:** obejmują uśmierzanie bólu, dostęp do skutecznego leczenia, w tym nowoczesnych terapii hormonalnych i chirurgii laparoskopowej, a także możliwość odpoczynku i regeneracji;
- **potrzeby bezpieczeństwa:** związane są z poczuciem stabilności emocjonalnej, przewidywalnością systemu opieki zdrowotnej, ze wsparciem finansowym oraz ochroną przed stygmatyzacją społeczną;
- **potrzeby przynależności:** kobiety z endometriozą często poszukują grup wsparcia, zarówno w świecie rzeczywistym, jak i online, gdzie mogą wymieniać się doświadczeniami, budować relacje i odnajdywać zrozumienie;
- **potrzeby uznania:** dotyczą walki o akceptację społeczną, zrozumienie ze strony bliskich i środowiska pracy oraz wzmacniania poczucia własnej wartości, które często bywa naruszane przez przewlekły charakter choroby;
- **potrzeby samorealizacji:** obejmują zdolność do realizacji planów życiowych, rozwijania pasji, odnajdywania sensu życia i radzenia sobie z wyzwaniami pomimo ograniczeń zdrowotnych.

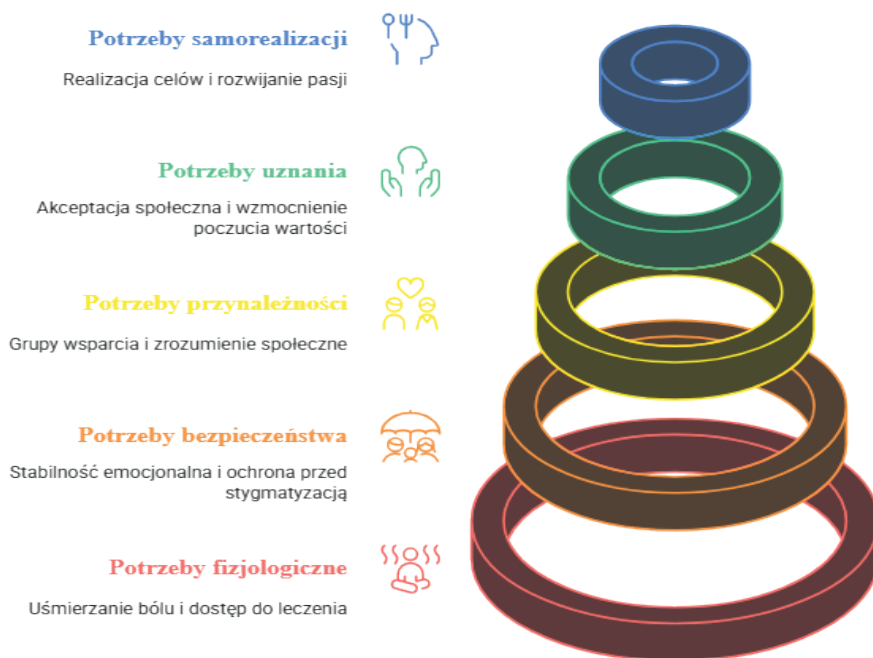
Zaspokojenie potrzeb podstawowych jest warunkiem koniecznym, aby możliwe było realizowanie potrzeb wyższych. Kobiety z endometriozą, których podstawowe potrzeby zdrowotne i emocjonalne pozostają niezaspokojone, mogą doświadczać trudności w dążeniu do samorealizacji.

Najwięcej uwagi w naukach społecznych poświęca się endometriozie w kontekście jakości życia pacjentek, wskazując na istotne jej obniżenie. Interesujące zestawienie porównawcze wyników badań z tego zakresu przedstawia opracowanie autorstwa Culley i zespołu (2013). Szczególną uwagę zwracają wyniki wybranych analiz naukowych, które wskazują, iż część kobiet ocenia swój stan zdrowia jako „gorszy niż śmierć”. Głównym determinantem obniżonej jakości życia jest przewlekły ból, który destrukcyjnie wpływa na funkcjonowanie pacjentek, co potwierdzają liczne analizy naukowe. Problemy wynikające z endometriozy są ściśle związane z codziennym funkcjonowaniem kobiet – objawy choroby znacząco ograniczają wykonywanie podstawowych czynności życiowych. W literaturze podkreśla się negatywny wpływ endometriozy na zdolność do poruszania się, higienę osobistą oraz jakość snu. Z dostępnych badań wynika, że od 16% do 61% kobiet zgłasza trudności z poruszaniem się oraz wykonywaniem podstawowych czynności higienicznych. Choroba negatywnie oddziałuje również na czynności związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego, takie jak gotowanie, sprząatanie, opieka nad dziećmi czy robienie zakupów. Według danych Bernuit i in. (2011) oraz Fourquet i in. (2010) od 23% do nawet 71% kobiet

z endometriozą deklaruje trudności w realizacji tych aktywności. Bernuit i in. (2011) wskazują ponadto, że spośród kobiet zgłaszających negatywny wpływ endometriozy na jakość życia (67%) jedna trzecia (36%) wskazała także na istotne pogorszenie relacji rodzinnych. Z kolei Fourquet i in. (2011) odnotowali, że 27% badanych kobiet doświadcza znacznego obniżenia energii życiowej, a także chronicznego zmęczenia. Bernuit i współautorzy (2011) zwracają uwagę na ograniczenie możliwości podejmowania aktywności fizycznej i sportowej w wyniku przewlekłego bólu. Wyniki te znajdują odzwierciedlenie również w analizach Culley i in. (2013), którzy kompleksowo opisują wpływ endometriozy na różne wymiary funkcjonowania kobiet.

Rysunek 1

Piramida potrzeb kobiet zmagających się z endometriozą



Źródło: opracowanie własne.

Potrzeby zgłaszane przez młode kobiety dotknięte endometriozą (Traffs i in., 2024) pokrywają się z wynikami jakościowych badań przeprowadzonych wśród starszych pacjentek (Pettersson i Berterö, 2020). Badania te zwracają uwagę zarówno na relacje z pracownikami służby zdrowia (Li i in., 2020), jak i wyzwania związane z codziennym funkcjonowaniem w przebiegu choroby (Seear, 2009).

Ponadto warto zaznaczyć, że endometrioza generuje znaczne obciążenia ekonomiczne i społeczne, obejmujące nie tylko chore kobiety, ale również ich rodziny oraz całe społeczeństwo. Mimo powszechności występowania choroba ta pozostaje niedostatecznie finansowana oraz zbadana naukowo, co istotnie ogranicza postęp w zakresie diagnostyki i leczenia, a także spowalnia tak bardzo potrzebne innowacje dotyczące metod diagnostycznych oraz terapeutycznych. Brak odpowiedniego finansowania badań wynika częściowo z powszechnej społecznej normalizacji bólu menstruacyjnego oraz stygmatyzacji kobiet cierpiących na przewlekłe schorzenia ginekologiczne, co utrwala depryzację potrzeb kobiet z endometriozą (As-Sanie i in., 2019).

Rola edukacji zdrowotnej i grup wsparcia w zaspokajaniu potrzeb kobiet

Edukacja zdrowotna pełni kluczową rolę w podnoszeniu świadomości społecznej na temat endometriozy oraz poprawie jakości życia pacjentek. W literaturze wskazuje się, że odpowiednia edukacja może prowadzić do wcześniejszego rozpoznania choroby, lepszego zrozumienia jej objawów oraz większej skuteczności w radzeniu sobie z jej konsekwencjami (Kwaśniewska, 2022, s. 155).

Kluczowe kierunki edukacji zdrowotnej w kontekście endometriozy to:

- **edukacja pacjentek:** dostarczanie kobietom wiedzy na temat choroby, dostępnych metod leczenia oraz instytucji, które mogą im pomóc;
- **szkolenia dla specjalistów:** podnoszenie kompetencji lekarzy i personelu medycznego w zakresie wczesnego rozpoznawania oraz skutecznego leczenia endometriozy;
- **kampanie społeczne:** szerzenie świadomości na temat choroby w społeczeństwie, aby zmniejszyć stygmatyzację kobiet zmagających się z endometriozą oraz przyczynić się do lepszego zrozumienia ich potrzeb.

Niestety, w Polsce edukacja zdrowotna w zakresie endometriozy jest wciąż niewystarczająca. Wiele kobiet boryka się z brakiem dostępu do rzetelnych informacji, a społeczeństwo niejednokrotnie nie dostrzega wieloaspektowego wpływu tej choroby. Wprowadzenie szeroko zakrojonych działań edukacyjnych do szkół i do środowiska medycznego jest niezbędne do poprawy sytuacji kobiet z endometriozą.

Grupy wsparcia, zarówno te działające stacjonarnie, jak i online odgrywają istotną rolę w zaspokajaniu potrzeb kobiet z endometriozą. Zapewniają one możliwość dzielenia się doświadczeniami, uzyskania praktycznych informacji dotyczących leczenia oraz nawiązywania trwałych relacji z innymi osobami zmagającymi się z chorobą. Edukacja zdrowotna w zakresie endometriozy powinna obejmować zarówno pacjentki, jak i całe społeczeństwo, przyczyniając się do zmniejszenia stygmatyzacji i zwiększenia świadomości na temat tej choroby. Niemniej szczegól-

nymi grupami zawodowymi, które przede wszystkim powinny zostać objęte taką formą edukacji, są pedagodzy oraz personel medyczny.

Podsumowując, potrzeby kobiet z endometriozą są złożone i wymagają interdyscyplinarnego podejścia, które uwzględnia zarówno aspekty medyczne, jak i psychospołeczne. Zrozumienie tych potrzeb oraz odpowiednie ich zaspokajanie może znacząco poprawić jakość życia kobiet zmagających się z tym przewlekłym schorzeniem.

Metodologia badań

Cel i problemy badawcze

Celem badań było zrozumienie doświadczeń związanych z endometriozą jako chorobą przewlekłą u kobiet oraz analiza ich potrzeb zdrowotnych, społecznych i emocjonalnych. Ponadto badania miały na celu ocenę stopnia zaspokojenia tych potrzeb oraz identyfikację obszarów wymagających wsparcia systemowego.

Problem badawczy: Jakie były potrzeby związane z endometriozą badanych kobiet? Czy i w jaki sposób były one zaspokajane?

Metoda i technika badawcza

Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem **metody biograficznej** oraz **techniki narracyjno-biograficznej**.

Metoda i technika badawcza biograficzna. Metoda biograficzna umożliwia analizę życia i doświadczeń jednostek w kontekście określonego wycinka rzeczywistości społecznej. Jak podkreśla Kowolik (2001), metoda ta pozwala na szczegółową analizę życia i działalności jednostek w celu poznania ich osobowości, a także praw, które rządzą ich postępowaniem. Poprzez tę „metodę dokonuje się analizy przebiegu życia traktowanego w kategoriach wycinka społecznej rzeczywistości” (Łobocki, 2000, s. 294).

Możliwość uchwycenia zarówno ogólnego przebiegu życia jednostki, jak i wybranych jego fragmentów czyni tę metodę szczególnie użyteczną w badaniach nad chorobami przewlekłymi, takimi jak endometrioza. Technika narracyjno-biograficzna umożliwia badanie subiektywnych przeżyć, refleksji oraz znaczeń, jakie jednostki przypisują swoim doświadczeniom. Narracje te dostarczają badaczowi głębokiego wglądu w sposób, w jaki badane osoby postrzegają swoją codzienność przez pryzmat czegoś (Nowak-Dziemianowicz, 2008). Technika narracyjna jest

szczególnie przydatna w badaniach jakościowych, umożliwiając uchwycenie emocji, postaw i refleksji, co czyni ją idealnym narzędziem do badania życia kobiet zmagających się z endometrią.

Charakterystyka grupy badawczej. W badaniu uczestniczyły **23 kobiety** ze zdiagnozowaną endometrią, w wieku od 22 do 33 lat. Grupę stanowiły osoby o zróżnicowanym miejscu zamieszkania:

- 15 kobiet mieszkało w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców;
- 5 kobiet pochodziło z miast poniżej 100 tys. mieszkańców;
- 3 uczestniczki badania mieszkały na wsi.

Kryteria włączenia do badania:

- potwierdzona diagnoza endometrii;
- chęć uczestnictwa i otwartość na podzielenie się swoimi doświadczeniami;
- zgoda na nagrywanie wywiadów i anonimizację danych.

Przed rozpoczęciem wywiadu każda uczestniczka wypełniła formularz świadomej zgody oraz kwestionariusz socjometryczny, który obejmował dane demograficzne i informacje o objawach choroby.

Przebieg badań

Badania były realizowane w latach 2020–2022 w dwóch etapach: stacjonarnie oraz online z uwagi na ograniczenia wynikające z pandemii COVID-19. Proces przebiegał w następujących etapach:

1) przygotowanie badania:

- opracowano szczegółowy scenariusz wywiadów, uwzględniający główny problem badawczy i pytania szczegółowe;

2) rekrutacja uczestniczek:

- rekrutację prowadzono za pośrednictwem organizacji wspierających kobiety z endometrią oraz mediów społecznościowych;
- uczestniczki zostały poinformowane o celu badania, zasadach poufności oraz możliwości rezygnacji na dowolnym etapie. Badane kobiety wypełniały i odsyłały formularz świadomej zgody, kwestionariusz dotyczący objawów oraz danych socjometrycznych;

3) przeprowadzenie wywiadów:

- wywiady trwały od 3 do 7 godzin, z uwzględnieniem przerw wynikających z potrzeb zdrowotnych uczestniczek;
- wszystkie rozmowy były nagrywane za zgodą uczestniczek, następnie transkrybowane i anonimizowane;

4) analiza danych:

- transkrypcje zostały poddane szczegółowej analizie tematycznej. Kluczowe kategorie tematyczne obejmowały: potrzeby zdrowotne, wsparcie instytucjonalne oraz emocje i doświadczenia związane z chorobą.

Analiza danych

Dane opracowano z wykorzystaniem analizy tematycznej, która obejmowała:

- 1) **kodowanie otwarte:** wyodrębnienie kluczowych fragmentów wypowiedzi uczestniczek, które odnosiły się do ich doświadczeń i potrzeb;
- 2) **grupowanie kodów:** tworzenie większych kategorii tematycznych, takich jak: potrzeby zdrowotne, percepcja wsparcia instytucjonalnego, wpływ choroby na relacje społeczne;
- 3) **interpretacja danych:** zidentyfikowanie wzorców w odpowiedziach oraz analiza różnic w postrzeganiu choroby i zaspokojeniu potrzeb.

Trudności w realizacji badań

1. **Rekrutacja uczestniczek:** początkowo trudno było znaleźć kobiety spełniające kryteria badania, co wydłużyło czas rekrutacji.
2. **Pandemia COVID-19:** ograniczenia w przemieszczaniu się oraz zamknięcie przestrzeni publicznych wymusiły zmianę formy realizacji badań na zdalną.
3. **Stan zdrowia uczestniczek:** chroniczny ból i zmęczenie badanych wymagały uwzględnienia licznych przerw podczas wywiadów, co wpłynęło na długość procesu badawczego.

Wyniki badań***Wprowadzenie do wyników***

Przeprowadzone badania narracyjno-biograficzne ukazują wielowymiarowe doświadczenia kobiet z endometriozą, których codzienne funkcjonowanie jest silnie naznaczone przez wyzwania diagnostyczne, terapeutyczne, emocjonalne, a także społeczne. Analiza zgromadzonych danych pozwoliła na wyodrębnienie kluczowych obszarów, takich jak trudności w dostępie do opieki medycznej, potrzeba wsparcia emocjonalnego oraz znaczenie edukacji zdrowotnej i grup wsparcia. Badania ukazały także postulaty respondentek, które wnoszą istotne rekomendacje dla systemu opieki zdrowotnej i społecznej.

Problemy diagnostyczne i terapeutyczne

Kobiety biorące udział w badaniach wskazywały na trudności w uzyskaniu właściwej diagnozy, co jest zgodne z literaturą przedmiotu, w której podkreśla się, że średni czas diagnozowania endometriozy wynosi od 3,5 do 13 lat. Kobiety opisywały, że ich objawy były często bagatelizowane, a lekarze nie posiadali wystarczającej wiedzy, aby prawidłowo rozpoznać chorobę.

Doinformowania lekarzy to przede wszystkim, żeby było do kogo pójść, bo to, że się choruje, to jest jedno, ale to żeby byli chętni, żeby wyleczyć, żeby podjąć się próby leczenia [...] to jest wyzwanie. [Ida]

Kolejnym problemem była ograniczona dostępność nowoczesnych terapii w ramach NFZ, co zmuszało respondentki do korzystania z prywatnych usług medycznych. Wysokie koszty leczenia stanowiły istotne obciążenie finansowe dla pacjentek i ich rodzin.

Szybka diagnoza. Diagnoza i leczenie na NFZ. Wsparcie psychologiczne i dietetyczne również na NFZ... [Natalia]

Problemy te były szczególnie dotkliwe dla kobiet mieszkających w mniejszych miejscowościach, gdzie dostęp do specjalistów był ograniczony.

Potrzeby zdrowotne

Respondentki wyraźnie wskazywały na konieczność holistycznego podejścia do leczenia endometriozy. Złożoność choroby wymagała zaangażowania różnych specjalistów, takich jak psycholodzy, dietetycy i fizjoterapeuci. Kompleksowa opieka medyczna była kluczowym postulatem chorujących kobiet, a jej brak wpływał na jakość życia kobiet.

Wsparcia, przede wszystkim, właśnie, psychologa... [Nadia]

Znaczącą rolę odgrywała edukacja zdrowotna, która umożliwiała lepsze zrozumienie natury choroby. Kobiety zwracały uwagę na brak rzetelnych informacji oraz ograniczoną komunikację z lekarzami, co prowadziło do frustracji i poczucia zagubienia.

Przed wszystkim diagnoza na papierze – czyli wynik badania histopatologicznego, który już nigdy nie pozwoliłby na bagatelizowanie mojego bólu... [Natalia]

Dostęp do wiedzy, bo jest ciągle bardzo mało informacji wszędzie, i u lekarzy, i w ogóle [...] w kampaniach społecznych. [Eliza]

Wnioski z badań pokrywają się z doniesieniami zespołu As-Sanie (2019), wzmacniając postulat dotyczący dostępności opieki medycznej. W szczególności chodzi o niewielką liczbę specjalistów, jak również o finansowanie leczenia operacyjnego i farmakologicznego zaawansowanej postaci endometriozy. Ponadto nie rozpoznawano endometriozy odpowiednio wcześniej z powodu niskiego poziomu wiedzy o tym schorzeniu wśród lekarzy.

Potrzeby emocjonalne i społeczne

Endometrioza wpływała nie tylko na zdrowie fizyczne, ale również na kondycję psychiczną respondentek. Przewlekły ból, niepewność związana z przyszłością oraz brak zrozumienia ze strony otoczenia powodowały u kobiet poczucie izolacji i frustracji.

Na przykład zrozumienie ze strony pracodawcy czy uczelni, też ze strony lekarzy, empatii przede wszystkim... [Gaja]

Respondentki wielokrotnie podkreślały, że brak empatii ze strony lekarzy i bliskich był jednym z największych wyzwań w codziennym życiu. Konieczność tłumaczenia swojego stanu zdrowia oraz walka o akceptację społeczną były dodatkowym obciążeniem.

Grupy wsparcia, zarówno online, jak i stacjonarne, były dla respondentek kluczowym narzędziem radzenia sobie z chorobą. Kobiety wskazywały na potrzebę organizacji większej liczby takich grup oraz zwiększenia ich dostępności.

Przydałaby się jakaś taka grupa wsparcia, ale taka na żywo... [Maja]

No tak, to wsparcie, ta wiedza... [...] w grupie można znaleźć dużo takich [historii] autentycznych, co przeżywały inne kobiety. [Łucja]

Oczekiwania i postulaty

Analiza narracji respondentek pozwoliła na sformułowanie kluczowych postulatów, które odnoszą się do różnych obszarów życia kobiet z endometriozą. Respondentki wskazywały na potrzebę zwiększenia liczby specjalistów zajmujących się leczeniem choroby oraz lepszej organizacji systemu opieki zdrowotnej. Ważnym postulatem była również refundacja terapii wspomagających, takich jak psychoterapia czy fizjoterapia.

To jest kwestia dostępności lekarza, wiedzy lekarza, dostępności leczenia, dostępności zahamowania tej choroby tak naprawdę. [Rita]

Kobiety podkreślały, że edukacja społeczna oraz kampanie uświadamiające mogą odegrać kluczową rolę w zmniejszaniu stygmatyzacji związanej z chorobą.

Myszę, że, jakby potrzebują zrozumienia od społeczeństwa, dlatego tak właśnie ważne jest nagłaśnianie o tej chorobie. [Daria]

Percepcja zaspokajania potrzeb

Percepcja zaspokajania potrzeb wśród kobiet z endometriozą ukazuje istotną lukę między oczekiwaniami pacjentek a rzeczywistym funkcjonowaniem systemu opieki zdrowotnej i wsparcia społecznego. Analiza narracji respondentek wskazuje na obszary, w których ich potrzeby były realizowane, oraz te, w których pozostawały niezaspokojone. Omówienie wyników koncentruje się na trzech kluczowych aspektach: wsparciu rodzinnym i społecznym, ocenie systemu opieki zdrowotnej oraz różnorodnych doświadczeniach, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych.

Wsparcie rodzinne i społeczne. Wsparcie ze strony najbliższych było jednym z najważniejszych czynników pomagających kobietom z endometriozą radzić sobie z codziennymi wyzwaniami. Respondentki podkreślały znaczenie pomocy partnerów, którzy wspierali je zarówno emocjonalnie, jak i praktycznie, uczestnicząc w wizytach lekarskich oraz przejmując część obowiązków domowych.

Chyba największe to były takie potrzeby ze strony partnera właśnie, żeby [...] on jakoś tam mnie trochę podtrzymał na duchu, pocieszył, że będzie OK, że [...] on zawsze ze mną jeździ do lekarza, ja nigdy nie jadę sama, on zawsze jest... wydaje mi się, że to wsparcie jest najważniejsze [...] [Gaja]

Z drugiej strony wiele kobiet wskazywało na brak zrozumienia ze strony rodziny, szczególnie starszego pokolenia, co prowadziło do poczucia izolacji. Bagatelizowanie objawów i udzielanie nieadekwatnych rad przez bliskich było źródłem frustracji.

No i też wsparcie ze strony, zrozumienie też, bo też najbliżsi potrafią też najbardziej dokopać, babcia, która nie ogarnia, o co chodzi, mówi, że „a tam przesadzasz”, „połóż sobie kapustę” albo [...] „weź sobie [lek rozkurczowy], to ci przejdzie”. [Gaja]

Grupy wsparcia, zarówno w formie stacjonarnej, jak i online, stanowiły istotny element radzenia sobie z chorobą. Kobiety ceniły możliwość wymiany doświadczeń oraz uzyskania emocjonalnego wsparcia od innych osób zmagających się z podobnymi problemami.

[...] żeby załagodzić ból, żeby mieć wsparcie, żeby nie być w tym sama, żeby czuć, że do-
słownie nie jestem sama, że są też inne osoby, które przechodzą to piekło [...] [Olga]

Okazywane wsparcie, poczucie bycia razem w trudnych sytuacjach miało real-
ny wpływ na podnoszenie poczucia własnej wartości.

[...] i też takie wsparcie, że..., że nie jest aż tak źle, że nie jestem aż taka beznadziejna...
[Nadia]

Ocena systemu opieki zdrowotnej. System opieki zdrowotnej w Polsce był
oceniany bardzo krytycznie. Respondentki wskazywały na liczne bariery w do-
stępnie do specjalistów, brak kompleksowej opieki oraz ograniczenia w ramach
świadczeń NFZ. Problemy te były szczególnie dotkliwe dla kobiet mieszkających
w mniejszych miejscowościach, które musiały podróżować do dużych miast w po-
szukiwaniu odpowiednich specjalistów.

To jest kwestia dostępności lekarza, wiedzy lekarza, dostępności leczenia, dostępności...
zahamowania tej choroby tak naprawdę. [...] No i jakby no dostępność lekarzy, [...] z pod-
kreśleniem na fundusz zdrowia. [Rita]

Wiele kobiet podkreślało, że konieczność korzystania z prywatnej opieki zdro-
wotnej wiązała się z dużymi kosztami, które były znaczącym obciążeniem finanso-
wym dla ich rodzin. Problemem była również niewystarczająca refundacja terapii
wspomagających, takich jak psychoterapia czy dietoterapia, które odgrywają klu-
czową rolę w leczeniu holistycznym.

Boję się iść do lekarza. Właśnie ewentualnych kosztów, reakcji, boję się zaniechania przez
lekarza. Będzie próbował zamknąć temat, zakopać i... [Żaneta]

W literaturze przedmiotu, m.in. w metaanalizie Timkovej i współautorów
(2025), wskazuje się na szereg barier utrudniających zaspokojenie potrzeb zdro-
wotnych kobiet z endometriozą. Do głównych czynników należą: postrzeganie
pacjentek jako trudnych w kontakcie, interpretowanie ich objawów jako psycho-
somatycznych, a także obecność tabu wokół tematów menstruacji, bólu przewle-
kłego, niepłodności i ciąży. Istotną rolę odgrywają również uprzedzenia funk-
cjonujące w środowisku medycznym. Bariery te pogłębiają brak empatii, a także
niedostateczna komunikacja między personelem ochrony zdrowia a pacjentkami,
zwłaszcza w odniesieniu do doświadczeń bólowych oraz jakości życia.

Doświadczenia pozytywne i negatywne. W narracjach dominowały nega-
tywne doświadczenia, szczególnie ze względu na długi czas oczekiwania na diag-

nożę oraz brak empatii ze strony lekarzy. Kobiety często czuły się ignorowane, co dodatkowo potęgowało ich frustrację.

Zrozumienie ze strony lekarzy i specjalistów jest bardzo marne, a specjalistów w moim mieście nadal nie ma. [Lena]

Mimo wielu trudności niektóre respondentki wskazywały na pozytywne doświadczenia, takie jak pomoc ze strony organizacji pozarządowych, które oferowały rzetelne informacje oraz wsparcie emocjonalne.

Wymagało to też ode mnie pracy, ale w sumie część potrzeb zostało spełnionych po dotarciu do fundacji, gdzie dostałam właśnie namiary do lekarzy, [dowiedziałam się] mniej więcej co i jak. [Nadia]

Kilka kategorii postulatów z badań zespołu Gouesbet (2023) jest tożsamych z wynikami badań własnych czy przywołanych powyżej. Należą do nich: (1) poszerzanie wiedzy pracowników medycznych na temat choroby; (2) zapewnienie lepszego zarządzania codziennym bólem i atakami bólu przez pacjentki; (3) poważne traktowanie objawów zgłaszanych przez chore; (4) standaryzacja procesów diagnostycznych w celu poprawy wczesnego wykrywania choroby.

Instytucjonalne formy wsparcia

Wsparcie instytucjonalne dla kobiet z endometriozą odgrywa kluczową rolę w radzeniu sobie z chorobą i poprawie jakości życia pacjentek. W niniejszej części omówiono ocenę systemu opieki zdrowotnej, rolę organizacji pozarządowych oraz grup wsparcia, uwzględniając wyniki badań własnych. Analiza pozwala na identyfikację głównych barier oraz propozycję działań usprawniających funkcjonowanie systemu wsparcia.

System opieki zdrowotnej. Publiczny system opieki zdrowotnej w Polsce był przedmiotem krytyki większości respondentek. Kobiety wskazywały na szereg barier utrudniających dostęp do skutecznej diagnostyki i leczenia:

- długie kolejki do specjalistów, szczególnie ginekologów i chirurgów specjalizujących się w leczeniu endometriozy;
- brak refundacji nowoczesnych terapii wspomagających, takich jak fizjoterapia, dietoterapia czy psychoterapia;
- niedostateczna liczba lekarzy z odpowiednią wiedzą na temat endometriozy, szczególnie w mniejszych miejscowościach.

Szybka diagnoza. Diagnoza i leczenie na NFZ. Wsparcie psychologiczne i dietetyczne również na NFZ. Kampanie uświadamiające społeczeństwo i personel ochrony zdrowia. [Natalia]

Problemem była również jakość obsługi medycznej, w tym brak empatii oraz zaangażowania ze strony lekarzy. Te trudności prowadziły do konieczności korzystania z prywatnej opieki zdrowotnej, co dla wielu kobiet stanowiło ogromne obciążenie finansowe.

Boję się iść do lekarza. Właśnie ewentualnych kosztów, reakcji, boję się zaniechania przez lekarza. Będzie próbował zamknąć temat, zakopać i... [Żaneta]

Specyficzne potrzeby młodych kobiet z endometriozą są odpowiedzią na ich pragnienie jak najlepszego funkcjonowania, które będzie zbliżone do normalności. Do podobnych konkluzji doszedł australijski zespół pod kierownictwem Taffs (2024). Podejmowane decyzje dotyczące procesu diagnostyki i leczenia odzwierciedlają wyjątkowe potrzeby badanych, które mierzą się z dolegliwościami wynikającymi z choroby. Dlatego lekarze powinni być świadomi potrzeb swoich pacjentek, by omawiać je wspólnie.

Rola organizacji pozarządowych. Rolę organizacji pozarządowych, które zrzeszają chore na endometriozę i są równocześnie głosem pacjentek, podkreśla publikacja *Shining a light on endometriosis: Time to listen and take action* (BMC Medicine, 2023), ukazując potencjał tych podmiotów. Ponadto organizacje non profit łączą wiedzę chorych, ekspertów, decydentów, usługodawców opieki medycznej oraz naukowców, co znacząco może poprawić życie osób z endometriozą i wyznaczać nowe kierunki pomocy. Organizacje pozarządowe stanowiły dla respondentek cenne źródło wsparcia, szczególnie w zakresie dostępu do informacji i polecenia sprawdzonych specjalistów. Niektóre kobiety podkreślały, że pomoc fundacji była kluczowa w zrozumieniu choroby oraz znalezieniu odpowiednich lekarzy.

Wymagało to też ode mnie pracy, ale w sumie część potrzeb zostało spełnionych po dotarciu do fundacji, gdzie dostałam właśnie namiary do lekarzy, [dowiedziałam się] mniej więcej co i jak. [Nadia]

Respondentki zauważały jednak, że liczba takich organizacji jest ograniczona, a ich działalność często nie dociera do kobiet mieszkających w mniejszych miejscowościach. Postulowały o większe zaangażowanie organizacji w kampanie edukacyjne oraz tworzenie lokalnych oddziałów.

Grupy wsparcia. Grupy wsparcia, zarówno stacjonarne, jak i online, były niezwykle cenione przez respondentki. Dawały one kobietom przestrzeń do dzielenia się doświadczeniami, uzyskiwania praktycznych porad oraz emocjonalnego wsparcia. Szczególnie ważne były grupy internetowe, które umożliwiały kontakt z innymi kobietami niezależnie od miejsca zamieszkania.

Przydałaby się jakaś taka grupa wsparcia, ale taka na żywo. [Maja]

No tak, to wsparcie, ta wiedza w sumie też w pewnym stopniu [...] w grupie można znaleźć dużo takich [historii] autentycznych, co przeżywały inne kobiety. [Łucja]

Jednak brak lokalnych grup wsparcia w mniejszych miejscowościach był istotnym problemem. Kobiety postulowały stworzenie stacjonarnych grup, które umożliwiłyby bezpośredni kontakt i wymianę doświadczeń.

Grupy wsparcia powinny być uzupełniającym źródłem realizacji potrzeby uzyskania informacji, akceptacji, bezpieczeństwa, przynależności do społeczności endokobiet. Wspominają o tym we wnioskach również Shoebotham i Coulson w swoim artykule z 2016 roku. Grupa powinna umożliwiać tworzenie społeczności, której celem będzie wzajemne wsparcie, wymiana doświadczeń i porad i która zachęci do przyjmowania postawy proaktywnej, samodzielnego poszukiwania informacji i zarządzania sposobami radzenia sobie z endometriozą.

Dyskusja i podsumowanie

Przeprowadzone badania rzuciły światło na wielowymiarowość doświadczeń kobiet z endometriozą, uwypuklając tym samym braki w systemie opieki zdrowotnej, wsparciu społecznym i emocjonalnym oraz edukacji społecznej. Omówienie wyników w kontekście literatury przedmiotu, a także ich implikacji praktycznych pozwala lepiej zrozumieć złożoność tego problemu i wskazać kierunki dalszych działań.

Znaczenie wyników w praktyce

Uzyskane wyniki mają istotne znaczenie dla praktyki medycznej, społecznej i edukacyjnej:

1. Praktyka medyczna:

- wskazano na konieczność poprawy dostępu do specjalistycznej opieki zdrowotnej, w tym skrócenia czasu oczekiwania na wizyty;
- podkreślono potrzebę większej liczby lekarzy z odpowiednimi kwalifikacjami w leczeniu endometriozy.

2. Polityka zdrowotna:

- wprowadzenie refundacji terapii wspomagających, takich jak psychoterapia, fizjoterapia i dietoterapia, mogłoby znacząco poprawić jakość życia pacjentek.

3. Edukacja społeczna:

- kampanie edukacyjne skierowane do społeczeństwa, w tym pracodawców i nauczycieli, mogłyby zmniejszyć stygmatyzację i poprawić zrozumienie dla kobiet z endometriozą.

Rekomendacje

Na podstawie wyników badań sformułowano następujące rekomendacje:

1. Szkolenia dla personelu medycznego:

- wprowadzenie szkoleń i warsztatów dla lekarzy, które obejmowałyby najnowsze metody diagnostyczne i terapeutyczne.

2. Rozwój infrastruktury wsparcia:

- tworzenie lokalnych oddziałów organizacji pozarządowych oraz grup wsparcia stacjonarnych, szczególnie w mniejszych miejscowościach.

3. Wsparcie systemowe:

- rozbudowa refundacji terapii wspomagających i lepsza koordynacja działań pomiędzy różnymi sektorami opieki zdrowotnej.

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań uwidoczniły wielowymiarowość potrzeb oraz wyzwania, z jakimi mierzą się kobiety z endometriozą. Choroba ta, dotykająca około 10% kobiet w wieku rozrodczym, znacząco wpływa na ich życie we wszystkich aspektach. Badane kobiety zwracały uwagę na trudności w dostępie do specjalistycznej opieki zdrowotnej, niedostateczną wiedzę wśród lekarzy, brak kompleksowego wsparcia psychologicznego oraz stygmatyzację społeczną.

Jednym z kluczowych wniosków jest potrzeba reformy systemu opieki zdrowotnej. Respondentki wskazywały na konieczność skrócenia czasu oczekiwania na wizyty u specjalistów, zwiększenia liczby lekarzy z wiedzą na temat endometriozy oraz wprowadzenia refundacji terapii wspomagających, takich jak psychoterapia, fizjoterapia czy dietoterapia. Holistyczne podejście do leczenia obejmujące interdyscyplinarną opiekę medyczną może znacząco poprawić jakość życia pacjentek.

Wyniki badań podkreślają również kluczową rolę organizacji pozarządowych i grup wsparcia. Fundacje oraz inicjatywy online stanowiły dla wielu responden-

tek istotne źródło informacji, emocjonalnego wsparcia czy praktycznych porad. Jednakże liczba takich organizacji oraz ich lokalna dostępność są nadal niewystarczające. W tym kontekście konieczne jest rozwijanie lokalnych grup wsparcia, które umożliwiłyby bezpośredni kontakt i wymianę doświadczeń wśród kobiet z endometriozą.

Ważnym aspektem jest także wpływ miejsca zamieszkania na dostęp do opieki zdrowotnej. Respondentki z mniejszych miejscowości wskazywały na większe trudności w dostępie do lekarzy specjalistów i nowoczesnych terapii, co prowadziło do marginalizacji ich potrzeb. Te dane wskazują na konieczność decentralizacji opieki zdrowotnej oraz wprowadzenia lokalnych programów wsparcia.

W badaniach ujawniono także **znaczenie edukacji społecznej** w zmniejszaniu stygmatyzacji oraz poprawie zrozumienia dla kobiet zmagających się z endometriozą. Kampanie społeczne oraz programy edukacyjne skierowane zarówno do społeczeństwa, jak i personelu medycznego mogłyby znacząco przyczynić się do poprawy sytuacji tych pacjentek.

Wyniki badań wskazują, że zaspokojenie podstawowych i specyficznych potrzeb kobiet z endometriozą wymaga interdyscyplinarnego podejścia oraz współpracy różnych sektorów. Proponowane rekomendacje mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych badań i działań na rzecz poprawy sytuacji kobiet z endometriozą w Polsce i na świecie. Należy pamiętać, że oczekiwane wsparcie vs otrzymywane wsparcie mogą być różnie postrzegane przez same chore jako wystarczające lub zbyt małe. Ich specyficzne potrzeby mogą dotyczyć uzyskania diagnozy i leczenia, minimalizacji dolegliwości bólowych, bezpieczeństwa, akceptacji, przynależności do grupy, jak również samorealizacji czy samodzielności w codziennym funkcjonowaniu. Dlatego na podstawie wypowiedzi respondentek sformułowano kilka kluczowych rekomendacji, które mogą przyczynić się do poprawy sytuacji kobiet z endometriozą:

1. Edukacja lekarzy i społeczeństwa:

- wprowadzenie szkoleń dla lekarzy pierwszego kontaktu, aby zwiększyć ich wiedzę na temat diagnostyki i leczenia endometriozy;
- organizacja kampanii społecznych mających na celu zmniejszenie stygmatyzacji choroby.

2. Poprawa dostępności usług medycznych:

- zwiększenie liczby specjalistów zajmujących się leczeniem endometriozy, szczególnie w mniejszych miejscowościach;
- refundacja terapii wspomagających, takich jak psychoterapia, fizjoterapia i dietoterapia.

3. Wsparcie grupowe:

- tworzenie lokalnych i ogólnopolskich grup wsparcia w formie stacjonarnej oraz online, które umożliwią kobietom wymianę doświadczeń i uzyskanie emocjonalnego wsparcia.

4. Kampanie edukacyjne:

- zwiększenie świadomości społecznej poprzez kampanie medialne;
- wprowadzenie w podstawie programowej i programach z edukacją zdrowotną w szkołach treści dotyczących menstruacji i endometriozy.

Wyniki badań wskazują na istotne braki w systemie wsparcia dla kobiet z endometriozą, zarówno w wymiarze medycznym, jak i społecznym. Problemy te obejmują brak dostępu do specjalistów, niewystarczającą empatię wśród personelu medycznego oraz ograniczone wsparcie psychologiczne i społeczne. Jednocześnie doświadczenia respondentek pokazują, że istnieją pozytywne przykłady pomocy, które mogą stanowić podstawę do dalszych działań na rzecz poprawy sytuacji kobiet zmagających się z tą chorobą.

Bibliografia

- Adilbayeva, A., Kunz, J. (2024). Pathogenesis of endometriosis and endometriosis-associated cancers. *International Journal of Molecular Sciences*, 25(14), 7624. <https://doi.org/10.3390/ijms25147624>
- As-Sanie, S., Black, R., Giudice, L.C., Gray Valbrun, T., Gupta, J., Jones, B., Laufer, M.R., Milspaw, A.T., Missmer, S.A., Norman, A., Taylor, R.N., Wallace, K., Williams, Z., Yong, P.J., Nebel, R.A. (2019). Assessing research gaps and unmet needs in endometriosis. *American Journal of Obstetrics & Gynecology*, 221(2), 86–94. <https://doi.org/10.1016/j.ajog.2019.02.033>
- Bernuit, D., Ebert, A.D., Halis, G., Strothmann, A., Gerlinger, C., Geppert, K., Faustmann, T. (2011). Female perspectives on endometriosis: Findings from the uterine bleeding and pain women's research study. *Journal of Endometriosis*, 3(2), 73–85. <https://doi.org/10.5301/JE.2011.8525>
- BMC Medicine. (2023). Shining a light on endometriosis: Time to listen and take action. *BMC Medicine*, 21(1), 107. <https://doi.org/10.1186/s12916-023-02820-y>
- Cousins, F.L., McKinnon, B.D., Mortlock, S., Fitzgerald, H.C., Zhang, C., Montgomery, G.W., Gargett, C.E. (2023). New concepts on the etiology of endometriosis. *Journal of Obstetrics and Gynaecology Research*, 49(4), 1090–1105. <https://doi.org/10.1111/jog.15549>
- Culley, L., Law, C., Hudson, N., Denny, E., Mitchell, H., Baumgarten, M., Raine-Fenning, N. (2013). The social and psychological impact of endometriosis on women's lives: A critical narrative review. *Human Reproduction Update*, 19(6), 625–639. <https://doi.org/10.1093/humupd/dmt027>
- De Corte, P., Klinghardt, M., von Stockum, S., Heinemann, K. (2025). Time to diagnose endometriosis: Current status, challenges and regional characteristics – a systematic literature review. *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, 132(2), 118–130. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.17973>
- Fernando, R. (2024). The effect of endometriosis on the fertility of women. *World Journal of Biology Pharmacy and Health Sciences*, 19(1), 320–331. <https://doi.org/10.30574/wjbphs.2024.19.1.0441>

- Fourquet, J., Báez, L., Figueroa, M., Iriarte, R.I., Flores, I. (2011). Quantification of the impact of endometriosis symptoms on health-related quality of life and work productivity. *Fertility and Sterility*, 96(1), 107–112. <https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2011.04.095>
- Fourquet, J., Gao, X., Zavala, D., Orenge, J.C., Abac, S., Ruiz, A., Laboy, J., Flores, I. (2010). Patients' report on how endometriosis affects health, work and daily life. *Fertility and Sterility*, 93(7), 2424–2428. <https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2009.09.017>
- Gouesbet, S., Kvaskoff, M., Riveros, C., Diard, É., Pane, I., Goussé-Breton, Z., Valenti, M., Gabillet, M., Garoche, C., Ravaud, P., Tran, V.T. (2023). Patients' perspectives on how to improve endometriosis care: A large qualitative study within the ComPaRe-Endometriosis e-Cohort. *Journal of Women's Health*, 32(4), 463–470. <https://doi.org/10.1089/jwh.2022.0323>
- Harder, C., Velho, R.V., Brandes, I., Sehouli, J., Mechsner, S. (2024). Assessing the true prevalence of endometriosis: A narrative review of literature data. *International Journal of Gynecology & Obstetrics*, 167(3), 883–900. <https://doi.org/10.1002/ijgo.15756>
- Kędzia, M., Basta, P., Czajkowski, K., Gogacz, M., Spaczyński, R., Mroczkowska, B., Stojko, R., Szaflik, T., Szubert, M., Szyłło, K., Zaborowski, M., Sieroszewski, P. (2024). Rekomendacje Polskiego Towarzystwa Ginekologów i Położników dotyczące postępowania u kobiet z endometriozą. *Ginekologia i Perinatologia Praktyczna*, 9(2), 89–123.
- Kowolik, P. (2001). Badania pedagogiczne opierające się na metodzie biograficznej. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4, 115–121.
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśniewska, A. (2022). Endometrioza tematem tabu w szkolnym środowisku. W: W. Heller, A. Nymś-Górna, M. Kaźmierska, M. Wieczorek (red.), *Rodzice uczniów w edukacji szkolnej* (s. 152–159). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Lamceva, J., Uljanovs, R., Strumfa, I. (2023). The main theories on the pathogenesis of endometriosis. *International Journal of Molecular Sciences*, 24(5), 4254. <https://doi.org/10.3390/ijms24054254>
- Leleńska, J., Rutecka, W., Napiórkowska-Orkisz, M. (2022). Endometrioza a jakość życia. Zadania pielęgniarki w opiece nad pacjentką z endometriozą. W: M. Cybulski, C. Łukaszuk, E. Krajewska-Kułak (red.), *Interdyscyplinarne wyzwania nauk o zdrowiu* (t. 2, s. 42–51). Uniwersytet Medyczny w Białymstoku.
- Li, A.D., Bellis, E.K., Girling, J.E., Jayasinghe, Y.L., Grover, S.R., Marino, J.L., Peate, M. (2020). Unmet needs and experiences of adolescent girls with heavy menstrual bleeding and dysmenorrhea: A qualitative study. *Journal of Pediatric and Adolescent Gynecology*, 33(3), 278–284. <https://doi.org/10.1016/j.jpog.2019.11.007>
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2008). Podmiot w narracjach. Narracja, autobiografia, tożsamość. *Forum Oświatowe* (numer specjalny), 20, 181–194.
- Parazzini, F., Esposito, G., Tozzi, L., Noli, S., Bianchi, S. (2017). Epidemiology of endometriosis and its comorbidities. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 209, 3–7. <https://doi.org/10.1016/j.ejogrb.2016.04.021>
- Pettersson, A., Berterö, C.M. (2020). How women with endometriosis experience health care encounters. *Women's Health Reports*, 1(1), 529–542. <https://doi.org/10.1089/whr.2020.0099>
- Rubisz, P. (2024). Część II. Ginekolog o endometriozie. Czym jest ta choroba, jak się ją diagnozuje i leczy. W: A. Paluszak, P. Rubisz, D. Olanin (red.), *Endometrioza. Nie taka Twoja uroda* (s. 103–202). Sensus.

- Seear, K. (2009). „Nobody really knows what it is or how to treat it”: Why women with endometriosis do not comply with healthcare advice. *Health, Risk & Society*, 11(4), 367–385. <https://doi.org/10.1080/13698570903013649>
- Shoebbotham, A., Coulson, N.S. (2016). Therapeutic affordances of online support group use in women with endometriosis. *Journal of Medical Internet Research*, 18(5), e109. <https://doi.org/10.2196/jmir.5548>
- Sikka, P., Brar, R. (2021). Etiopatogeneza endometriozy (tłum. M. Izak). W: S. Chopra (red.), M. Zimmer (red. wyd. polskiego), *Endometrioza* (s. 11–14). Edra Urban & Partner.
- Smycz-Kubańska, M. (2021). *Udział wybranych chemokin w patogenezie endometriozy* [rozprawa na stopień doktora nauk medycznych i nauk o zdrowiu, Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach]. <https://ppm.edu.pl/info.seam?ps=20&id=SUM0f2090fea465448aa231b50a60309530&lang=pl&pn=1&cid=349529>
- Sperschneider, M.L., Hengartner, M.P., Kohl-Schwartz, A., Geraedts, K., Rauchfuss, M., Woelfler, M.M., Haeblerlin, F., von Orelli, S., Eberhard, M., Maurer, F., Imthurn, B., Imesch, P., Leeners, B. (2019). Does endometriosis affect professional life? A matched case-control study in Switzerland, Germany and Austria. *BMJ Open*, 9(1), e019570. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-019570>
- van Stein, K., Schubert, K., Ditzen, B., Weise, C. (2023). Understanding psychological symptoms of endometriosis from a research domain criteria perspective. *Journal of Clinical Medicine*, 12(12), 4056. <https://doi.org/10.3390/jcm12124056>
- Stępniewska, A.K., Ceccaroni, M., Biela, M., Kamiński, P. (2017). Endometrioza głęboko naciekająca – istotny problem kliniczny w ginekologii. *Lekarz Wojskowy*, 95(1), 99–105.
- Taffs, L., Waters, N., Marino, J., Rapsey, C., Peate, M., Girling, J.E. (2024). Supportive care needs of young adults with endometriosis: An open-ended online survey and exploration of unmet needs. *Health Expectations*, 27(5), e70045. <https://doi.org/10.1111/hex.70045>
- Timkova, V., Mikula, P., Katreniakova, Z., Howick, J., Nagyova, I. (2025). Assessing healthcare needs in endometriosis: A scoping review. *Psychology & Health*, 1–39.
- Zgierska, M., Pacocha, N., Jędrychowski, J., Popczyńska, J., Karpowicz, N., Krzyżanowska, M., Kaszucka, J., Raczyńska, A., Kosiec, K., Krzemień, O. (2024). The correlation between endometriosis pain, mental health disorders, and quality of life impact. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 2(42). https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30062024/8152

Jordan Klimek

ORCID: 0000-0002-9824-143X

Uniwersytet Szczeciński

Sztuka jako przestrzeń konfliktu. Istota, kreowanie i upowszechnianie jako obszary zmagających tożsamościowych

Abstract

Jordan Klimek, *Sztuka jako przestrzeń konfliktu. Istota, kreowanie i upowszechnianie jako obszary zmagających tożsamościowych* [Art as a space of conflict. Essence, creation, and dissemination as areas of identity struggles]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 213–230, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.12>

The text analyzes the reality of art as a space filled with contradictions. The critical literature analysis covers three perspectives: the essence, creation, and dissemination of art. The conclusions point to the necessity of openly defining art as a social construct, as well as to conflictual situations such as the quality of relations within the art community, competition for position in the environment and the art market, social expectations of the role of artists in the modern world, the rupture of continuity of meaning within language and cultural heritage, relations with the external environment, or the determinants of access to economic capital. At the same time, art demonstrates the potential for discourse leading to bold questions, the search for answers and the “clash” of different perspectives on the place and role of man in current reality.

Keywords

art; artists; artists' competition; commercialization of art; conflict

Wprowadzenie

Współczesny świat sztuki pełen jest różnego rodzaju sprzeczności i sytuacji konfliktowych (Stachura, 2020, s. 109). W polu produkcji kultury wyróżnia się przynajmniej trzy przestrzenie konfliktów, odnoszące się po pierwsze do istoty sztuki, po drugie do tworzenia sztuki i po trzecie do jej upowszechniania. Sprzeczności

w obrębie istoty sztuki dotyczą jej zakresu, sposobów definiowania czy też podejścia w postrzeganiu i analizie. Konflikty w przestrzeni tworzenia sztuki dotyczą z kolei kwestii walki o niezależność, rywalizacji w środowisku i na rynku sztuki czy też walki o wolność i jakość artystyczną w procesie twórczym. Przestrzeń upowszechniania efektów pracy artystycznej cechuje się wreszcie konfliktowością w obrębie dostępu do zasobów umożliwiających uczestnictwo w sztuce i jej percepcji, a także roli artysty jako nadawcy komunikatu symbolicznego i stosowania określonych form wyrazu artystycznego.

Istota sztuki

Pierwszą przestrzenią konfliktu w sztuce jest sama jej istota, w tym obszar definicyjny, czego najlepszym przykładem jest nieustający dyskurs i różnice w postrzeganiu samego pojęcia sztuki. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę, że jest ono trudne do uchwycenia w jakieś sztywne ramy czy też jednoznaczne granice. Dość wspomnieć za Hansem Abbingiem, że nikt nie jest w stanie dokładnie wykryć sztuki za pomocą jakiegoś obiektywnego urządzenia (Abbing, 2002, s. 20). Problem uchwycenia sztuki polega m.in. na jej izolowanym statusie społecznego doświadczenia, poznania i działania, co sprawia wrażenie, jakby stanowiła byt na pograniczu fikcji i rzeczywistości (Kroeber, 2002, s. 204). Trudno jest zatem nadążyć za dynamiką sztuki, co jednak nie oznacza, że nie należy czynić wysiłków w tym zakresie. W efekcie prowadzi to do sytuacji, w której konieczne jest dostosowanie aparatu pojęciowego i teoretycznego do nieustannych przemian w jej obrębie (Niziołek, 2015, s. 16). Jak bowiem zauważył Marek Krajewski, nowe zjawiska w obrębie kultury lub takie, które w opinii twórców lub użytkowników kultury są uznane za kulturowe, pojawiają się dość spontanicznie. Wskazał on, że współcześnie obserwuje się zarówno poszerzanie pola kultury (jako redefinicji kulturowych aspektów rzeczywistości, czyli dążenia do uznania za kulturowe tego, co do tej pory nie było w ten sposób traktowane), jak również zjawiska przeciwstawne, a więc zawężanie pola kultury, takie jak hybrydyzacja czy też degradowanie niektórych jej form, co w efekcie prowadzi do próby konstrukcji bardziej adekwatnych narzędzi rozumienia współczesnej kultury (Krajewski, 2017, s. 30–35). Okazuje się bowiem, że działania, wcześniej uważane za awangardowe i swoiste dla pewnych grup społecznych czy kulturowych, już teraz powinny być wpisane w szerokie spektrum aktywności twórczej w obszarze sztuki i brane pod uwagę przez instytucje upowszechniania kultury jako preferowane formy aktywności i twórczości artystycznej (Matyjewicz, 2009, s. 33).

Ponadto sztuka wciąż zмага się z kwestią muzealizacji, a więc wyrwaniem ze społecznego kontekstu czy też z brakiem społecznego wpływu (Niziołek, 2015, s. 17), choć w ostatnich latach badacze i analitycy kultury zaczynają dostrzegać jej użyteczny charakter i partycypacyjny wymiar (Kowalewski i in., 2011). Współczesne analizy środowiska artystycznego wskazują na odejście od typu samotnie egzystujących twórców w kierunku ich współuczestnictwa w projektach społecznych (Dziedzic i in., 2015). Coraz częściej bowiem na sztukę spogląda się jak na element szerszej rzeczywistości, a nie wyłącznie z perspektywy jej instrumentalnego wykorzystania. Jednym z przykładów istotności kontekstów sztuki i jej oddziaływania społecznego jest m.in. kwestia współpracy badaczy i artystów i ich dążenia do zwiększenia sprawiedliwości społecznej (Rancew-Sikora, 2020, s. 8) czy tworzenie się nowego gatunku, tj. sztuki środowiskowej (Tang, 2021). Odmienność sposobów postrzegania sztuki prowadzi więc do refleksji nad aktywnością artystyczną, a w szczególności sprzecznością pomiędzy nieograniczoną możliwością jej podejmowania a określeniem pewnych „warunków wstępnych” takiego działania.

Na gruncie problemu dostępności do podejmowania aktywności artystycznej można zaobserwować, że istnieją dwa sprzeczne wobec siebie podejścia w sposobie postrzegania aktywności artystycznej: ekskluzywne i inkluzyjne. Podejście ekskluzywne dość dobrze obrazuje funkcjonalne ujęcie aktywności artystycznej, w którym stanowi ona istotną wartość dodaną do rozwoju kulturowego, tj. rozwoju rzemiosł oraz wartości gospodarczych poprzez ustalanie wzorców i wartości w obrębie poszczególnych dziedzin twórczości artystycznej czy rękodzielniczej (Malinowski, 2000, s. 137). Oznacza to, iż twórcy, oprócz poczucia zadowolenia estetycznego zyskują w opinii odbiorców także wysoką pozycję społeczną oraz mniej lub bardziej precyzyjne określenie wartości ekonomicznej tychże wytworów. Innymi słowy, efekty pracy twórczej (np. w zakresie sztuki artystycznej), czyli rękodzieła, ze względu na swoją wartość mogą funkcjonować jako środki płatnicze w obrębie danej zbiorowości. Sposób ich wytworzenia jest bowiem osiągalny jedynie dla takich osób, które są wyposażone w umiejętności kreowania złożonych, doskonałych form, z wykorzystaniem nietłutego materiału, a także wysokiego poziomu zręczności i twórczego myślenia (Malinowski, 2000, s. 137). Wskazuje to na określone oczekiwania względem podejmowania przez kogoś aktywności artystycznej, związane z odpowiednim poziomem kompetencji i jakości efektów pracy twórczej, niedostępnymi powszechnie. Ekskluzywna perspektywa sztuki może obejmować nie tylko samych twórców, ale również odbiorców. Przykładem takiego podejścia są analizy m.in. Antoniny Kłoskowskiej, które podkreślają komunikowanie abstrakcyjne przy pomocy

form artystycznych, czyli coś wyjątkowego, co jest dostępne jedynie dla tych, którzy posiadają odpowiedni kapitał kulturowy (kompetencje), umożliwiającą ich odbiór, a następnie reinterpretację czy redystrybucję. Wspomniana badaczka wskazywała bowiem, że wyjątkowość sztuki przejawia się w symbolizowaniu rzeczywistości poprzez intencjonalną fikcyjność czy też dozę fikcyjności jej przedstawień (Kłoskowska, 2007, s. 216).

Z kolei przykładem dominującego dziś podejścia inkluzyjnego jest koncepcja żywej kultury Barbary Fatygi, wskazująca właśnie na wielowymiarowość środowiska, w jakim funkcjonuje współczesny człowiek, a co za tym idzie – na dynamiczne procesy rozwijania się praktyk kulturowych. Innymi słowy, kultura jest specyficznym środowiskiem człowieka, w którym funkcjonują różne federacje subkultur z wyraźną dominacją kultury popularnej, a nie kultury wysokiej (Fatyga, 2017, s. 36–37). Sztuka nie jest już elitarna, istnieje więc możliwość jej szerszego oddziaływania, a w szczególności spowodowanie zmiany poprzez działanie własne i podmiotowe w człowieku. Oznacza to, że sztuka jest sposobem wytworzenia takich warunków, aby zmiany chcieli dokonywać sami jej uczestnicy. Dotyczy to zarówno zakresu twórczego uczestnictwa, jak i dystrybucji uprawnień twórczych (Niziołek, 2015, s. 19–20). Aktualna formuła aktywności twórczej pozostaje otwarta, co oznacza praktycznie brak konieczności spełnienia jakichkolwiek wstępnych wymagań, a także dużą swobodę i wolność artystyczną w obszarze zarówno podejmowanej tematyki, jak również zastosowanych form ekspresji (Horgan, 2014, s. 757). Jest dziś dość oczywiste, że wszelkie ograniczenia w podejmowaniu aktywności artystycznej wydają się zawężać perspektywę analityczną zjawisk i procesów w obrębie sztuki, skazując badacza na brak możliwości poznania pełni rzeczywistości świata artystycznego.

Wobec tych dwóch odmiennych podejść w postrzeganiu sztuki pozostaje mi jedynie wskazać, że sztukę należałoby definiować w sposób niezwykle otwarty, a więc jako kategorię konstruowaną społecznie. Współczesne praktyki artystyczne często bowiem wychodzą poza pewne przyjęte czy też wyobrażone schematy sztuki, wciąż poszerzając jej zakres. Często sztuka powstaje nie tylko w obrębie tzw. świata sztuki, ale także poza nim (Niziołek, 2015, s. 53–54). W tym kontekście dość ciekawym i niezwykle prostym sposobem definiowania sztuki jest podejście Abbinga, który wskazuje, że to, co uważane jest za sztukę, jest względne, dlatego sztuka jest tym, co ludzie nazywają sztuką. Ścisłej rzecz ujmując, to ludzie określają, czym jest sztuka w określonym obszarze artystycznym (Abbing, 2002, s. 19–20). Taki sposób definiowania może zresztą generować sprzeczności w obrębie samej istoty sztuki, tj. jej zakresu, sposobu postrzegania i podejścia w analizie.

Tworzenie sztuki

Świat sztuki ewoluuje w kierunku systemu hybrydowego, w którym zarówno różnego rodzaju relacje, jak i projekty przeobrażają koncepcje i instytucje autonomicznego pola sztuki. W procesie tym niezwykle ważną rolę odgrywa przyspieszenie rytmów produkcji artystycznej, przewartościowanie dzieł sztuki i metody budowania artystycznej trajektorii (Szreder, 2016, s. 27). Najogólniej rzecz ujmując, można powiedzieć, że nic już nie jest takie samo jak wcześniej. Aktywność artystyczna jest w tym przypadku częścią osobowości twórców, realizowaną często „po godzinach” i wyraża nie tylko ich indywidualne refleksje, postawy, wizje itp., ale także zdaje się przedstawiać rzeczywistość postrzeganą z ich perspektywy, jednocześnie istotnie na nią wpływając. Przeobrażanie koncepcji i instytucji sztuki jest coraz bardziej widoczne w kontekście np. intensyfikacji produkcji artystycznej (zarówno pod względem większej liczby wytworów artystycznych, jak również zwiększenia poziomu dostępności do nich) czy też kreowania kariery artystycznej (jako projektu tożsamościowego otwartego na zaangażowanie innych osób, także z grona pozaartystycznego). Aktywność artystyczna staje się w tym przypadku niejako stylem życia, sposobem realizacji własnego rozwoju, ale także komunikowania się z innymi uczestnikami życia społecznego. Jest projektem tożsamościowym, w obrębie którego pojawia się wiele sprzeczności zarówno na etapie procesu twórczego, jak również podczas upowszechniania efektów pracy artystycznej.

Podjęmowanie aktywności artystycznej i realizacja procesu twórczego wiążą się także z konfliktem pomiędzy zorientowaniem na działania artystyczne (merytoryczne) a realizacją pozostałych wymaganych przez innych powinności (administracyjnych, marketingowych itd.). Coraz częściej zdarza się, że wskaźniki artystycznego sukcesu są zastępowane wskaźnikami pozaartystycznymi (z obszaru biznesu, finansów, zarządzania itd.), natomiast ocena wytworów pracy artystycznej jest dokonywana właśnie ze względu na kryterium sukcesu biznesowego (Szlendak, 2017, s. 66–67), co zdaje się potwierdzać centralną rolę pieniądza w życiu społecznym (Simmel, 1997, s. 203). Tym samym uwarunkowania współczesnej aktywności artystycznej wymuszają na twórcach sztuki cały szereg postaw niezwiązanych bezpośrednio z procesem twórczym, ale aktywnością dodatkową, pozamerytoryczną i często nie w pełni zrozumianą i akceptowaną przez środowisko artystyczne. Może to prowadzić do rywalizacji pomiędzy artystami na polach aktywności, które nie mają związku z ich rozwojem (w sensie warsztatowym, ekspresyjnym itp.), ale właśnie w przestrzeni współczesnego rynku konsumpcyjnego. Nie można oprzeć się wrażeniu, że aktywność artystyczna staje się częścią kultury

konsumowania i produkowania (Burszta, 2009, s. 177), ulegając procesowi komercjalizacji. Za przykład może posłużyć urządzenie marketów w galeriach i organizowanie strefy kultu w tego typu miejscach (Nadrowski, 2016, s. 168). Proces komercjalizacji sztuki dotyka także sfery zarządzania instytucjami kultury, które coraz częściej są postrzegane i oceniane na podstawie kryterium dochodowości. Kwestionuje się dotowanie i dalsze funkcjonowanie tych instytucji kultury, które nie przynoszą zysku albo odnotowują nieustanne straty. Współczesny dyrektor teatru to nie tylko osoba odpowiedzialna za warstwę artystyczną, ale także – albo przede wszystkim – sprawny menedżer, który ma za zadanie zadbać o dochodowość instytucji, którą zarządza (Lewandowski, 2010, s. 25).

Proces komercjalizacji sztuki prowadzi także do konfliktu pomiędzy autotelicznym a komercyjnym wymiarem aktywności artystycznej. Już John Dewey zauważył, że wszelkie formy sztuki stanowią rozwinięcie pierwotnych doświadczeń, które traktować należy w kategoriach wartości autotelicznych, tj. odczuwania przyjemności z twórczości artystycznej i percepcji produktów działalności artystycznej. Jako przekształcona forma doświadczenia pierwotnego determinują one wrażliwość i wyobraźnię ludzką, a w efekcie umożliwiają adaptację do środowiska poprzez tzw. próbę generalną, czyli szczegółowe roztrząsanie (w wyobraźni) różnorodnych, konkurujących ze sobą możliwych linii działania (Dewey, 1922, s. 190). Zadaniem sztuki jest więc przywrócenie ciągłości pomiędzy doświadczeniami o wyrafinowanej i zintensyfikowanej formie, jakimi są dzieła sztuki, a wydarzeniami codziennymi, tj. przeżyciami i cierpieniami (Dewey, 1932, s. 3). Nie dziwi zatem teza Stefana Czarnowskiego, który twierdził, że praca twórcza i twórczy czyn rewolucyjny stanowią źródło wszelkich wartości (Czarnowski, 2005, s. 90). Kreowanie sztuki samo w sobie może dostarczać artystom poczucie satysfakcji i spełnienia. Wskazuje to na potrzebę samorealizacji jako jednego z głównych, tj. dominujących motywów aktywności artystycznej. Jest to związane z mitem bezinteresowności, czyli postawą świadczącą o swoistym dystansie do wartości materialnych i korzyści praktycznych wynikających z aktywności twórczej (Krawczak, 2013, s. 71). Trzeba jednak pamiętać, że istnieją jeszcze inne motywacje do „uprawiania sztuki”, np. związane z wymiarem komercyjnym. Decyzja o rozwoju kariery artystycznej może być spowodowana np. chęcią osiągnięcia określonego poziomu popularności i wypracowania marki artystycznej na rynku sztuki, co ma bezpośrednie przełożenie na pozycję społeczną, prestiż czy dochody.

Współczesne uwarunkowania stwarzają możliwości traktowania twórczości artystycznej także w kategoriach instrumentalnych – jako środek do osiągnięcia określonego celu. W postmodernistycznej wizji konsumpcjonizmu Jean Baudrillard przedstawił sztukę, a w zasadzie jej użyteczność, jako wyznacznik przynależ-

ności do poszczególnych klas społecznych, zwracając w głównej mierze uwagę na aspekt kreowania pozycji społecznej. Aktywność artystyczną określił jako zbytkowy i uboczny efekt „piękna”, stanowiący raczej dowód luksusu niż wartość autoteliczną (Baudrillard, 2006, s. 119). Współczesne postrzeganie sztuki nie wyklucza wymiaru instrumentalnego i dotyczyć to może zarówno aspektu konsumowania dzieł artystycznych, jak również realizacji ścieżki kariery aktywności artystycznej jako pewnej wizji osiągnięcia sukcesu w postaci finansowej, prestiżu, pozycji społecznej itd. Współczesny styl życia narzuca ukierunkowanie wszelkich podejmowanych aktywności na sukces, który postrzegany jest przez społeczeństwo jako zasobność finansowa (Byłok, 2005, s. 89; Januszkiewicz, 2010, s. 294) oraz funkcjonowanie w środowisku rozmaitego rodzaju elit, a w zasadzie środowisk, które wyróżniają się pod jakimś względem na tle innych. Motywacja do podejmowania aktywności artystycznej może zatem być zorientowana instrumentalnie na osiągnięcie korzyści wyłącznie dla siebie, co pozostaje w sprzeczności do istoty sztuki jako pewnej przestrzeni otwartego dostępu i benefitów dla wszystkich (Heidegger, 1992; Kietlińska, 2012, s. 101; Sawicka, 2007, s. 47). Zorientowanie indywidualistyczne jest ukierunkowane na przynależność do środowiska artystycznego i wynikających z tego faktu możliwości kreowania własnej tożsamości czy też kształtowania własnego wizerunku jako członka elitarnej grupy społecznej, a w konsekwencji stwarza możliwość uzyskania uznania, prestiżu, pozycji, popularności itd. (Sobocińska, 2019). Zogniskowanie wyłącznie na własny sukces w produkcji kulturowej może wynikać z dążenia do zaspokojenia ambicji i potrzeb związanych z afirmacją, aczkolwiek klóci się nieco z istotą sztuki jako otwartej przestrzeni szerszego dyskursu, związanego z kulturalnym rozwojem danej społeczności (Niziołek, 2015, s. 271). Każda twórczość artystyczna ukierunkowana na sukces biznesowy podlega bowiem ocenie rynku sztuki, a więc z założenia jej efekty są upowszechniane, stanowiąc nie tylko przedmiot estetyzacji życia społecznego, ale także element dyskursu publicznego w obszarze tematyki, którą podejmuje.

Indywidualistyczne, instrumentalne podejście do twórczości artystycznej nieuchronnie prowadzi do konfliktu z innymi twórcami sztuki o uznanie, prestiż, pozycję, markę itd. (Krajewski i Schmidt, 2017, s. 77). W dobie powszechnego dostępu do nowoczesnych narzędzi komunikacyjnych to zjawisko może być bardziej nasilone. Nietrudno bowiem wyobrazić sobie, że nawet mieszkając w niewielkiej, nieznaczącej na rynku sztuki miejscowości czy też w niemal odizolowanej od świata zewnętrznego osadzie, można jednocześnie być za pośrednictwem rzeczywistości wirtualnej w centrum „wielkiego świata”. Aktywne uczestnictwo na spotkaniu w Paryżu, a godzinę później w Tokio jest możliwe za pośrednictwem nowoczesnych technologii komunikacyjnych bez konieczności przemieszczania

się. Ponadto współczesne urządzenia mobilne z dostępem do Internetu umożliwiają publikowanie osiągnięć artystycznych, ich dystrybucję w przestrzeni medialnej i wirtualnej w sposób niemal intuicyjny i niezwykle szybki. Jest to zresztą przestrzeń coraz częściej wykorzystywana do poszukiwania i ekspresji tożsamości (Doktorowicz, 2015, s. 14). Dziś niemal każdy (choćby hobbystycznie) może być „kreatorem” życia społecznego, publicznego czy też artystycznego, nie ograniczając się do bycia jedynie odbiorcą. Każdy może wchodzić w nową rolę – twórcy. Artyści dysponują zatem sprzyjającymi warunkami do rozwoju własnej kariery, marki artystycznej, osiągnięcia sukcesu artystycznego, biznesowego, zawodowego nie tylko na rynku lokalnym czy regionalnym, ale również międzynarodowym. Ponadto należy zauważyć, że podjęcie wyzwania realizacji ścieżki ekspresji artystycznej za pośrednictwem nowoczesnych technologii komunikacyjnych i ewentualne pozyskanie zainteresowania ze strony odbiorców umożliwia osiągnięcie pewnej popularności, a nawet uznania w środowisku artystycznym, co może powodować reakcje konfliktowe ze strony artystów już funkcjonujących na rynku sztuki. Stwarza to sytuację bezpośredniej rywalizacji pomiędzy artystami (Krajewski i Schmidt, 2018, s. 55), których reakcja w obliczu poczucia zagrożenia własnej pozycji w środowisku czy też na rynku sztuki może wpisywać się w mniej lub bardziej bezpośrednią konfrontację.

Przykładem rywalizacji artystów o uznanie, prestiż, pozycję, markę itd. w obrębie własnego środowiska, jak i na rynku sztuki jest zjawisko nadmiaru efektów pracy twórczej. Jego przyczynę stanowi m.in. dość wyraźnie widoczny postęp technologiczny, który oddziałuje także na sztukę (Gong, 2021), powodując w jej obrębie szereg zmian. Przede wszystkim powszechny dostęp do Internetu i nowoczesnych technologii komunikacyjnych sprawia, że produkty kulturowe przemieszczają się z prędkością nieosiągalną dla obiektów fizycznych i rozprzestrzeniają, nie zważając na granice terytorialne, przez co sztuka przyrasta w tak szybkim tempie, że trudno jest nadążyć za jej rozwojem i wszystkimi przeobrażeniami. Praktycznie nie istnieją żadne bariery wejścia na rynek sztuki, co oznacza dynamiczny wzrost liczby nowych twórców i dostępnych dzieł. Wzrost liczby efektów pracy artystycznej (dzieł, wydarzeń, marek itp.) wskazuje zatem na konieczność spojrzenia na sztukę przez pryzmat zjawiska nadmiaru (Szlendak, 2013). Marian Golka posłużył się tu metaforą śmieci i określił kulturę jako swoistą gospodarkę śmieci kulturowych. Autor tej koncepcji wskazuje, że przed ostatecznym wyrzuceniem śmieci kulturowych możliwe jest ich przechowanie w jakichś niszowych miejscach poza główną sceną, co może oznaczać brak intencji ich całkowitego zniszczenia lub wyrzucenia, a wręcz zachowania na inne czasy. Zdarza się bowiem, iż niektóre wytwory kulturowe kierowane do ostatecznego

zniszczenia są przywracane lub odtwarzane. Inną kwestią jest fakt, iż wiele wytworów kulturowych nie wchodzi do oficjalnego obiegu, jest pomijanych, tworząc swoiście utajony byt, nieznaną sferę, dostępną jedynie wyjątkowym szperaczom. Należy jednak pamiętać, że większość odrzuconych wytworów kulturowych staje się podłożem, na którym wyrastają nowe wytwory kulturowe (Golka, 2015, s. 31–38). Artyści stają wobec wyzwania walki o uznanie, prestiż zarówno we własnym środowisku, jak i na rynku sztuki, a więc zostają niejako zaproszeni przez nowych twórców do wejścia w nowe obszary (np. obieg mobilny) czy też bezpośrednią rywalizację rynkową (sprzedaż dzieł odbiorcom). W praktyce oznacza to sytuację z założenia konfliktową, a więc konieczność bezpośredniej rywalizacji z innymi artystami, np. prześciganie się w liczbie sprzedaży biletów na spektakl. Wyzwaniem pozostaje także kreowanie własnej marki artystycznej i brak anonimowości, zwłaszcza wobec coraz większej liczby wytworów artystycznych upublicznianych za pomocą nowoczesnych technologii. Sytuacja bezpośredniej rywalizacji z pewnością może być korzystna z punktu widzenia indywidualnego rozwoju artystów, ale stwarza także warunki do podziałów, antagonizmów, patologii, a w efekcie obniżenia poczucia afirmacji i identyfikacji.

W przestrzeni procesu twórczego coraz częściej obecne są osoby niezwiązane bezpośrednio ze sztuką, co może generować konflikt wewnętrzny wśród artystów. Współczesne uwarunkowania organizacji produkcji niemal wykluczają możliwość wytworzenia dzieła bez interwencji osób trzecich, pomocy, kierowania czy współpracy (Negus i Pickering, 2010, s. 22). Struktura tego typu organizacji sprawia, że już od początku aktywności twórczej dostęp do twórców mają osoby pełniące różne role społeczne, zarówno o charakterze formalnym, jak i nieformalnym. Ich bezpośrednia styczność z twórcami, interakcja podczas której następuje wymiana poglądów, uwag, reakcja na – często jeszcze nieukończony – efekt pracy twórczej, może prowadzić do redefiniowania ich pierwotnych zamysłów, wyobrażeń itp. Tym samym artyści nie są skupieni jedynie na źródle własnej ekspresji, ale rozważają także bodźce pochodzące od pośrednich uczestników procesu twórczego. Zatem nawet szczątkowe uwzględnienie sposobu rozumienia, interpretacji danego zjawiska przez twórców wskazuje na interakcję o społecznym wymiarze. Realizowany w ten sposób proces komunikacji poprzez sztukę nie ogranicza się zatem jedynie do momentu upowszechnienia dzieła artystycznego szerszej publiczności i oczekiwania na informację zwrotną, ale jest prowadzony niemal od samego początku aktu twórczego. Włączanie odbiorców do procesów twórczych w obszarze sztuki jest współcześnie zjawiskiem coraz bardziej powszechnym i wskazującym na otwarty sposób uprawiania sztuki. Jak wskazują Maria Flis i Wojciech Klimczyk, celem artystów jest tutaj ucieleśnienie specyficznej wrażliwości, która leży

u podstaw społecznie kształtowanej twórczości. Dzieło jest kreowane świadomie w celu nawiązania relacji emocjonalnej z odbiorcą (Flis i Klimczyk, 2017, s. 142).

Model włączania odbiorców do procesów twórczych w obrębie sztuki przedstawił m.in. Samuel Weber w koncepcji komunikacyjnej aktywności artystycznej. Opisując teatralność jako medium, wskazał na siłę stawiającą innego w sytuacji, w której czuje się on nie na miejscu, tzn., że niezależnie od pełnionej roli – publiczności, widza, słuchacza czy też czytelnika – adresat zostaje wezwany do tego, by nieść świadectwo zwrotu zdarzeń, których nigdy nie można zobaczyć jako takich (Weber, 2009, s. 165). Tym samym umożliwia to odbiorcom wejście w interakcję z dziełem sztuki lub nadawcą pomimo braku określonych kompetencji, wypracowanego własnego zdania czy poglądu. Przybierają oni niejako postać nadawców – stosując narrację teatralną, można powiedzieć, że odgrywają rolę – głoszących komunikat, który nie jest ich własnym. W tej sytuacji odbiorcy sztuki są niejako „przedłużeniem” trwałości przekazu symbolicznego, stanowiąc kolejny nośnik dystrybuowania. Włączanie odbiorców do procesu twórczego w sztuce wiąże się zatem z konfliktem wewnętrznym artystów, którego istotą jest dylemat pomiędzy realizacją własnej wizji artystycznej a oczekiwaniami innych uczestników procesu twórczego. W szczególności zastanawiające jest, na ile proces twórczy ulega przeobrażeniom ze względu na wynik pewnej kalkulacji, a więc racjonalnego myślenia i wpływów innych, a nie jedynie własnej wizji i ekspresji artystycznej. Jak bowiem wskazał Jürgen Habermas w swojej koncepcji działania komunikacyjnego, społeczne komunikowanie się oparte jest na racjonalności jako podstawie rekonstrukcji porządku społecznego (Habermas, 1999, s. 188). W tym ujęciu racjonalność stanowi podstawę podejmowania wszelkich interakcji i procesów komunikowania się i może przypominać ekonomiczną analizę korzyści i kosztów. Wszelkie działania oparte na rozumowaniu można uznać za strategię dążenia do osiągnięcia założonych celów, spełnienia oczekiwań czy realizacji własnych interesów. Tym samym określony kształt dzieła artystycznego może być powiązany z chęcią odniesienia określonej korzyści, stanowiąc wyraz instrumentalnego traktowania sztuki, co jednocześnie może oznaczać wewnętrzną sprzeczność twórcy, wynikającą z niedochowania pewnych standardów jakości czy też własnej wizji.

Dbałość o jakość artystyczną stanowi zresztą kolejny wymiar konfliktu w przestrzeni procesu twórczego, którego przyczyną jest m.in. proces komercjalizacji sztuki. Już przedstawiciele szkoły frankfurckiej, Max Horkheimer i Theodor W. Adorno, uznawali, że sztuka jest towarem (Horkheimer i Adorno, 1994, s. 177). Od lat obserwuje się bowiem coraz mniejsze znaczenie integracji społecznej opartej na standardach moralnych i procesach komunikacji społecznej i jednocześnie wzrost znaczenia pieniędzy, rynku i racjonalnej kalkulacji (Lukács, 1988, s. 199–245).

Nie dziwi zatem fakt, iż sztuka podlega utowarowieniu, co oznacza, że aktywność artystyczna jest traktowana w kategoriach ekonomicznych, biznesowych. Ważne są nie jakiejkolwiek wartości, przywiązanie do książkowego produktu, ale sam jego obieg: im jest on większy, tym – paradoksalnie – wartość kulturowa produktu mniej istotna (Burszta, 2009, s. 175). Ciekawym przykładem komercjalizacji sztuki jest jej wykorzystanie do komunikowania marketingowego jako sposób nawiązania kontaktu z konsumentem. Odbywa się to poprzez włączenie pewnych nawiązań do sztuki w komunikowaniu marki produktu lub usługi. Współcześnie istnieją dość bliskie relacje pomiędzy reklamą a sztuką, a także artystycznym wymiarem reklamy. Obserwuje się wpływ sztuki wizualnej na korzystne postrzeganie produktów, których reklama zawiera odniesienia właśnie do sztuki, a także przyjmowanie tego typu strategii promocyjnej przez coraz większą liczbę podmiotów gospodarczych (Herdero i Chaves Martín, 2016, s. 109). W efekcie procesu komercjalizacji sztuki dochodzi do trywializacji efektów pracy artystycznej, co często jest postrzegane w kategoriach obniżenia poziomu ich jakości i sprowadzenia do stricte ekonomicznej wartości (Velthuis, 2003).

Komercjalizacja sztuki wiąże się także z konfliktem pomiędzy dbałością o jakość dzieł artystycznych a zaspokajaniem oczekiwań publiczności. Sztuka coraz częściej ma charakter masowy, a nie elitarny, co ma swoje bezpośrednie odzwierciedlenie w liczbie dostępnych wydarzeń artystycznych (Szlendak, 2017, s. 67–69). W przypadku oceny wytworów pracy artystycznej na podstawie kryterium sukcesu biznesowego twórczość artystyczna sprowadzona jest do wykreowania przekazu chwytliwego, zorientowanego na chwilowe zainteresowanie jak największej liczby odbiorców. Taka sytuacja nie sprzyja refleksyjności nad tematyką podejmowaną przez artystów, zwłaszcza wobec tempa współczesnego życia. Można wręcz odnieść wrażenie, że wysiłek skierowany jest raczej na utrzymanie odbiorców sztuki przez jak najdłuższy czas w nurcie wypracowanego i obowiązującego trendu, tzw. mody (np. zainteresowania zakupem płyty z listy przebojów), jednocześnie licząc na przyswojenie określonej interpretacji twórcy lub instytucji promującej wydarzenie jako własnej i jej dalsze upowszechnianie. Mechanizm ten opisał już zresztą m.in. Wojciech Burszta, wskazując, że postkultura to zwyczaj trawienia nieprzerwanego strumienia informacji z minimalnym ich wchłanianiem (Burszta, 2009, s. 194). Nie sposób więc nie zauważyć, że aktywność artystyczna wpisuje się w ogólne trendy o globalnym wymiarze, przekształca się dynamicznie w zmieniającej się rzeczywistości, starając się trafić z przekazem symbolicznym do współczesnych konsumentów sztuki (Jaszewska, 2011). Praktycznym wymiarem utowarowienia sztuki są czasowe trendy określające kierunek i formy artystycznej ekspresji. Niektóre kierunki w sztuce są bardziej modne czy też lepiej się „sprzedają” niż inne. Może to prowadzić do ry-

walizacji w środowisku artystycznym w obrębie stosowania nowatorskich, niepowtarzalnych form komunikowania przekazu symbolicznego. Dodatkowo presja skierowana na twórców wynikająca z powszechnego dążenia do zaspokojenia coraz bardziej wyszukanych potrzeb materialnych (chęć zyskania popularności, sukcesu biznesowego itp.) niejako wymusza zastosowanie różnorodnych form i środków wyrazu artystycznego, aby choć na moment, na krótką chwilę zaspokoić oczekiwania odbiorców w zakresie intensywnego przeżycia transcendentalnego (Szlendak, 2010, s. 89). Taka sytuacja prowadzi do rozwoju sztuki w obrębie tzw. warsztatu artystycznego, ale skłania także do refleksji nad wyższością zastosowanej formy artystycznej nad treścią przekazu symbolicznego. Nie oznacza to wcale, że współczesna sztuka jest wyłącznie lekką, łatwą i przyjemną formą rozrywki (Iwasiński, 2015, s. 15). Bywa także głęboką inspiracją czy poważnym dyskursem (Dera, 2019). Rolą współczesnej sztuki jest zatem stawianie wyzwań kulturze masowej, tj. odnajdywanie granic kultury masowej i obnażanie ich celowym wyłamywaniem się spod kontroli zdrowego rozsądku i konwencji (Levine, 2013, s. 295), co prowadzi do nadania określonego znaczenia w kontekście innych wytworów artystycznych, a także uzyskania zrozumienia wśród odbiorców (Gołaszewska, 1986, s. 30).

Upowszechnianie sztuki

Trzecią przestrzenią konfliktów w polu sztuki jest jej upowszechnianie, czyli moment wejścia w interakcję z odbiorcami. Jednym z wymiarów sprzeczności w obrębie dystrybucji sztuki jest spłylenie przekazu na skutek rozwoju i upowszechnienia nowoczesnych technologii komunikacyjnych, za pośrednictwem których efekty pracy artystycznej są coraz częściej rozpowszechniane. Jakkolwiek dominującą formą styczności ze sztuką jest nadal bezpośrednia, osobowa forma, coraz częściej możliwe jest wejście w interakcję z efektami działalności twórczej poprzez technologię (np. Internet). Takie uwarunkowania stwarzają przestrzeń dla konfliktu pomiędzy zwiększeniem poziomu dostępności dla odbiorców a zmianą w podejściu do kreowania przekazu przez nadawcę. Uczestnictwo w sztuce w formie innej niż osobowa (np. wirtualnej) powoduje, że nie wszystkie bodźce przekazu zostają pobudzone ze względu na brak bezpośredniej styczności fizycznej (w sensie współdzielenia przestrzeni) pomiędzy nadawcą i odbiorcami, a więc jest on niejako spłycony. Efekty aktywności artystycznej są w tym przypadku strywializowane, a ponadto twórcy nie mają możliwości zaobserwowania żywej, bezpośredniej reakcji odbiorców. Sztuka staje się – analogicznie do wszystkich pozostałych elementów świata widzianego oczami konsumentów – magazynem towarów kon-

sumpcyjnych, które walczą o przelotne, przejściowe i nietrwałe zainteresowanie potencjalnych klientów w nadziei, że uda im się przyciągnąć i utrzymać czyjąś uwagę nieco dłużej niż przez krótką chwilę (Bauman, 2011, s. 119). W takim przypadku technologia nie pozwala na pełne „zasmakowanie” sztuki wszystkimi zmysłami, ograniczając relacje interpersonalne pomiędzy nadawcami i odbiorcami, a także ograniczając proces komunikowania lub w najlepszym razie opóźniając informację zwrotną dla twórców. Paradoksalność tej sytuacji polega na tym, że z jednej strony rozwój i powszechność technologii umożliwia umasowienie sztuki, jej popularyzację, dotarcie do większej liczby odbiorców („pod strzechy”), a z drugiej strony nie pozwala na uczestnictwo w sztuce w pełnym wymiarze, ograniczając odbiorców w sposobie percepcji jedynie do dwóch zmysłów, tj. wzroku i słuchu, a także praktycznie pozbawiając ich możliwości wejścia w żywą relację z twórcą.

Rolą współczesnej sztuki staje się dostarczanie informacji na temat społeczeństwa w postaci symptomu. Podejście to należy rozumieć jako swoisty wyraz sprzeczności, z których złożona jest rzeczywistość społeczna, a nie jej modelowanie sensu stricto (Jameson, 2011, s. 152). Istotą aktywności artystycznej jest zatem dostarczanie informacji na temat otaczającej rzeczywistości, które są wynikiem pewnego specyficznego spojrzenia, tj. wrażliwości artystycznej połączonej z pogłębioną refleksją, ukazujące wszelkie jej sprzeczności, niedociągnięcia, błędy, wypaczenia, absurdy itp. Innymi słowy, sztuka poprzez uwydatnienie określonych cech rzeczywistości społeczno-kulturowej (często nazbyt je podkreślając) zwraca uwagę na jej istotne aspekty. Charakterystyczne dla aktywności artystycznej jest właśnie to, że w swoim przekazie posługuje się niezwykle ostrymi środkami wyrazu (Szymańska, 2013), zmuszającymi odbiorcę do wysiłku intelektualnego i myślenia abstrakcyjnego, a czasami wywołując nawet pewien wstrząs (Tatarkiewicz, 1982, s. 40–45). Artyści wcielają się w rolę krytyków rzeczywistości, ukazując ją w sposób karykaturalny, co wiąże się z koniecznością styczności z trudnym doświadczeniem konfrontacji. Taka sytuacja może prowadzić do postawy niechęci czy wręcz ucieczki od trudnego zderzenia się z rzeczywistością przedstawianą przez artystów. Odbiorcy sztuki mogą mieć odmienne od twórców sztuki sposoby postrzegania i oceniania określonych procesów czy zjawisk, czego efektem jest postawa antagonistyczna wobec artystów, którzy podjęli daną tematykę.

Kolejnym wymiarem konfliktu w przestrzeni upowszechniania sztuki jest dylemat zorientowany na to, kto jest rzeczywistym nadawcą komunikatu symbolicznego. Zazwyczaj to artysta usiłuje przekazać określone wartości drugiej osobie (Krawczak, 2013, s. 103), jednak już Andrzej Tyszka w swoich badaniach nad uczestnictwem w kulturze podkreślał znaczenie indywidualnego udziału w zjawiskach kulturowych. Wskazywał, że udział ten nie pozostaje bez znaczenia dla przy-

swajania treści kultury, sposobu postępowania wobec dóbr kultury, przyswajania norm i wzorców kulturowych czy chociażby tworzenia nowych lub przetwarzania albo też odtwarzania istniejących treści kultury (Tyszka, 1971, s. 54). Jednocześnie podkreślał, że konieczne jest włączenie do socjologicznej analizy kultury niematerialnych i nieinstytucjonalnych zjawisk (Tyszka, 1971, s. 50), gdyż uczestnictwo kulturalne jest treściowo, aksjologicznie i informacyjnie bogatsze i daleko wykracza poza te formy, które organizują radio, gazeta, książka, film czy spektakl teatralny, program telewizyjny czy wycieczka do muzeum (Tyszka, 1971, s. 49). Dzisiaj można więc zaobserwować wielozmysłowość współczesnej aktywności kulturalnej. Postawa publiczności nie jest skupiona w pełni na percepcji pojedynczego przekazu, ale wskazuje na zainteresowanie absorpcją wielu bodźców kulturalnych jednocześnie. Analizując to zjawisko, Tomasz Szlendak posługuje się pewnym przykładem kumulacji bodźców oddziałujących na wiele zmysłów, w tym także zmysłu smaku, co nazywa wręcz konsumowaniem kultury w sposób całkowicie dosłowny. W swojej koncepcji zauważa, że ludzie są zainteresowani nie tylko samym odbiorem kultury, ale także jej tworzeniem, co odbywa się z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Podejmowanie aktywności kulturalnej zdaje się być warunkowane możliwością styczności z wieloma „atrakcjami” w jednym miejscu, w możliwie jak najkrótszym czasie. Istotne jest stworzenie takiej przestrzeni dla uczestnictwa w kulturze, która pozwala niemal każdemu na wejście w rolę twórcy kultury. Nie istnieją bowiem żadne ograniczenia dla tworzenia kultury wynikające z konieczności odpowiedniego przygotowania merytorycznego (kompetencji, doświadczenia itd.) (Szlendak, 2010, s. 81). Odbiorcy sztuki coraz częściej są obecni w procesie twórczym, choć jest to obecność chwilowa, przelotna, zorientowana na zaspokojenie własnych potrzeb. W efekcie rola społeczna artystów jako twórców sztuki traci swą istotę i wyrazistość, przeradzając się w „dostarczycieli wrażeń”, czyli komercyjnych usługodawców sektora kultury. Wielozmysłowość współczesnej aktywności kulturalnej może prowadzić artystów do refleksji nad własną rolą, pozycją, miejscem w świecie sztuki. Jest to pytanie egzystencjalne, fundamentalne z punktu widzenia własnej tożsamości, podkreślające bowiem odmiennność postrzegania sztuki przez jej twórców i odbiorców.

Uwagi końcowe

Współczesna sztuka generuje konflikt na poziomie tożsamościowym, kreując różne abstrakcyjne formy rzeczywistości, do których dążą nie tylko odbiorcy, ale i sami artyści. Już Florian Znaniecki zauważył, że twórca, tworząc świat, tworzy

siebie w tym świecie; czym jest poza swym dziełem, nie wiemy, wiemy tylko, że jest twórcą (Znaniecki, 1987, s. 208). Nie ulega bowiem wątpliwości, że sztuka jest związana z procesami tworzenia tożsamości indywidualnej oraz zbiorowej (Bell, 1998, s. 68–70), choćby stwarzając możliwość „wejścia w abstrakcyjny świat i określonej w nim rolę społeczną”, co może prowadzić do odwiecznego konfliktu, czyli dysonansu pomiędzy rzeczywistością fikcyjną a realną. Różne projekcje i przekonania w obrębie własnego Ja bywają bardzo skonfliktowane z identyfikacją, jaka wyłania się z rzeczywistego sposobu postrzegania jednostki przez innych uczestników życia społecznego. Ponadto trzeba pamiętać, że jednostka, funkcjonując i będąc „uwikłaną” w wielość relacji z innymi ludźmi, grupami społecznymi, instytucjami, strukturami itd., pełni różne role społeczne, a w konsekwencji buduje poczucie identyfikacji i tożsamości z wieloma środowiskami, które często są ze sobą sprzeczne w jakimś wymiarze. Współtworzy różne kultury – czy też posługując się językiem Fatygi – różne subkultury, składające się na bogactwo pejzażu kulturowego (Fatyga, 2017, s. 36–37), różnorodnego i czasami skonfliktowanego ze sobą. W takich warunkach, przy braku niepodważalnych reguł, norm, wartości, o wiele bardziej naturalnie przychodzi postawa niekonsekwencji i zmiany decyzji, a więc tymczasowości, płynności indywidualnych identyfikacji (Leszniewski, 2007). Wypada jednak podkreślić, że to właśnie sztuka, stanowiąc przestrzeń różnego rodzaju sprzeczności, konfliktów itp., wykazuje jednocześnie możliwości prowadzenia dyskursu służącego stawianiu odważnych pytań, poszukiwaniu odpowiedzi i „zderzaniu się” odmiennych perspektyw na miejsce i rolę człowieka w aktualnej rzeczywistości. Kwestia tożsamości artystów oraz związane z nimi konflikty i sprzeczności jest więc na tyle złożona wewnętrznie, że implikuje potrzebę kolejnych analiz i badań empirycznych (Sobocińska, 2019, s. 153), a przynajmniej odrębnego tekstu.

Bibliografia

- Abbing, H. (2002). *Why are artists poor? The exceptional economy of the arts*. Amsterdam University Press.
- Baudrillard, J. (2006). *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury* (tłum. S. Królak). Wydawnictwo Sic!
- Bauman, Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności* (tłum. T. Kunz). Wydawnictwo Literackie.
- Bell, D. (1998). *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu* (tłum. S. Amsterdamski). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burszta, W.J. (2009). *Od mowy magicznej do szumów popkultury*. Academica Wydawnictwo SWPS.
- Byłok, F. (2005). Wzór sukcesu w społeczeństwie polskim w okresie transformacji społeczno-ustrojowej. *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, 8(1), 87–96.

- Czarnowski, S. (2005). *Kultura*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dera, J. (2019). *Artystyczny obraz dzieła muzycznego i duchowy aspekt sztuki z perspektywy muzyka XX wieku*. http://kwakwa.man.lodz.pl/dmdocuments/notes_muzyczny/NM_4_7_J_Dera.pdf
- Dewey, J. (1922). *Human nature and human conduct*. Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1932). *Art as experience*. Penguin Group.
- Doktorowicz, K. (2015). Tożsamość w epoce Internetu i globalnych sieci. W: K. Doktorowicz (red.), *Tożsamość w wieku informacji: media, internet, kino* (s. 13–29). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dziadzia, B., Głyda-Żydek, B., Piskorek-Oczko, S. (2015). *Sztuka w przestrzeni publicznej. Artystyczne wymiary wytwarzania kapitału społecznego i kulturowego*. Fundacja Animacji Społeczno-Kulturalnej.
- Fatyg, B. (2017). Teoria żywej kultury. Źródła i powody jej powstania. *Kultura i Rozwój*, 3(4), 30–39.
- Flis, M., Klimczyk, W. (2017). Brzmienia kultury. Wyobrażenia muzyczna w naukach o kulturze. *Kultura Współczesna*, 96(3), 130–143.
- Golka, M. (2015). *Aparycje współczesności*. Oficyna Naukowa.
- Gołaszewska, M. (1986). *Kim jest artysta?* WSiP.
- Gong, Y. (2021). Application of virtual reality teaching method and artificial intelligence technology in digital media art creation. *Ecological Informatics*, 63, 101304. <https://doi.org/10.1016/j.ecoinf.2021.101304>
- Habermas, J. (1999). *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna* (tłum. A.M. Kaniowski). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heidegger, M. (1992). O źródle dzieła sztuki (tłum. L. Falkiewicz). *Sztuka i Filozofia*, (5), 9–67.
- Heredero, O.D., Chaves Martín, M.Á. (2016). Art in advertising: Types of visual art usage in commercial communication. *Comunicación y Medios*, 25(34), 96–113.
- Horgan, M. (2014). Durkheim, development and the devil: a cultural sociology of community conflict. *Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 39(4), 741–763.
- Horkheimer, M., Adorno, T.W. (1994). *Dialektyka oświecenia. Fragmenty filozoficzne* (tłum. M. Łukasiewicz). Wydawnictwo IFiS PAN.
- Iwasiński, Ł. (2015). Konsumpcja kulturowa jako manifestacja statusu. Od determinizmu klasowego do wszytkożerności. *Przegląd Socjologiczny*, 64(3), 9–25.
- Jameson, F. (2011). *Postmodernizm, czyli logika kulturowa późnego kapitalizmu* (tłum. M. Płaza). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Januszkiewicz, K. (2010). Dylematy charakterystyki sukcesu. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Oeconomica*, (234), 289–297.
- Jaszewska, D. (2011). Kultura – rzecz gustu? O kilku granicach supermarketyzacji kultury. *Kultura – Media – Teologia*, 4(1), 19–33.
- Kietlińska, B. (2012). Znaczenie kompetencji kulturowych i artystycznych w odbiorze sztuki. W: M. Kędziora, W. Nowak, J. Ryzek (red.), *Co z tym odbiorcą? Wokół zagadnienia odbioru sztuki* (s. 93–101). Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Kłoskowska, A. (2007). *Socjologia kultury*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalewski, M., Nowak, A., Thurow, R. (2011). *Czy kultura może wzmacniać spójność społeczną? Studium przypadku: szczecińskie podmioty kultury wobec problemów społecznych*. ZAPOL Dmochowski, Sobczyk.
- Krajewski, M. (2017). „Ja poszerzam”, „Ty poszerzasz”... Poszerzanie pola kultury i wynikające stąd nieporozumienia. W: C. Obracht-Prondzyński, P. Zbieranek (red.), *Pomorskie poszerzenie pola kultury. Dylematy – konteksty – działania* (s. 27–42). Nadbałtyckie Centrum Kultury, Instytu-

- cja Kultury Samorządu Województwa Pomorskiego, Uniwersytet Gdański, Pomorskie Centrum Badań nad Kulturą.
- Krajewski M., Schmidt, F. (2017). Co to znaczy być artystą/artystką? *Kultura i Społeczeństwo*, 61(1), 71–99. <https://doi.org/10.35757/KiS.2017.61.1.4>
- Krajewski, M., Schmidt, F. (2018). *Wizualne niewidzialne. Sztuki wizualne w Polsce – stan, rola i znaczenie*. Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie.
- Krawczak, E. (2013). *Konteksty polskiej socjologii sztuki*. Wydawnictwo UMCS.
- Kroeber, A.L. (2002). *Istota kultury* (tłum. P. Sztompka). Naukowe PWN.
- Leszniewski, T. (2007). Moda i tożsamość – dylematy współczesnego człowieka w świecie konsumpcji. W: T. Szlendak, K. Pietrowicz (red.), *Rozkoszna zaraza. O rządach mody i kulturze konsumpcji* (s. 49–61). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Levine, C. (2013). *Od prowokacji do demokracji. Czyli o tym, dlaczego potrzebna nam sztuka* (tłum. A. Górny). Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Lewandowski, M. (2010). W poszukiwaniu znaczenia zarządzania kulturą. *Zarządzanie w Kulturze*, 11, 19–30.
- Lukács, G. (1988). *Historia i świadomość klasowa. Studia o marksistowskiej dialektyce* (tłum. M.J. Siemek). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Malinowski, B. (2000). *Jednostka, społeczność, kultura* (tłum. S. Kaprański). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matyjewicz, M. (2009). Potrzeby kulturalne współczesnego społeczeństwa. W: B. Jedlewska, B. Skrzypczak (red.), *Dom kultury w XXI wieku – wizje, niepokoje, rozwiązania* (s. 28–34). Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych.
- Nadrowski, H. (2016). Artysta między godnością a zawstydzeniem. „Impresje” nie tylko o dokonaniach artystycznych. *Studia Theologica Varsaviensia*, 54(1), 159–176. <https://doi.org/10.21697/stv.2016.54.1.08>
- Negus, K., Pickering, M. (2010). Przemysł. W: A. Gwóźdź (red.), *Od przemysłów kultury do kreatywnej gospodarki* (s. 14–33). Narodowe Centrum Kultury.
- Niziołek, K. (2015). *Sztuka społeczna. Koncepcje – dyskursy – praktyki* (t. 1). Wydział Historyczno-Socjologiczny Uniwersytetu w Białymstoku, Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku Universitas Bialostocensis.
- Rancew-Sikora, D. (2020). Od redaktorek. Sztuka w socjologii jakościowej bez rewolucji. Krótkie wprowadzenie. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 16(2), 6–14. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.16.2.01>
- Sawicka, A. (2007). O ambiwalentnej funkcji świata sztuki. *Sztuka i Filozofia*, (31), 46–66.
- Simmel, G. (1997). *Filozofia pieniądza* (tłum. A. Przyłębski). Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Sobocińska, M. (2019). Tożsamość, rola i mit artysty jako uwarunkowania jego wizerunku. *Zarządzanie w Kulturze*, 20(2), 143–155. <https://doi.org/10.4467/20843976ZK.19.010.10527>
- Stachura, K. (2020) Bieg z przeszkodami. Ambiwalencje sukcesu artystycznego w poszerzonym polu kultury. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 16(2), 102–127. <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8069.16.2.07>
- Szlendak, T. (2010). Wielozmysłowa kultura iwentu. Skąd się wzięła, czym się objawia i jak w jej ramach ocenić dobra kultury? *Kultura Współczesna*, (4), 80–97.
- Szlendak, T. (2013). Kultura nadmiaru w czasach niedomiaru. *Kultura Współczesna*, (1), 7–26.
- Szlendak, T. (2017). Sześć zjawisk w polskiej kulturze wartych przemyślenia. Dobrych i takich sobie. W: C. Obracht-Prondzyński, P. Zbieranek (red.), *Pomorskie poszerzenie pola kultury. Dylematy –*

- konteksty – działania* (s. 61–74). Nadbałtyckie Centrum Kultury, Instytucja Kultury Samorządu Województwa Pomorskiego, Uniwersytet Gdański, Pomorskie Centrum Badań nad Kulturą.
- Szreder, K. (2016). In circulation. Structural opportunism as a method of organizing work and life of the participants of artistic circulation. *Czas Kultury*, (3), 24–44.
- Szymańska, A. (2013). Współczesna forma skandalu artystycznego. Czy warto być artystą-skandalistą? *Kultura i Społeczeństwo*, 57(1), 117–130. <https://doi.org/10.2478/kultura-2013-0007>
- Tang, C. (2021). Application of internet thinking in the teaching of environmental art design. *Micro-processors and Microsystems*, 81(3), 103712.
- Tatarkiewicz, W. (1982). *Dzieje sześciu pojęć*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tyszką, A. (1971). *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Velthuis, O. (2003). Symbolic meanings of prices: constructing the value of contemporary art in Amsterdam and New York galleries. *Theory and Society*, 32(2), 181–215.
- Weber, S. (2009). *Teatralność jako medium* (tłum. J. Burzyński). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Znaniński, F. (1987). Znaczenie rozwoju świata i człowieka. W: F. Znaniński, „*Mysł i rzeczywistość i inne pisma filozoficzne* (s. 120–214). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Karolina Czerwiec

ORCID: 0000-0002-3774-6901

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Magdalena Leżucha

ORCID: 0000-0002-5548-559X

Państwowa Akademia Nauk Stosowanych im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu

Reprezentacje tożsamości płciowej a cele zrównoważonego rozwoju

Abstract

Karolina Czerwiec, Magdalena Leżucha, *Reprezentacje tożsamości płciowej a cele zrównoważonego rozwoju* [Representations of gender identity and the sustainable development goals]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 231–252, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.13>

Identity, knowledge and personal predispositions generate the perception of gender identity and the ability to raise this issue in a social context. This includes interpersonal factors, institutional policies, and legal regulations regarding diversity and equality. Behavior deemed deviant from the norm may be pathologized by medicine, punished by the law or by people who perceive it as a threat that disrupts the normative order.

The aim of the article was to characterize the assumptions of the 2030 Agenda in the context of its references to human gender identity in various dimensions. The analysis focused in particular on those of the 17 Sustainable Development Goals that concern gender equality, inequality, justice and good quality of life, health and education.

It has been shown that the assumptions of the 2030 Agenda concern the creation of living conditions in which everyone will be able to develop without the feeling of fear and the threat of violence. However, there are few direct references to gender identity. It should therefore be assumed that the inclusion of gender equality goals in the document also covers aspects related to gender identity. Therefore, only joint actions of governments and non-governmental organizations in the implementation of the goals and tasks of the 2030 Agenda will contribute to sustainable social development and improvement of the situation of all people in various spheres of life, including those related to the representation of gender identity.

Keywords

gender identity; sustainable development; Agenda 2030; law; society; education

Wstęp

Płeć biologiczna (*sex*) dotyczy budowy i funkcjonowania narządów płciowych. Płeć kulturową (*gender*) przyjęto w celu zdefiniowania procesów psychofizjologicznych związanych z tożsamością i rolą społeczną, identyfikacji siebie jako mężczyzny lub kobiety, co można oprzeć na statusie prawnym, interakcjach społecznych, doświadczeniach osobistych. Pod względem koncepcyjnym *sex* jest zdeterminowany biologicznie, a *gender* kulturowo. Aspekty fizycznego rozwoju, choć ściśle związane z płcią, niekoniecznie są jedynym determinantem definiowania płci. U większości osób tożsamość płciowa i rola płciowa są spójne. W przypadkach, w których istnieje rozbieżność między *sex* a *gender*, empatia jest niezbędna, by sprzyjać opartej na zrozumieniu relacji między ludźmi.

Od urodzenia człowiek rozwija koncepcję siebie odpowiadającą jego związkowi ze środowiskiem. Poczucie tożsamości zaczyna się od zinternalizowanych reprezentacji oczekiwań innych co do tego, jak ma myśleć i zachowywać się pod względem płciowym. Tożsamość reprezentuje konstrukt, syntezę dokonaną przez daną osobę na podstawie tego, kim była, kim jest (rzeczywiste Ja) i kim będzie lub pragnie się stać (oczekiwane Ja) (Tremblay i Turcotte, 2005). Częścią tożsamości jest włączenie ról płciowych, które niejako są arbitralnie narzucane z zewnątrz i definiowane przez stereotypy i normy (Pleck, 1975).

Przypisanie płci odnosi się do zaklasyfikowania noworodka do płci męskiej lub żeńskiej. Większość ludzi, tzw. cisplciowych, jest zadowolona z płci, do której została przypisana po urodzeniu. Istnieją jednak osoby tzw. transpłciowe, które utożsamiają się z płcią inną niż ta, którą im przypisano (O'Keefe, 2016). W badaniach dotyczących dysforii płciowej (GD)¹ stwierdzono, że mniej niż 1 : 10 000 mężczyzn i 1 : 30 000 kobiet doświadcza GD, ale takie szacunki są bardzo zróżnicowane. GD wiąże się ze zwiększoną częstością występowania współistniejących chorób psychopatologicznych, zwłaszcza zaburzeń nastroju, zaburzeń lękowych i samobójstw (Zucker i in., 2016). Zjawisko nienormatywności tożsamości płciowej jest widoczne w społeczeństwie, ale wciąż mało wiadomo o stanie zdrowia psychicznego osób z niezgodnością płci, przy czym w ostatnich latach wykazano wśród tej grupy tylko nieco większy poziom depresji i lęku w stosunku do średniej populacyjnej – u osób transpłciowych otrzymujących wsparcie odnotowano minimalny wzrost lęku i niższy wskaźnik internalizacji psychopatologii w przeciwieństwie do sytuacji tych osób w poprzednich latach. Mimo to nadal doświadczają one

¹ Uczucie dyskomfortu mogące wystąpić u osób, których tożsamość płciowa różni się od płci przypisanej przy urodzeniu lub od fizycznych cech płciowych (Zucker i in., 2016).

stosunkowo wysokiego wskaźnika wiktyimizacji lub codziennych mikroagresji, szczególnie jeśli otoczenie wie o ich nienormatywnej tożsamości płciowej (Olson i in., 2016). Transpłciowość stanowi jeden z trudniejszych problemów medycyny z uwagi na długą i skomplikowaną diagnozę, zagubienie rodzin w poszukiwaniu pomocy lekarskiej i wspieraniu najbliższej osoby we właściwym funkcjonowaniu w społeczeństwie (Dynarski i in., 2016). Dlatego też celem artykułu jest scharakteryzowanie założeń Agendy 2030 w kontekście jej odniesień do tożsamości płciowej człowieka w różnych wymiarach.

Tożsamość płciowa człowieka w przepisach prawnych

Prawa człowieka mają potencjał, by z ich pomocą osiągnąć sprawiedliwość społeczną i urzeczywistnić ludzką godność; często brak im jednak wymiaru kulturowego i politycznego. Mimo to zwraca się uwagę na ideę praw człowieka dotyczących szacunku i równości oraz konstruuje postulaty o wsparcie w tym zakresie przez rządy państw i międzynarodowe organizacje pozarządowe (Chua, 2015). Prawa człowieka działają zazwyczaj w modelu opartym na statusie. Osoby są chronione ze względu na szczególne cechy, np. rasę, wiek, niepełnosprawność. Aby móc korzystać z praw wynikających ze statusu, należy udowodnić przynależność do danej grupy. Niektóre z nich muszą jednak stać się najpierw zrozumiałe dla świata kultywującego przyjętą normatywność. W przypadku osób, których tożsamość nie podlega kontestacji, uznanie członkostwa nie jest kontrowersyjne. Ale w niejednoznacznych przypadkach występują trudności ze zrozumieniem narracji o tożsamości, co może wykraczać poza obowiązujące normy prawne. Skoncentrowany na tożsamości charakter praw człowieka ma szczególne znaczenie dla płci. Choć zasada równości płci jest zapisana w prawie międzynarodowym i wynika z głównych traktatów Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ), to jej ochrona często opiera się wyłącznie na esencjalistycznym podejściu. Istniejące standardy praw człowieka gwarantują równość płci mężczyznom i kobietom. Prawa człowieka mogą gwarantować uznanie osób odtwarzających oczekiwane paradygmaty płci, ale ich użyteczność jest mniejsza, gdy pojawiają się bardziej złożone, nienormatywne tożsamości. Pamiętając o tych ograniczeniach, podmioty działające na rzecz praw człowieka przyjęły szerszą, bardziej włączającą terminologię odnoszącą się do tożsamości płciowej. Jest ona stosowana w międzynarodowych i regionalnych dyskursach. Choć termin ten nie pojawia się wyraźnie w wielu traktatach, został przyjęty przez kluczowe podmioty, np. niektóre agencje ONZ. Pomimo krytyki istniejących ram praw człowieka nie zaproponowano żadnej spójnej alternatywy.

Niejasne odniesienia do ekspresji i autonomii płciowej są niewystarczającą odpowiedzią na złożone dylematy prawne i społeczne związane z warunkami uznania i inkluzji. Prawa człowieka niewątpliwie budzą obawy, jeśli chodzi o rzecznictwo osób o nienormatywnej tożsamości płciowej, ale są skutecznym narzędziem promowania i rozszerzania równości (Dunne, 2018).

Zasady Yogyakarta² opracowane przez międzynarodową grupę ekspertów w zakresie praw seksualnych i płciowych odnoszą się do standardów międzynarodowych praw człowieka i ich stosowania w odniesieniu do problematyki orientacji seksualnych i tożsamości płciowych (Remin, 2009). Zawierają wyjaśnienia dla terminów *sex* i *gender*, dzięki którym możliwe jest zrozumienie definicji tożsamości płciowej jako głęboko odczuwanego przez każdą osobę wewnętrznego i indywidualnego doświadczenia płci, które może, ale nie musi odpowiadać płci przypisanej w chwili urodzenia. Może obejmować modyfikacje wyglądu lub funkcji ciała za pomocą środków medycznych lub innych oraz odmienne wyrażenia płci, w tym ubiór, mowę i maniery (McGill, 2014). Artykuł 8 Europejskiej konwencji praw człowieka stwierdza, iż każdy ma prawo do poszanowania swojego życia prywatnego i rodzinnego, mieszkania i korespondencji. Rada Europy odegrała szczególną rolę w przemianach prawnych. Zarówno Rzecznik Praw Obywatelskich, jak i Zgromadzenie Parlamentarne konsekwentnie promują afirmację tożsamości płciowych. Ich zalecenia często stanowią punkt wyjścia dla krajowych debat politycznych. Na poziomie międzynarodowym – w ramach ONZ i regionalnych ram praw człowieka – pojawia się konsensus wzmacniany przez krajowe regulacje prawne dotyczące statusu płci. Niejasne jest jednak, w jaki sposób mogą wpływać na procesy, za pomocą których osoby o nienormatywnej tożsamości płciowej uzyskują formalne uznanie (Dunne, 2018).

Ustawodawstwo, które chroni prawa osób o nienormatywnej tożsamości płciowej, obejmuje w skali światowej ustawy o prawach człowieka, uznawaniu płci czy równości. Ustawy o prawach człowieka stanowią, że każdy ma prawo do poszanowania swojego życia prywatnego i rodzinnego oraz wolności, w tym wyrażania płci. Podkreślają, że zakazana jest dyskryminacja z jakiegokolwiek przyczyny. Można argumentować, że zmuszanie osoby do wyrażania płci, z którą się nie identyfikuje, narusza jej prawa człowieka. Ustawa o uznawaniu płci pozwala na skorygowanie oryginalnego aktu urodzenia, aby pasował do odczuwanej płci. Ustawa o równości zapewnia prawną ochronę przed dyskryminacją dla wszystkich w ramach określo-

² Dokument zawiera zapisy dotyczące praw człowieka, w tym problematykę tożsamości płciowej; opracowany w Yogyakarta w Indonezji w 2006 roku na podstawie wyników międzynarodowego spotkania przedstawicieli organizacji praw człowieka. Dodatkowe zapisy znalazły się w *Zasadach Yogyakarta plus 10* z 2017 roku.

nych cech chronionych (jedną z nich jest korekta płci). Ten akt chroniłby każdego, kto zdecydowałby się żyć zgodnie z płcią inną niż ta określona przy urodzeniu. Istotne kwestie dotyczą tego, że każdy ma prawo do: własnej tożsamości, swobodnego wyrażania poglądów we wszystkich sprawach, wolności wypowiedzi, ale też ponoszenia odpowiedzialności za swoje działania. Rządy muszą zrobić wszystko, aby chronić te osoby przed wszelkimi formami przemocy, znęcania się, zaniedbania i złego traktowania. Trudność polega na przekonaniu społecznym, że w najlepszym interesie człowieka jest życie zgodnie z płcią przypisaną mu przy urodzeniu. Oznacza to, że w przypadku wielu osób o nienormatywnej tożsamości płciowej ich głos dotyczący płci niekoniecznie musi zostać wysłuchany (Bowskill, 2017; Lathrop i in., 2013).

Dokumenty identyfikacyjne odzwierciedlające tożsamość osoby o nienormatywnej tożsamości płciowej zapewniają jej oficjalne uznanie. Mogą mieć kluczowe znaczenie dla jej bezpieczeństwa społecznego i prawnego oraz niwelować ryzyko jej dyskryminacji. Często zmiana nazwiska i oznaczenia płci w identyfikatorach jest pierwszym krokiem do poprawnej weryfikacji płci i poprawy jakości życia (Mottet, 2013). Celem jest równość wszystkich ludzi w zakresie respektowania ich praw obywatelskich oraz zrównoważenie między wysiłkami ustawodawczymi, reprezentacją społeczną i rzecznictwem osób o nienormatywnej tożsamości płciowej (Spade, 2006). Aby promować prawdziwą równość, nie można skupiać się wyłącznie na eliminowaniu dyskryminacji. Powinny także istnieć struktury pozwalające grupom znajdującym się w niekorzystnej sytuacji, pomimo ich doświadczenia z przeszłymi uprzedzeniami, w pełni uczestniczyć we współczesnych prawach i możliwościach rozwoju (Dunne, 2018). Zrozumienie nierówności oznacza uwzględnienie wszystkich ich przyczyn, np. rodziny, sieci społecznych, tożsamości, osobowości, przekonań normatywnych i innych kontekstów społecznych, kulturowych i ekonomicznych (Jindra, 2014).

Tożsamość płciowa człowieka w społecznych reprezentacjach

Tożsamość umożliwia szybkie i zdecydowane kodowanie informacji, ich interpretację, a następnie podejmowanie działań w nowych sytuacjach. To podstawa pełnienia określonej roli – zawiera wzorce potrzebne do kierowania zachowaniami. W tym aspekcie socjalizacja polega na uczeniu się zasad uczestniczenia w grupach społecznych, z którymi dana osoba wymienia doświadczenia oraz w ramach których internalizuje normy i wzorce zachowań tych grup (Mandrysz, 2003). Proces odkrywania i rozwiązywania problemów socjokulturowych jest złożony, gdy

czyjaś tożsamość jest stygmatyzowana i uciskana (Ferguson, 2007). Wielokulturowe teorie rozwoju tożsamości rozszerzyły kwestię rozwoju osobistej tożsamości z „Kim jestem?” na „Kim jestem i kim jestem względem innych?”. Skupiły się na tym, że kultura to potężna zmienna wpływająca na to, w jaki sposób ludzie myślą, podejmują decyzje, zachowują się i definiują wydarzenia. Początkowo teorie tożsamości wielokulturowej badały rozwój tożsamości rasowej i etnicznej. Przez lata modele tożsamości rasowej służyły jako podstawa dla modeli rozwoju tożsamości związanych z tożsamością płciową, a także tożsamości klasy społecznej (Downing i Roush, 1985; Ferguson, 2007; Lui i in., 2004; Sue i Sue, 2003).

W kulturze zachodniej występują tzw. pryzmaty płciowe: polaryzacja płciowa (dychotomia); androcentryzm (dominacja płci męskiej nad żeńską stanowiąca wyznacznik normatywnych standardów postępowania obu płci); esencjalizm biologiczny (sankcjonujący i racjonalizujący dwa poprzednie czynniki poprzez opieranie się na czysto biologicznym podejściu do płciowości). Duże znaczenie ma także wspomniany wyżej proces socjalizacji mający wpływ na kształtowanie określonej tożsamości płciowej (Grzejszczak i Krzywdzińska, 2013). Na początku XX wieku psychologowie wskazywali, że uprzedzenia nabywane są w procesie wychowania, w przeciwieństwie do precedensowych teorii dotyczących genetycznych implikacji. Proces socjalizacji powoduje, że ludzie interpretują wydarzenia w świetle własnych wartości społecznych, a wynik nazywany jest etnocentryzmem. Ale uprzedzenie jest czymś więcej: to sztywne i wrogie podejście do członków danej grupy, które często ma źródła w psychice danej osoby (Ciochina, 2013).

Pojawia się coraz więcej badań dotyczących społecznego traktowania osób o nienormatywnej tożsamości płciowej. I tak na przykład badanie U.S. Transgender Survey z 2015 roku wykazało, że: 77% osób w okresie szkolnym doświadczyło znęcania się, np. prześladowania werbalnego, zakazu ubierania się zgodnie z tożsamością płciową, surowej dyscypliny, napaści fizycznej lub seksualnej z powodu postrzegania ich jako osób transpłciowych; 54% osób postrzeganych jako transpłciowe było słownie molestowanych, 24% zostało fizycznie zaatakowanych, a 13% było molestowanych seksualnie; 17% spotkało się z tak poważnym złym traktowaniem z powodu bycia osobą transpłciową, że opuściło szkołę (James i in., 2016). Grossman i D’Augelli (2007) przeprowadzili wywiady z 55 osobami transpłciowymi i stwierdzili, że prawie połowa rozważała odebranie sobie życia. Doszli do wniosku, że doświadczenie w okresie dzieciństwa rodzicielskiej przemocy werbalnej i fizycznej, niewielki szacunek dla ciała i przyjmowanie do siebie uwag innych ludzi na swój temat wiąże się z większym zagrożeniem próbą samobójczą. Mitchell i Howarth (2009) zauważyli, iż osoby transpłciowe mogą mieć stosunkowo niskie dochody i pracować na poziomie poniżej swych możliwości. Te biorące udział

w ich badaniach w Wielkiej Brytanii częściej pracowały w sektorze publicznym po transformacji (42%) niż przed nią (28%). Poza tym osoby te mają większe problemy z zadłużeniem i płaceniem rachunków (54%) niż osoby cispłciowe (32%) i uważają, że ich tożsamość płciowa generuje ten problem (46%). Pomimo prawnej ochrony przed dyskryminacją w zatrudnianiu osób, które przeszły lub planują korektę płci, nadal doświadczają dyskryminacji w pracy. Te, które nie planują takich działań, otrzymują niewielką lub żadną ochronę (Mitchell i Howarth, 2009). Niektóre osoby stają się bezdomne, doświadczają nękania i przemocy ze strony personelu i innych mieszkańców schronisk dla bezdomnych, gdyż większość placówek jest segregowana pod względem płci i lub całkowicie odrzuca osobę transpłciową albo odmawia przyjęcia zgodnie z jej tożsamością płciową (Parr, 2016; Spade, 2006; United Nations Development Programme, 2016).

Rodziny mają duży wpływ na samoocenę, zdrowie psychiczne i samopoczucie osoby o nienormatywnej tożsamości płciowej. Osoby, które mają wspierające, bezpieczne i afirmujące domy, częściej doświadczają pozytywnych skutków zdrowotnych, np. wyższa samoocena i odporność; zmniejszone ryzyko depresji i niepokoju; zmniejszone ryzyko zażywania substancji psychoaktywnych (Human Rights Campaigne, 2018a). Dużym problemem w badaniu tożsamości płciowej jest to, że nie można jej po prostu zmierzyć. Pojawiły się dowody, że *sex* oparta na genetyce i epigenetyce wpływa na funkcje i strukturę mózgu, a większy zakres wiedzy w tym obszarze wzmocni zrozumienie różnicowania płci i problemów związanych z tożsamością płciową i być może doprowadzi do realizacji nowych celów w zakresie pomocy potrzebującym (Worrell, 2010). Zwłaszcza że nastąpiła zmiana w sposobie reprezentowania norm płciowych, a reprezentacja osób nienormatywnych coraz częściej jest oparta na badaniach naukowych, co prowadzi do zwiększania poziomu zrozumienia i świadomości społecznej na temat różnorodności płciowej.

W ciągu ostatnich lat dokonano w skali światowej postępu w kierunku równości i włączenia osób odbiegających od przyjętych norm płciowych do pracy, opieki zdrowotnej, działalności publicznej (Human Rights Campaigne, 2018b). Za pośrednictwem Internetu możliwe stało się uzyskiwanie coraz bardziej rzetelnych informacji i wiedzy na temat problematyki tożsamości płciowej. Ze względu na wielość informacji dostępnych w Internecie osoby potrzebujące są coraz bardziej świadome terminologii i tego, czego mogą oczekiwać od resortu zdrowia w zakresie interwencji fizycznej i terapii hormonalnej (Bowskill, 2017; Lathrop i in., 2013). Wzrasta świadomość w kwestii nienormatywności tożsamości płciowej i zmniejsza się piętno społeczne, co może oznaczać szansę na lepszą edukację w zakresie złożoności tożsamości płciowej. Na przykład wiele osób dokumentuje na YouTube historię swej tranzycji, aby służyć innym poradą opartą na osobistych doświadcze-

niach. Grupy wsparcia online także stanowią źródło pomocy i wiedzy. Przeprowadzanych jest coraz więcej kampanii promujących prawa osób o nienormatywnej tożsamości płciowej. Wszystko to może pomóc im w przezwyciężeniu barier w zakresie leczenia. Pacjenci w podstawowej opiece zdrowotnej, w tym psychiatrycznej, mogą częściej liczyć na to, że pracownicy służby zdrowia będą mieli większą świadomość (np. dysforii ze względu na płeć), i istnieje większe prawdopodobieństwo, że skierują ich do specjalistycznej pomocy medycznej. Jednak zmniejszenie piętna i rosnący dostęp do wiedzy mogą nie uwzględniać w pełni zmian we wzorcach rekomendacji, a do wyjaśnienia tej kwestii mogą być potrzebne dodatkowe zmienne związane z życiem społecznym (Fielding i Bass, 2018).

Zagadnienie tożsamości płciowej w edukacji formalnej i nieformalnej

Instytucje edukacyjne odegrały kluczową rolę w tworzeniu i utrzymywaniu norm w zakresie płci. Od przyjmowania sztywnych schematów dotyczących ról płciowych, poprzez kontrolowanie ekspresji płciowej, po monitorowanie i porządkowanie wyglądu uczniów, a także samokontrolę samych uczniów. Poprzez takie działania system edukacji uczestniczy w utrwalaniu norm umożliwiających dominację społeczeństwa uznającego jedynie normatywne schematy płciowe. Zarówno materiał nauczania realizowany na zajęciach, jak i niewidoczny, ale wpływowy dyskurs ukrytego programu nauczania to zbiór norm i wartości, które nauczyciele przekazują nieświadomie. Stąd też np. pedagogika queer ma na celu uwidocznienie narracji osadzonej w ukrytym programie nauczania. Przestrzega przed nieskutecznością niektórych praktyk edukacji wielokulturowej polegających wyłącznie na włączaniu wiedzy o Innym do programu nauczania, co powoduje, że uczniowie nie uczą się akceptować Innego z poczucia moralnej odpowiedzialności. Dlatego według pedagogów queer ignorancja nie powinna być definiowana jako zwykły brak wiedzy o Innym, gdyż można to rozwiązać, poznając różne grupy – ignorancja i wiedza nie są opozycyjne, ale współkonstytucyjne z uwagi na to, że zdobywanie wiedzy wymaga nie tylko dodania nowych elementów, ale również przebudowy wcześniejszej wiedzy. W istocie pedagodzy queer postulują, aby badać, w jaki sposób ignorancja opiera się wiedzy. Nie chodzi tylko o inny program i nowe metody nauczania. Stawką są społeczna/dialogiczna sytuacja podmiotu i zachowania interpersonalne. Pedagogika queer, podobnie jak pedagogika krytyczna, wymaga systemu edukacji, który zapewni uczniom krytyczną świadomość, zachęcając ich do przebudowy struktury swojej

wiedzy. Antyopresyjna edukacja jest *pedagogiką kryzysu*, która wiąże się z pewnym dyskomfortem, gdyż prowokuje uczniów i pedagogów do poddania analizie poczucia siebie, zanim będą gotowi stawić czoła dyskryminacji instytucjonalnej i strukturalnej. Rozumienie ucisku, który koncentruje się na określonych kontekstach i który zapobiega nadmiernemu uogólnieniu, jest kluczowe dla uznania złożonych sposobów, w jakie ucisk jest ponawiany, nawet gdy próbuje się go kwestionować (Ollivier, 2017).

Od dekad wskazuje się, że osoby o nienormatywnej tożsamości płciowej narażone są na zwiększone ryzyko samobójstwa, nadużywania substancji psychoaktywnych i depresji. Ulepszenia projektów i metod badań wzmocniły zrozumienie zależności między ryzykiem wystąpienia negatywnych skutków edukacyjnych i zdrowotnych a czynnikami chroniącymi takie osoby i ich środowisko przed destrukcyjnymi zachowaniami. Szczegółowe analizy ujawniły heterogeniczne wyniki edukacyjne i psychologiczne młodych osób transpłciowych, częściowo oparte na czynnikach kontekstowych. Na przykład osoby te zgłaszały niski poziom osiągnięć edukacyjnych i postrzegały klimat w szkole jako bardziej wrogi niż osoby homoseksualne. Te, które doświadczyły częstego prześladowania w szkole i małego wsparcia rodziców, często zażywały narkotyki. Odrzucenie ze strony rodziny i rówieśników było związane z częstszym sięganiem po alkohol, tytoń i narkotyki (Institute of Medicine, 2011).

Dyskryminacja w edukacji lub zatrudnieniu oraz utrata statusu społecznego w wyniku stygmatyzacji lub stereotypów zmniejszają zasoby materialne i niematerialne (np. prestiż). Podkreśla się potrzebę uwzględniania środowiskowych czynników ryzyka w polityce zdrowotnej i edukacyjnej. Zwłaszcza że tożsamość płciowa może być negatywnie postrzegana pod wpływem wrogiego klimatu i wspomnianych już ukrytych programów nauczania. Jednak rozwój przyjaznej i integracyjnej szkoły wymaga czegoś więcej niż zrozumienia czynników ryzyka, na jakie narażona jest młodzież jako ofiara dyskryminacji. Wychowawcy muszą uznać zarówno trudności uczniów o nienormatywnej tożsamości płciowej, jak i specyficzne perspektywy ich rozwoju (Buchanan-Plaisance, 2014). Uczniowie ci muszą czuć się bezpiecznie emocjonalnie, aby skutecznie i efektywnie się uczyć (Bowskill, 2017; Lathrop i in., 2013). Dlatego też, aby zapewnić, że instytucje edukacyjne będą bezpiecznym środowiskiem dla wszystkich uczestników procesu nauczania i uczenia się, w tym tych, których tożsamość płciowa może kwestionować tradycyjne wyobrażenia o płci, ważne jest, aby zrozumieć ich specyficzne doświadczenia szkolne (Greytak i in., 2009). Instytucje edukacji formalnej i nieformalnej odpowiadają za eliminowanie dyskryminacji i wspieranie dobrych relacji międzyludzkich. Ważne jest rozważenie wszystkich istotnych cech chronionych, w tym płciowości, przy

podejmowaniu decyzji, tworzeniu polityki oświatowej i stawianiu pytań w tym zakresie (Bowskill, 2017; Lathrop i in., 2013).

Społeczne postawy mają wpływ na działania specjalistów w zakresie edukacji. Odzwierciedlają napięcie między dostrzeganiem trudnych do zmiany kulturowych i kontekstowych nacisków na osoby i ich rodziny a stresem, jaki powoduje to na co dzień u tych odrzuconych społecznie. Członkowie społeczeństwa znający problematykę nienormatywnej tożsamości płciowej mogą prowadzić do zmian społeczno-kulturowych. Na przykład świadomość istnienia stereotypów płciowych powinna prowadzić do zmniejszenia liczby osób wzmacniających podziały między płciami, a tym samym zmniejszać presję na członków danej społeczności (np. szkolnej) i prowadzić do ogólnego ograniczenia uprzedzeń związanych z płcią. Ponadto ograniczenia systemowe stanowią barierę dla dostępu do wiedzy. Między innymi dlatego szkolenie w zakresie różnorodności płciowej nie jest czymś, do czego można łatwo uzyskać dostęp (Bowskill, 2017; Lathrop i in., 2013).

Analiza Agendy 2030 pod kątem realizacji celów związanych z działaniami na rzecz ochrony praw człowieka w zakresie tożsamości płciowej

Dokument *Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030* podpisany przez państwa członkowskie ONZ w 2015 roku i zawierający 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju dotyczy podejmowania przez rządy państw, organizacje międzynarodowe, pozarządowe, naukowe i biznesowe oraz obywateli działań między innymi na rzecz równości szans, praw człowieka, dostępu do edukacji, stabilności na świecie. Zamysłem było budowanie dobrych warunków życia dla wszystkich ludzi. Poniżej odniesiono się do tych założeń i celów, które dotyczą płci i tożsamości płciowej.

Cel dotyczący wyeliminowania ubóstwa na całym świecie zwraca uwagę na dyskryminację społeczną i wykluczenie, inkluzję i promowanie równości wszystkich kobiet i mężczyzn oraz tworzenie polityki krajowej i międzynarodowej uwzględniającej kwestię płci, w tym także eliminację zaburzeń rozwoju fizycznego dzieci czy dobrej jakości żywność dla dziewcząt, kobiet ciężarnych i karmiących (Cele Zrównoważonego Rozwoju, 2016).

Cel dotyczący zapewnienia zdrowia wszystkim ludziom dotyczy właściwej opieki medycznej, poprawy warunków sanitarnych i higienicznych czy dostępu do lekarzy. Zadaniem jest tu zmniejszenie wskaźników śmiertelności okołoporodowej, wyeliminowanie AIDS i innych chorób zakaźnych, profilaktykę i promowanie

zdrowia psychicznego, zapobieganie uzależnieniom, jak również dostęp do pomocy medycznej w zakresie zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego oraz planowania rodziny. Zwrócono też uwagę na dostęp do dobrej jakości podstawowej opieki zdrowotnej i zapewnienie wszystkim dostępu do lekarstw. W ramach tego celu uznano, że w skali globalnej młode kobiety doświadczają nierównego traktowania, wykluczenia, przemocy i dyskryminacji ze względu na płeć (Cele Zrównoważonego Rozwoju, 2016).

W zakresie celu dotyczącego zapewniania wszystkim ludziom wysokiej jakości edukacji odniesiono się do poprawy jakości życia, odpowiednio wykształconych nauczycieli, warsztatów dla nauczycieli oraz zapewnienia wszystkim dziewczętom i chłopcom sprawiedliwej i dobrej jakości edukacji na każdym poziomie nauczania i wysokiej jakości rozwoju (głównie we wczesnym dzieciństwie), równego dostępu kobiet i mężczyzn do kształcenia w wyższych uczelniach, zatrudnienia i godziwych warunków pracy. Odniesiono się do takich kwestii jak zrównoważony styl życia, prawa człowieka, równość płci, kultura pokoju, brak przemocy czy różnorodność kulturowa. Istotnym zapisem jest ten związany z zapewnieniem bezpiecznego, wolnego od przemocy i inkluzyjnego środowiska nauczania dla wszystkich dzieci (Cele Zrównoważonego Rozwoju, 2016).

Cel związany z osiągnięciem równości płci dotyczy przemocy fizycznej lub seksualnej stosowanej wobec kobiet i dziewcząt w różnych częściach świata (także w sferze publicznej), okaleczania żeńskich narządów płciowych, handlu ludźmi, wykorzystywania seksualnego, praw człowieka i pokoju oraz zapewnienia kobietom i dziewczętom opieki zdrowotnej i godziwej pracy. Ważne jest też zwrócenie uwagi na powszechny dostęp do ochrony zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego oraz korzystania z praw reprodukcyjnych (Cele Zrównoważonego Rozwoju, 2016).

Jeden z celów dotyczy też przeciwdziałania bezrobociu i nierównego dostępu do zatrudnienia, którego brak może prowadzić do ubóstwa. Podkreślono znaczenie tworzenia polityk gospodarczych i społecznych eliminujących te nierówności. Uznano, że brak perspektyw na godziwą pracę to jeden z czynników, które nie pozwalają na tworzenie społeczeństw demokratycznych. Dlatego zadaniem wszystkich krajów jest zapewnienie produktywnego zatrudnienia i godnej pracy o jednakowej wartości wynagrodzenia wszystkim kobietom i mężczyznom. Istotnymi elementami są także ochrona praw pracowniczych i promowanie bezpiecznego środowiska pracy dla wszystkich (Cele Zrównoważonego Rozwoju, 2016).

W ramach celu dotyczącego zmniejszenia nierówności pomiędzy krajami odniesiono się do zapewnienia równego dostępu do opieki zdrowotnej, edukacji i innych dóbr w ramach wszystkich filarów zrównoważonego rozwoju, a także zaspokajania potrzeb osób i grup pokrzywdzonych i marginalizowanych, promowania

i wzmocnienia inkluzji społecznej wszystkich ludzi bez względu na wiek, płeć, niepełnosprawność, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię, status ekonomiczny lub inny. Ważny punkt dotyczy zapewnienia równych szans i zmniejszenia nierówności na drodze eliminacji dyskryminujących praw i praktyk wynikających między innymi z braku równego statusu kobiet i mężczyzn (Cele Zrównoważonego Rozwoju, 2016).

Cel dotyczący tworzenia bezpiecznych dla wszystkim ludzi miast i osiedli odnosi się do ich funkcji jako ośrodków tworzenia idei, nauki i kultury, a także do rozwoju społecznego, bezpiecznych mieszkań, transportu publicznego, inkluzji grup wrażliwych (Cele Zrównoważonego Rozwoju, 2016).

Celem jest też promowanie pokojowego i inkluzywnego społeczeństwa, zapewnienie wszystkim ludziom dostępu do wymiaru sprawiedliwości i tworzenie odpowiedzialnych instytucji sprzyjających włączeniu społecznemu. Jako czynniki zagrażające inkluzywnemu charakterowi społeczeństwa podano przemoc wobec dzieci (także w Internecie i szkołach), handel ludźmi i przemoc seksualną. Zwrócono uwagę na konieczność wdrażania jasnych przepisów prawnych w zakresie ochrony praw poszczególnych ludzi, tworzenie niezależnych instytucji zajmujących się prawami człowieka oraz zapewnienie wszystkim tożsamości prawnej, podstawowych wolności i informacji (Cele Zrównoważonego Rozwoju, 2016).

Cel dotyczący globalnego partnerstwa na rzecz zrównoważonego rozwoju zakłada, że aby realizacja Agendy na rzecz zrównoważonego rozwoju przyniosła zamierzone efekty, niezbędna jest współpraca rządów państw, instytucji prywatnych i społeczeństw. Partnerstwo powinno opierać się na wspólnych celach, wizjach, zasadach i wartościach (Cele Zrównoważonego Rozwoju, 2016).

Ośrodek Informacji ONZ (2017) w raporcie *Równość płci a Cele Zrównoważonego Rozwoju* podał, że kobiety częściej niż mężczyźni żyją w biedzie i są pozbawione opieki medycznej. Stąd celem działań wszystkich państw powinno być zapewnienie wszystkim kobietom i mężczyznom szczególnie podatnym na zagrożenia równych praw w dostępie do zasobów i usług. Nierówności w tym zakresie uniemożliwiają kobietom wyjście z ubóstwa, godne życie czy pokonanie dyskryminacji. Odnosząc się do celu dotyczącego zapewnienia zdrowia wszystkim ludziom, stwierdzono, że jest to podstawowe prawo każdego człowieka, ale dostęp do opieki w zakresie zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego nie zawsze jest łatwy, głównie dla kobiet, np. w kwestii dostępu do antykoncepcji czy leczenia AIDS, co wynika z nierówności społecznych i ekonomicznych w zakresie płci. Drogą do poprawy sytuacji jest wyeliminowanie praktyk związanych z przemocą i dyskryminacją ze względu na płeć. Realizacja celu związanego z dostępem do edukacji przejawia się w większej równości dziewcząt i chłopców w dostępie do edukacji na poziomie

podstawowym i ponadpodstawowym. Wymaga jednak dalszej walki ze stereotypami płciowymi. Z kolei analiza realizacji celu związanego z równością płci wykazała, że zapewnienie równych praw kobietom i mężczyznom nie zostało wdrożone w konstytucjach 52 państw członkowskich ONZ, co oznacza, że dyskryminacja ze względu na płeć jest widoczna w zakresie norm prawnych i społecznych tych krajów. Przemoc wobec kobiet wciąż jest odnotowywana w wielu miejscach na świecie. Problemem nadal jest kwestia dostępu do godnych warunków sanitarnych i szkolnych toalet dla dziewcząt, co często powoduje, że rodzice podejmują decyzje o nieuczęszczaniu ich córek do szkół. Realizacja celu związanego z równością w dostępie do zatrudnienia i godnej pracy jest hamowana przez pojawiające się wciąż różnice w zarobkach kobiet i mężczyzn wynikające z ograniczeń prawnych i stereotypów związanych z tzw. pracą kobiecą i skutkujące kierowaniem kobiet do gorszych miejsc pracy. Wykazano też, że wciąż większość badaczy stanowią mężczyźni, a w państwach OECD kobiety stanowią tylko 25% naukowców. Cel związany z umożliwieniem wszystkim ludziom, bez względu na płeć, udziału w życiu społecznym, gospodarczym i politycznym nie jest realizowany w wystarczającym stopniu, o czym świadczy fakt, że nierówności występujące w gospodarce światowej osłabiają strukturę społeczną. Wykazano jednak także, że coraz większa liczba kobiet pełni funkcje kierownicze i angażuje się w politykę, co świadczy o przełamywaniu stereotypów w tym zakresie, choć nie znaczy to, że dyskryminacja płciowa nie pogłębia nierówności między kobietami a mężczyznami, np. w odniesieniu do wysokości zarobków czy bezrobocia. Problem wciąż stanowią takie kwestie jak normy społeczne powodujące, że kobiety dotyka przemoc seksualna i mają one utrudniony dostęp do potrzebnych świadczeń. Nierówności są widoczne w zakresie zapewnienia bezpieczeństwa i włączenia społecznego w miastach, np. w dostępie do pomocy zdrowotnej. Problemem w zakresie promowania pokoju, równego dostępu do wymiaru sprawiedliwości i inkluzywnego społeczeństwa, również w zakresie płci, jest to, że wciąż istnieją nieprecyzyjne przepisy prawne i polityki antidyskryminacyjne. Mimo postępu w kwestii reprezentacji kobiet w podejmowaniu decyzji wciąż utrzymują się nierówności w tym zakresie, a przestępstwa na tle seksualnym nadal mają miejsce. W raporcie wykazano, że równość praw kobiet i mężczyzn wciąż jest pomijana, a jedynie jedna trzecia państw posiada urzędy prowadzące statystyki dotyczące płci, przez co brakuje informacji na temat równości statusu kobiet i mężczyzn.

Centrum Edukacji Obywatelskiej (2023) podkreśla, że ważne jest zapewnianie przez szkoły realizacji założeń równości płci jako jednego z Celów Zrównoważonego Rozwoju, co przyczyni się do promowania sprawiedliwości i różnorodności. Jako drogę do osiągnięcia tego celu wskazuje na: monitorowanie przejawów przemocy

ze względu na płeć i tożsamość płciową, realizację podstawy programowej ze zwróceniem uwagi na stosowany język i udział w warsztatach przeciwdziałającym stereotypom płciowym (np. udział chłopców w zajęciach artystycznych), dostosowanie infrastruktury szkoły do różnych grup, przestrzeń szkoły wolną od seksistowskich treści, socjalizację rówieśniczą wolną od stereotypów i uprzedzeń, zwracanie uwagi na wypowiedzi osób z marginalizowanych grup, organizowanie akcji społecznych i współpracy z organizacjami działającymi na rzecz równości płci, wspieranie różnorodności i edukacji antydyskryminacyjnej. Wszystkie te założenia odnoszą się m.in. do nienormatywnych członków społeczności szkolnej, a ich wprowadzenie jest możliwe poprzez zaangażowanie i współpracę wszystkich uczniów.

Parlament Europejski w rezolucji z 2020 roku (Rezolucja..., 2020) zwraca uwagę na promowanie równości płci w zasadach Unii Europejskiej oraz w takich dokumentach jak Karta praw podstawowych, Deklaracja Pekińska, konwencja stambulska, ustalenia Forum ds. Równości Pokoleń czy założenia Dekady Działań ONZ (2020–2030). Podkreśla, że konieczne jest tworzenie międzynarodowych partnerstw rządów państw i społeczeństw obywatelskich na rzecz równości i przeciwdziałania przemocy ze względu na płeć, promowania sprawiedliwości, autonomii cielesnej, zdrowia, praw seksualnych i reprodukcyjnych oraz równouprawnienia płci. Ma to znaczenie w obserwowanym w skali światowej zjawisku nieprzestrzegania praw kobiet i osób LGBTQ+ przejawiającym się m.in. w ograniczaniu ich praw w zakresie zdrowia, seksualności i reprodukcji, w zakazie prowadzenia edukacji seksualnej i badań dotyczących problematyki płci, ale także w powolnym postępie w sferze równouprawnienia na stanowiskach decyzyjnych, w zagrożeniach wykluczeniem społecznym z powodu ubóstwa, przemocy seksualnej i fizycznej ze względu na płeć, w cyberprzemocy i przemocy o charakterze seksualnym w miejscu pracy. Na tej podstawie Parlament Europejski sformułował zalecenia dotyczące zaangażowania w działania na rzecz równouprawnienia płci i przeciwdziałania stereotypom związanym z płcią m.in. poprzez:

- wsparcie prac Jednostki Narodów Zjednoczonych ds. Równości Płci i Uwłasnowolnienia Kobiet;
- ustanowienie nowego konsensusu dotyczącego praw człowieka, demokracji i wolności, w tym równouprawnienia płci w polityce bezpieczeństwa;
- wspieranie inicjatywy Spotlight (partnerstwa UE i ONZ w eliminowaniu przemocy wobec kobiet i dziewcząt), trzeciego i piątego celu ZR (przeciwdziałanie wykluczeniu i brakowi dostępu do opieki zdrowotnej, edukacji i zatrudnienia);
- włączenie do działań humanitarnych UE perspektywy równości płci, zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego i praw z tym związanych;

- zwalczanie nierówności w dostępie do dobrej jakości pracy i zarobków m.in. poprzez walkę z uprzedzeniami związanymi z płcią w zakresie płac, segregacją zawodową, uprzedzeniami pracodawców przy podejmowaniu decyzji o zatrudnianiu i awansie;
- zapewnienie opieki zdrowotnej;
- podjęcie działań zwalczających segmentację rynku pracy i zapewniających świadczenia dla kobiet doświadczających różnych rodzajów dyskryminacji;
- wzmocnienie strategii promujących edukację dziewcząt;
- wspieranie doradztwa zawodowego uwzględniającego problematykę płci;
- promowanie zrównoważonych pod względem płci reprezentacji;
- potępienie wszelkich form przemocy ze względu na płeć (stanowiących naruszenie praw człowieka i godności) i zapobieganie im;
- eliminowanie przemocy i molestowania w miejscu pracy;
- zagwarantowanie poszanowania i dostępu do zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego oraz praw z nimi związanych;
- zapewnienie uczniom kompleksowej i dostosowanej do wieku edukacji seksualnej i edukacji o relacjach międzyludzkich opartej na dowodach naukowych w celu kształtowania postaw i umiejętności niezbędnych do tworzenia bezpiecznych, zdrowych, pełnych szacunku relacji bazujących na poszanowaniu praw człowieka, równości płci i różnorodności. Edukacja taka powinna poruszać takie treści jak: orientacja seksualna i tożsamość płciowa, wyrażanie płci, normy płciowe, związki i wyrażanie zgody, zapobieganie przemocy na tle seksualnym i płciowym oraz szkodliwym praktykom takim jak uwodzenie dzieci i okaleczanie żeńskich narządów płciowych, zapobieganie zakażeniom przenoszonym drogą płciową, HIV i nieplanowanej ciąży, a także zapewnianie informacji o dostępie do opieki zdrowotnej w zakresie zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego, w tym planowania rodziny, metod antykoncepcyjnych, bezpiecznej i legalnej aborcji.

Parlament Europejski zwrócił też uwagę na polityki i instytucje uwzględniające w swoich celach problematykę płci i sprzyjające włączeniu społecznemu – w tym aspekcie za ważne uznał uwzględnianie równości płci jako strategii kluczowej w analizach i działaniach; ochronę praw grup doświadczających różnych form dyskryminacji, m.in. osób LGBTIQ+, oraz analizy ich sytuacji przez ONZ, UE i poszczególne państwa członkowskie; wsparcie organizacji działających na rzecz tych osób na drodze finansowej i eliminowania ograniczeń utrudniających im działalność; dostrzeganie znaczenia grup marginalizowanych w procesach decyzyjnych, np. politycznych; przyjęcie dyrektywy antydyskryminacyjnej wprowadzającej równość traktowania wszystkich ludzi, także w aspekcie płci.

Podczas Forum Politycznego Wysokiego Szczebla (2017) oraz w Raporcie Sekretarza Generalnego ONZ (2017): *Postęp w kierunku Celów Zrównoważonego Rozwoju* (E/2017/66) wzięto pod uwagę dostęp do opieki zdrowotnej w zakresie zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego dla kobiet, dzieci i młodzieży. Wykazano, że w skali światowej dokonano postępów w zakresie zwalczania zakażeń HIV, dostępu do odpowiednich warunków sanitarnych oraz leczenia zaburzeń psychicznych (np. depresji) mogących prowadzić do samobójstw. Odniesiono się do utrzymujących się na całym świecie nierówności między kobietami a mężczyznami, pozbawiania praw kobiet i dziewcząt oraz potrzeby zapewnienia równości płci w warunkach głęboko zakorzenionej dyskryminacji ze względu na płeć przejawiającej się w normach społecznych. Podkreślono przejawy przemocy fizycznej i seksualnej oraz powolny postęp w zwiększeniu równouprawnienia płci w życiu politycznym.

Forum Polityczne Wysokiego Szczebla zorganizowane w 2018 roku pod hasłem *Transformacja w kierunku zrównoważonych i odpornych społeczeństw* skutkowało wydaniem *Raportu o Celach Zrównoważonego Rozwoju*, w którym zwrócono też uwagę na kwestie równości płci i wskazano, że w skali globalnej w latach 2005–2016 zmniejszyła się liczba zakażeń HIV (Forum..., 2018).

Raport o Celach Zrównoważonego Rozwoju (2021) wykazał, iż rządy państw powinny przyjąć sprzyjające włączeniu społecznemu ścieżki rozwoju, także w zakresie zapewnienia równości płci i zwalczania nierówności. Natomiast pandemia COVID-19 miała niekorzystne skutki w aspekcie równości płci.

Globalny Raport o Zrównoważonym Rozwoju (2016) zawierał rekomendację, że w realizacji celów ZR w zakresie inkluzywności niezbędne jest stworzenie mostu między nauką a polityką. W raporcie zaznaczono, że realizacja Agendy na rzecz zrównoważonego rozwoju jest możliwa wyłącznie dzięki korzystaniu z osiągnięć naukowych i najnowszych wyników badań w wielu dziedzinach. Założono, że aby ludzie mogli się rozwijać, niezbędne jest wdrażanie koncepcji inkluzywności (włączenia i otwartości) do programów działania różnych instytucji i polityk rozwojowych wszystkich krajów, a także przestrzeganie zasady, że nikt nie może być pomijany, dyskryminowany i nierówno traktowany. Istotne są tu strategie zapobiegające pozostawianiu poszczególnych grup społecznych bez pomocy, skupiające się na skuteczności i sprawiedliwości społecznej.

Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej (2008, 2009) podaje, że osoby transpłciowe są szczególnie narażone na dyskryminację (także przez środowisko LGBTQ+) i przemoc słowną, psychiczną, fizyczną. Doświadczają dyskryminacji często w większym stopniu niż lesbijki, geje i osoby biseksualne, szczególnie w obszarze zatrudnienia. Te, które mówią otwarcie o swojej tożsamości płciowej

w miejscu pracy, częściej spotykają się z zastraszaniem ze strony współpracowników i mogą być zmuszone do zmiany pracy. Ma to miejsce pomimo tego, że unijne prawo antidyskryminacyjne zakazuje dyskryminacji ze względu na płeć w miejscu pracy (Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej, 2008, 2009). Tymczasem Karta praw podstawowych Unii Europejskiej (2016/C 202/02, art. 21) postuluje zakaz wszelkiej dyskryminacji, w szczególności ze względu na płeć lub orientację seksualną. Znajduje się w niej zapis, że płeć, która danej osobie zostaje oficjalnie przypisana z chwilą narodzin, jest oparta na cechach fizycznych. Może ona jednak nie być zgodna z tożsamością płciową tej osoby, gdyż tożsamość płciowa to sposób, w jaki jednostka odczuwa płeć. Podkreśla się, że osoba transpłciowa to ktoś, kto ma inną tożsamość płciową lub manifestuje ją inaczej od tożsamości płciowej, którą jej przypisano z chwilą narodzin. Osoba taka zgodnie z Kartą praw podstawowych UE może manifestować swoją tożsamość płciową w różny sposób. Aby dokonać trwałych fizycznych zmian ma prawo korzystać z operacji korekty płci i leczenia hormonalnego. Tożsamość płciowa może być też manifestowana poprzez ubrania i kosmetyki (czasami takie osoby określa się błędnie mianem crossdresserów lub transwestytów, co jest dla nich krzywdzące). Należy też zauważyć, że osoby transpłciowe doświadczają transfobii i dyskryminacji z powodu tożsamości płciowej, a nie orientacji seksualnej (Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej, 2009).

Według *Raportu z realizacji Celów Zrównoważonego Rozwoju w Polsce* (2018) nastąpił progres w zakresie równości płci: wzrósł udział kobiet na stanowiskach kierowniczych (w tym samorządowych i parlamentarnych). W Polsce zasada równości kobiet i mężczyzn ma swoje uzasadnienie w aktach prawnych, m.in. w Konstytucji RP (art. 33), w Kodeksie pracy, a także w szeregu ustaw szczególnych zawierających gwarancje chroniące przed naruszeniem zakazu dyskryminacji ze względu na płeć. Również Kodeks wyborczy zawiera przepisy dotyczące parytetu wyborczego do Sejmu, Parlamentu Europejskiego, sejmików województw oraz rad miast (gmin) na prawach powiatu (liczba kandydatów-kobiet i kandydatów-mężczyzn nie może być mniejsza niż 35%). Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju ocenia, że Polska w wielu obszarach związanych z realizacją celu 5 osiąga wyniki lepsze niż wiele innych państw należących do tej organizacji. W zakresie realizacji celu 5 priorytetem polityki rządu jest poprawa pozycji kobiet i dziewcząt w każdym aspekcie funkcjonowania, tak aby zasada równości kobiet i mężczyzn stała się faktem. Aby osiągnąć wymienione cele, proponowane są następujące działania: aktywna polityka prorodzinna i zapewnienie warunków do powrotu kobiet na rynek pracy po przerwie z tytułu urodzenia i opieki nad dzieckiem oraz realizacji programów ochrony zdrowia prokreacyjnego, rozwoju opieki prenatalnej

i opieki nad dzieckiem, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów wiejskich (*Raport z realizacji Celów Zrównoważonego Rozwoju w Polsce*, 2018). Raport nie obejmuje realizacji i przestrzegania praw osób o nienormatywnej tożsamości płciowej.

Podsumowanie i wnioski

Biuro Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych ds. Praw Człowieka podkreśla powiązanie celów ZR z prawami człowieka (zob. <http://www.un.org.pl/prawa-czlowieka>), np.:

- cel 3 dotyczący zapewnienia wszystkim ludziom w każdym wieku zdrowego życia (w tym w zakresie zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego) powiązany jest z takimi prawami człowieka jak prawo do życia [UDHR art. 3; ICCPR art. 6], prawo do zdrowia [UDHR art. 25; ICCPR art. 12] czy prawo do korzystania z osiągnięć postępu naukowego i jego zastosowań [UDHR art. 27; ICESCR art. 15(1)(b)];
- cel 6 dotyczący osiągnięcia równości płci i wzmocnienia pozycji kobiet i dziewcząt (w tym dostępu do ochrony zdrowia prokreacyjnego) powiązany jest z takimi prawami człowieka jak likwidacja wszelkich form dyskryminacji wobec kobiet [CEDAW art. 1–5] i dziewcząt [CRC art. 2], likwidacja przemocy wobec kobiet i dziewcząt [CEDAW art. 1–6; DEVAW art. 1–4; CRC art. 24(3), 35];
- cel 16 dotyczący promowania pokojowego i inkluzywnego społeczeństwa sprzyjającego włączeniu społecznemu powiązany jest z takimi prawami człowieka jak prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa osobistego [UDHR art. 3; ICCPR art. 6(1), 9(1); ICPED art. 1], w tym zakaz stosowania tortur [UDHR art. 5; ICCPR art. 7; CAT art. 2; CRC art. 37(a)].

W odniesieniu do *Raportu z realizacji Celów Zrównoważonego Rozwoju w Polsce* pozytywnym trendem, który wzmacnia zrównoważony rozwój społeczeństwa i przynosi korzyści społeczne, jest równy dostęp kobiet i mężczyzn do odpowiednio wynagradzanej pracy na miarę możliwości fizycznych i intelektualnych. Stworzenie możliwości partycypacji w procesach decyzyjnych dotyczących polityki i gospodarki, równouprawnienie w miejscu pracy i zwalczanie szkodliwych praktyk wobec kobiet to działania niezbędne, aby położyć kres wszelkiej dyskryminacji ze względu na płeć.

Coraz częściej subiektywne poczucie tożsamości płciowej ma pierwszeństwo w ocenie potrzeb danej osoby. Nienormatywność w różnych sferach życia, także w zakresie tożsamości płciowej, często staje się przyczyną różnych form przemo-

cy, o której ofiary niejednokrotnie nikogo nie informują. Stąd istotne są działania międzynarodowe i krajowe w zakresie realizacji celów ZR w obszarze dotyczącym ochrony zdrowia i życia. Dotyczą procedur reagowania, ochrony i wsparcia osób potrzebujących czy wypracowania zasad kooperacji różnych instytucji w zakresie tworzenia dla każdego jak najlepszych warunków życia. Zwłaszcza że z biegiem czasu przemiany prawne, obyczajowe i kulturowe generują transformacje w zakresie budowania silniejszych tożsamości indywidualnych, ale też tych na poziomie zbiorowym, społecznym. Z kolei postrzeganie tożsamości jest wynikiem aktywnego związku danej osoby z jej środowiskiem życia. Zmiany przepisów i celów międzynarodowych w obszarze ZR uwzględniają tradycyjne strategie konstruowania tożsamości społecznej, ale też biorą pod uwagę konieczność podejmowania prób zrozumienia zjawisk i procesów dotychczas eliminowanych z rozważań w przestrzeni społecznej.

W celach ZR uwzględniono podejmowanie działań prowadzących do położenia kresu nierównościom między ludźmi i dyskryminacji w różnych obszarach, w tym płci. Obejmuje to kwestie tożsamości płciowej, np. w zatrudnieniu, czy aspekty zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego. Prowadzi do popularyzacji modelu tolerancji zwiększającego możliwość dostępu do zatrudnienia, instytucji zdrowia publicznego i edukacji niezależnie od pozycji danej osoby. Aby stało się to realne do realizacji, należy wykraczać poza stereotypy oraz poddać analizie procesy, które doprowadziły do ucisku i marginalizacji wielu ludzi na podstawie tożsamości i ekspresji płciowej czy wyobrażeń na temat normatywności płci. Tego typu analiza pozwala na konstruowanie celów, zmianę polityki i wdrażanie regulacji prawnych eliminujących patologiczne podejścia do tożsamości, płci, edukacji, równości, sprawiedliwości, przywilejów czy zwyczajnie – podstawowych praw każdego człowieka.

Założenia Agendy 2030 dotyczą tworzenia świata dającego szansę na rozwój w warunkach spokoju, bez poczucia lęku i zagrożenia przemocą. W celach ZR zwrócono uwagę na zapewnienie wszystkim, niezależnie od płci, rasy i tożsamości płciowej, bezpieczeństwa zdrowotnego, społecznego i edukacyjnego. Uznano, iż zagwarantowanie równości płci w wymiarze prawnym, kulturowym i ekonomicznym pozwoli na stworzenie bezpiecznych, sprawiedliwych, integrujących społecznie przestrzeni, także dla osób wykluczonych z różnych powodów. Cele dotyczą różnych obszarów życia, podkreśla się w nich równość płci i eliminowanie dyskryminacji płciowej. Niewiele jednak jest bezpośrednich odniesień do tożsamości płciowej. Należy zatem zakładać, że już samo uwzględnienie w dokumencie równości płci i praw człowieka w zakresie płci obejmuje kwestie związane z różnorodnością płciową, w tym tożsamością płciową i różnymi jej wymiarami.

Bibliografia

- Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej. (2008, czerwiec). *Homofobia i dyskryminacja z powodu orientacji seksualnej i tożsamości płciowej w państwach członkowskich – UE* (cz. 1).
- Agencja Praw Podstawowych Unii Europejskiej. (2009, marzec). *Homofobia i dyskryminacja z powodu orientacji seksualnej i tożsamości płciowej w państwach członkowskich UE* (cz. 2: Sytuacja społeczna).
- Bowskill (nee Holdsworth), T. (2017). How educational professionals can improve the outcomes for transgender children and young people. *Educational and Child Psychology*, 34(3), 96–108.
- Buchanan-Plaisance, J.A. (2014). *Silencing, erasure, and stigma of sexual minority identity: heteronormative bias in rural school climate*. UCLA. <https://escholarship.org/uc/item/30v9q9wz>
- Cele Zrównoważonego Rozwoju. (2016). <http://www.un.org.pl/>
- Cele Zrównoważonego Rozwoju i prawa człowieka. <http://www.un.org.pl/prawa-czlowieka>
- Centrum Edukacji Obywatelskiej. (2023). *Zrównoważona szkoła*. <https://globalna.ceo.org.pl/tematy/zrownowazony-rozwoj/zrownowazona-szkola/>
- Chua, L.J. (2015). The vernacular mobilization of human rights in Myanmar's sexual orientation and gender identity movement. *Law & Society Review*, 49(2), 299–332.
- Ciochina, R. (2013). Visualizing ethnic identity in „The Human Stain” (2003, directed by Robert Benton). *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 5(2), 970–978.
- Downing, N.E., Roush, K.L. (1985). From passive acceptance to active commitment: A model of feminist identity development for women. *The Counseling Psychologist*, 13(4), 695–709.
- Dunne, P. (2018). *The conditions for obtaining legal gender recognition: A human rights evaluation*. University of Bristol Law School.
- Dynarski, W. (2016). Gdy system nie ma nic do zaoferowania. Potrzeby transpłciowej młodzieży w Polsce i sprostanie im. W: W. Dynarski, I. Jąderek, A.M. Klonkowska (red.), *Transpłciowa młodzież w polskiej szkole. Raport z badań* (s. 22–50). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Ferguson, A. (2007). Intersections of identity: Navigating the complexities. *Forum on Public Policy: A Journal of the Oxford Round Table*, 1, 4–14.
- Fielding, J., Bass, C. (2018). Individuals seeking gender reassignment: Marked increase in demand for services. *BJPsych Bulletin*, 42(5), 206–210.
- Forum Polityczne Wysokiego Szczebla. (2017). <https://www.unic.un.org.pl/konferencjenz/forum-polityczne-wysokiego-szczebła-2017>
- Forum Polityczne Wysokiego Szczebla. (2018). *Raport o Celach Zrównoważonego Rozwoju*. <https://www.unic.un.org.pl/zrownowazony-rozwoj---cele/forum-polityczne-wysokiego-szczebła-raport-o-celach-zrownowazonego-rozwoju/3226>
- Globalny Raport o Zrównoważonym Rozwoju. (2016). <http://www.un.org.pl/globalny-raport>
- Greytak, E.A., Kosciw, J.G., Diaz, E.M. (2009). *Harsh realities: the experiences of transgender youth in our nation's schools*. GLSEN.
- Grossman, A.H., D'Augelli, A.R. (2007). Transgender youth and life-threatening behaviors. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 37(5), 527–537. <https://doi.org/10.1521/suli.2007.37.5.527>
- Grzejszczak, R., Krzywdzińska, A. (2013). Społeczne spostrzeganie transseksualności. W: W. Dynarski, K. Śmiszek (red.). *Sytuacja prawna osób transpłciowych w Polsce* (s. 227–262). Polskie Towarzystwo Prawa Antydyskryminacyjnego.
- Human Rights Campaigne. (2018a). *Gender-expansive youth report 2018*.
- Human Rights Campaigne. (2018b). *LGBTQ youth report 2018*.

- Institute of Medicine. (2011). *The health of lesbian, gay, bisexual, and transgender people: Building a foundation for better understanding*. National Academies Press.
- James, S.E., Herman, J.L., Rankin, S., Keisling, M., Mottet, L., Anafi, M. (2016). *Executive summary of the Report of the 2015 U.S. Transgender Survey*. National Center for Transgender Equality.
- Jindra, M. (2014). The dilemma of equality and diversity. *Current Anthropology*, 55(3), 316–334.
- Karta praw podstawowych Unii Europejskiej. (2016/C 202/02). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT>
- Lathrop, B.L., Cheney, T.B., Hayman, A.B. (2013). Ethical decision-making in the dilemma of the intersex infant. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 37(1), 25–38. <https://doi.org/10.3109/01460862.2013.855842>
- Lui, W.M., Soleck, G., Hopps, J., Dunston, K., Pickett, T., Jr. (2004). A new framework to understand social class in counseling: The social class worldview model and modern classism theory. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32(2), 95–122. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2004.tb00364.x>
- Mandrysz, W. (2003). Płeć: między biologią a kulturą. *Pisma Humanistyczne*, 5, 182–198.
- McGill, J. (2014). SOGI... so what? Sexual orientation, gender identity and human rights discourse at the United Nations. *Canadian Journal of Human Rights*, 3(1), 1–38.
- Mitchell, M., Howarth, C. (2009). *Trans research review*. Equality and Human Rights Commission. Research report 27. NatCen.
- Mottet, L. (2013). Modernizing state vital statistics statutes and policies to ensure accurate gender markers on birth certificates: A good government approach to recognizing the lives of transgender people. *Michigan Journal of Gender & Law*, 19(2), 373.
- O’Keefe, C. (2016). „It’s a girl?”: *sex assignment at birth and autonomy*. Department of Philosophy, University of Michigan.
- Ollivier, A. (2017). „I couldn’t bring myself to say it”: *Challenging heteronormativity in teacher education*. Oregon State University.
- Olson, K.R., Durwood, L., DeMeules, M., McLaughlin, K.A. (2016). Mental health of transgender children who are supported in their identities. *Pediatrics*, 137(3), e20153223. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3223>
- Ośrodek Informacji ONZ. (2017). *Równość płci a Cele Zrównoważonego Rozwoju*. <http://www.un.org.pl/rownosc-plci-a-cele-zrownowazonego-rozwoju>
- Parr, H. (2016). Fixing medicaid to „fix society”: Extending medicaid coverage of gender-affirming healthcare to transgender youth. *Fordham Urban Law Journal*, 43(1), 71–138.
- Pleck, J.H. (1975). Masculinity – femininity: Current and alternative paradigms. *Sex Roles*, 1(2), 161–178.
- Raport o Celach Zrównoważonego Rozwoju. (2021). <https://www.unic.un.org.pl/oionz/raport-o-celach-zrownowazonego-rozwoju-2021/3418>
- Raport Sekretarza Generalnego ONZ. (2017). *Postęp w kierunku Celów Zrównoważonego Rozwoju* (E/2017/66). <https://www.unic.un.org.pl/files/184/Raport%20Sekretarza%20Generalnego%20Post%C4%99p%20w%20kierunku%20Cel%C3%B3w%20Zr%C3%B3wnowa%C5%BConego%20Rozwoju.pdf>
- Raport z realizacji Celów Zrównoważonego Rozwoju w Polsce. (2018). https://www.unic.un.org.pl/files/259/Polska_VNR_20180615.pdf
- Remin, K. (red.). (2009). *Zasady Yogyakarty. Zasady stosowania międzynarodowego prawa praw człowieka w stosunku do orientacji seksualnej oraz tożsamości płciowej*. KPH.

- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 13 lutego 2020 r. w sprawie priorytetów UE na 64. sesję Komisji ONZ ds. Statusu Kobiet (2019/2967(RSP)). (2020). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2020-0039_PL.pdf
- Spade, D. (2006). Compliance is gendered: Struggling for gender self-determination in a hostile economy. W: P. Currah, R.M. Juang, S. Price Minter (red.), *Transgender rights* (s. 217–241). University of Minnesota Press.
- Sue, D.W., Sue, D. (2003). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (wyd. 4). Wiley.
- Tremblay, G., Turcotte, P. (2005). Gender identity construction and sexual orientation in sexually abused males. *International Journal of Men's Health*, 4(2), 131–147.
- United Nations Development Programme. (2016). *Being LGBTI in China – a national survey on social attitudes towards sexual orientation, gender identity and gender expression*.
- Worrell, L.A. (2010). *Sexual differentiation of the brain related to gender identity: Beyond hormones*. Netherlands Institute for Neuroscience.
- Zucker, K.J., Lawrence, A.A., Kreukels, B.P. (2016). Gender dysphoria in adults. *Annual Review of Clinical Psychology*, 12, 217–247. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-021815-093034>

Patrycja Krzywda-Starzyk

ORCID: 0000-0002-5589-7041

Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

There's more to overeducation than a wage penalty: A systematic review of 2011–2021 literature on a vertical job-education mismatch in Europe¹

Abstract

Patrycja Krzywda-Starzyk, *There's more to overeducation than a wage penalty: A systematic review of 2011–2021 literature on a vertical job-education mismatch in Europe*. Culture – Society – Education no. 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 253–275, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.14>

A massive expansion of education – notably tertiary – has been one of the defining features of the late 20th and early 21st centuries. In parallel, a phenomenon of overeducation emerged as part of employees have been working in jobs below their educational attainment. Current overeducation literature lacks a clear articulation of different contexts that the mismatch is discussed in. Traditionally, the debate about the mismatch has been dominated by the human capital view and focused on its incidence and wage penalty. Acknowledging a broader vision of education and its role, this paper shifts the attention to research directions other than the two fundamental issues. Building on a systematic review of 2011–2021 literature, 11 research lines of overeducation research in Europe were identified and discussed. Results reveal that the 2011–2021 research was focused mainly on migration, persistence, and job satisfaction out of the 11 themes. New research lines were identified and major methodological contributions to existing ones were noted such as using capabilities approach as theoretical framework to assess the interplay between overeducation and well-being. The review also highlights that individual characteristic and a broadly understood environment of the individual impact the risk of entering the mismatch and its consequences. The review provides a fresh perspective on overeducation, emphasizing its complexity and capturing nuances.

Keywords

overeducation; educational mismatch; labor market; education; systematic literature review

¹ The project is financed under the program of the Minister of Science and Higher Education under the name “Regionalna Inicjatywa Doskonałości” in the years 2019–2022 project no._015/RID/2018/19 funding amount PLN 10,721,040.00.

1. Introduction

A massive expansion of education – notably tertiary – has been one of the defining features of the late 20th and early 21st centuries. In developed countries, it has been strongly associated with labor market demands as an economy moved from agrarian to industrial to information based. Developing countries on the other hand have strived for replicating these processes and approaches (Griffin et al., 2012). In parallel, wider purposes of education have been acknowledged in international initiatives such as EFA (Education For All) or MDG (Millennium Development Goals) which hinted at the role of education being a key to the development at a macro-level as well as to the thriving of an individual. Despite that, the actual debate about the purpose of education and its developmental role has been dominated by the instrumental human capital approach. Within it, the argument is reduced mainly to rates of return and the link between years of schooling and earnings, overlooking more humanistic points of view proposed for example by sociology or nonorthodox economic theories (McGrath, 2014).

In most cases along with the educational expansion came a phenomenon of overeducation (Capsada-Munsech, 2019; Groot & Maassen Van Den Brink, 2000) as part of employees worked in jobs below their educational attainment. Unsurprisingly, the debate about overeducation unfolded similarly to the one about education itself. Traditionally grounded in the labor economics perspective, the debate started with Freeman's 1976 book *The Overeducated American* where the author focused on declining rates of return from a college degree in United States which at that time experienced educational boom. Up until today, the incidence and effect on wages remained the main area of interest in the research about overeducation. Since Freeman's seminal work, it became a stylized and frequently reexamined fact that overeducation occurs, tends to be persistent, and entails negative effects to name just wage and job satisfaction penalties (Capsada-Munsech, 2017; McGuinness, 2006).

Nonetheless, the literature about overeducation gradually becomes more diverse. Some researchers look at broader economic questions and incorporate contributions from disciplines other than labor economics in a strict sense - discussing overeducation within various theoretical constructs of economics, sociology, or psychology. This diversity, however, has been paid little attention in to-date review papers. In empirical summaries, reviews gravitate towards the issues of incidence and wage penalty, either fully omitting the broader evidence or mixing it with no clear categorization into determinants and outcomes, subordinate to the incidence (see supplementary table I for the list of reviews).

Like education itself, overeducation deserves a discussion broader than just its impact on the rates of return from additional years of schooling. Acknowledging that, this paper aims to provide a clear roadmap of the current overeducation research other than incidence and wage penalty. Such a roadmap, shifting attention to themes usually at the periphery of the debate, seems necessary to foster future work and promote diverse perspectives on the issue of overeducation.

The paper builds on a systematic review of well-established literature about overeducation in European countries. While the United States has been at the forefront of the expansion of tertiary education (the main reference point in overeducation analyses), the gross enrollment into tertiary education grew in Europe along with a worldwide trend – yet at a sharper pace (World Bank, 2022). Moreover, official targets of the European Union assume further increases in the share of highly educated Europeans (European Union, 2021). This makes a discussion about the overeducation in Europe highly valuable for future prospects while at the same time, the literature is established to the point allowing for a clear categorization. The paper identifies thematic lines of the recent empirical research about overeducation in Europe and synthesizes findings within them. Consequently, it aims to answer two research questions – first about what were the themes of research about overeducation in Europe over the years 2011–2021, and second, what are the key recent contributions within these themes.

2. The concept of (vertical) overeducation

2.1. Definition of overeducation

This paper considers overeducation defined as a situation when one possesses a higher education level than suitable for their job (McGuinness, 2006) – often referred to as *vertical* overeducation. It is narrowed down to the highest level of formal education gained by an individual, meaning that the profile of one's education and the field of study are ignored, just as the knowledge and skills one possessed through non-formal and informal learning.²

² As overeducation is one of many labor market friction types, literature defines mismatches within mentioned areas separately, eg. as field of study mismatch or skill gaps (see eg. [Capsada-Munsech, 2017; McGuinness, Pouliakas et al., 2018] for an overview).

2.2. Theoretical underpinnings

There is no consensus as to the theoretical framework explaining overeducation. It is usually interpreted within chosen economic models – most often human capital, job competition, and signaling – shortly outlined below.

In Becker's *Human Capital Theory* (1964), education reflects an individual's investment in their human capital. One chooses an attainment level that allows them to maximize the present value of future earnings. Firms on the other hand always maximize their profit through maximal utilization of workers' skills. Overeducation is temporal, solved either by an employee switching to a matched job or by a firm adapting to the employee's potential.

Thurow's Job Competition Model (1975), states that most skills needed for a job are acquired through on-the-job training and the role of education is to signal employees' trainability. Labor market allocation happens within two queues of jobs and employees. Individuals with the best competencies will get the best jobs which promotes investment in education (Borjas, 2020). Overeducation happens when the educational requirements in a job queue are below the educational attainment in a workers' queue. Consequently, overeducation might be persistent.

In Spence's signaling theory (1973), education signals individual's capabilities to an employer. Acquisition of a higher education level is costlier for low-productivity workers therefore they resign from achieving it (Borjas, 2020). Consequently, education sorts workers into more and less capable and productive. Overeducation happens when a worker insufficiently signals their value to the employer and persists until they remain unable to do so.

The issue of interpretation within the abovementioned theories is an underlying assumption that individuals are largely equal apart from gained attributes such as education. Overeducation might however interplay with much broader attributes of an individual as well as an employer therefore it is essential to incorporate theoretical approaches from multiple disciplines – especially sociology – in the discourse. To this day, there have been only limited efforts to discuss it within the frames of credentialism (Burris, 1983) and social closure (Collins, 1979) theories of sociology (Capsada-Munsech, 2017).

2.3. Measurement methods

To determine if one is overeducated, a reference attainment level within their occupation needs to be found. Just like in case of theoretical underpinnings, there is no consensus as to how to determine it. It is achieved with different indicators,

broadly classified into three groups: objective (job analysis; relies on official classifications mapping occupations with suitable education levels), empirical (realized matches; finds a reference education level based on a statistical measure calculated from a sample), and subjective (worker self-assessment; relies on questions asked directly to the individual).

There is no consensus as to which measurement approach is superior (see eg. Capsada-Munsech, 2019, Kucel, 2011) for an overview and discussion of methods) however existing reviews suggest that indicators can be considered complementary and yield directionally similar results (Capsada-Munsech, 2019; McGuinness, Pouliakas et al., 2018).

3. Data and methods

The review was designed to identify distinct lines of research within the recent European overeducation literature and synthesize main findings within them. This was achieved with a systematic literature review methodology which allows for structured aggregation, clarification, and interpretation of knowledge (Gessler & Siemer, 2020). The review was guided by a protocol following five stages (Klimas et al., 2020): (1) framing aims and research questions, (2) identifying an initial database of papers, (3) identifying a final database, (4) data analysis and synthesis, (5) data reporting.

In the first stage, existing review articles about vertical overeducation were evaluated to validate research gaps and specify questions. A total of 9 papers published in 2000 or later were identified through a computerized search on Web Of Science, Scopus, and EBSCO. A full list is included in supplementary table 1.

To build an initial database (stage II), Web Of Science was used as a primary source and SCOPUS to further enrich the dataset. The computerized systematic search was run within titles, abstracts, and paper keywords (see details in the table 1). Only peer-reviewed empirical articles were allowed and research areas were narrowed down to business, economics, sociology, psychology, and related fields. An initial search returned 1688 results. Further criteria eliminated duplicates, non-English articles, papers published before 2011, and belonging to an irrelevant field (based on the assigned field of research and title). This step eliminated 60% of records, leading to 689 papers in the initial database.

Table 1*Papers selection process*

STAGE II			
Databases: the Web of Science, SCOPUS			
Keywords: four set of keywords were developed:			
1) (overeducat* OR "over-educat*") NOT horizontal			
2) (mismatch AND (vertical OR education-job* OR job-education OR jobs-education) NOT (horizontal OR undereducat* OR "under-educat*"))			
3) (underemploy* AND (vertical OR education-job* OR job-education OR jobs-education OR overeducat* OR "over-educat*") NOT (horizontal OR undereducat* OR "under-educat*"))			
4) (underemploy* AND (vertical OR education-job* OR job-education OR jobs-education OR overeducat* OR "over-educat*") NOT (horizontal OR undereducat* OR "under-educat*"))			
Inclusion criteria:			
– Search in: title or abstract or keywords			
– Literature type: peer-reviewed			
– Paper type: empirical journal article			
– Language: English			
– Year of publication: 2011–2021			
– Field of research: business / economics / management / social sciences / psychology / mathematics			
	Number of papers		
	Total	WoS	SCOPUS
Total database search results, thereof:	1688	822	866
– <i>duplicates</i>	106	63	43
– <i>duplicates with WOS</i>	466	–	466
– <i>non-English</i>	4	–	4
– <i>published before 2011</i>	388	240	148
– <i>irrelevant field</i>	35	12	23
Initial database:	689	507	182
STAGE III			
Screened through: titles, abstracts and content			
Inclusion criteria:			
– Paper fully focused on the vertical overeducation			
– Paper analyzes European country			
	Number of papers		
	Total	WoS	SCOPUS
Total database search results, thereof:	689	507	182
– <i>job-education mismatch is not a subject</i>	365	248	117
– <i>vertical overeducation is not a subject</i>	49	40	9
– <i>not Europe</i>	93	70	23
– <i>irrelevant based on content screening</i>	61	51	10
Final database	121	98	23

Source: author's research.

In the stage III, screening criteria were applied to the initial database to colate final set of papers relevant to this study. Three main inclusion criteria are: (i) job-education mismatch is the main research problem, (ii) vertical overeducation is analyzed, (iii) European country is analyzed. The screening was performed on titles, keywords, and abstracts respectively. In case this was not enough to classify paper, the content was also screened (mostly data and methodology sections). The final database included 121 papers (see supplementary table II for a full list).

In the data analysis stage, papers were organized into thematic lines based on research areas, keywords, main research problems/hypotheses, and variables. Next, thematic synthesis analyses were performed within each research line.

4. Results

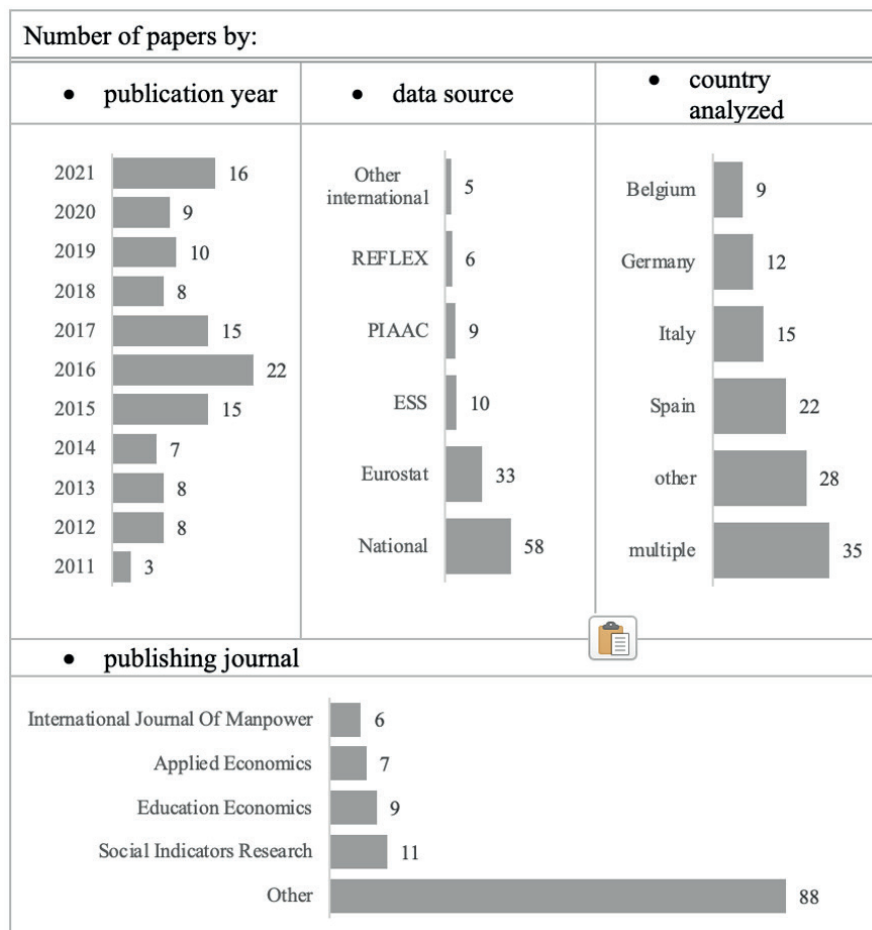
The review allowed to identify 11 distinct lines of research other than overeducation incidence and wage penalty (see table 2 for a quantitative summary). The discussion of results starts with a quantitative overview of the evidence base. Next, the section is organized along the identified themes with each line of research briefly described and synthetized.

4.1. *Quantitative overview of the evidence base*

A quantitative summary of papers included in the final database is shown in the Graph 1. Over the analyzed period, at least 7 articles tackling overeducation in European countries were published each year except 2011. The publishing base is scattered - out of over 70 different journals, only 4 are assigned to more than 5 papers. Also the author's base is highly scattered. Total of 208 authors worked on 121 analyzed papers. The majority (85%) of authors only published one paper while at most 5 papers can be assigned to one person (3 such authors). Official international and national datasets are equally popular with Eurostat and European Social Survey being a leading source. Most papers are focused only on one country and among countries having a dedicated paper Spain, Italy, and Germany have the broadest coverage.

Graph 1

Quantitative summary of the final papers database (total of 121 papers)



Source: author's research.

Table 2
Quantitative summary of research lines

Theme	Number of papers	Geographies covered ^a	Measurement method (% of papers)				Sources (% of papers)		
			Subjective	Empirical	Objective	Multiple	International	National	Other
Migration	22	Belgium (1), Czech Republic (1), Denmark (1), France (1), Italy (4), Netherlands (1), Spain (3), Sweden (3), UK (2), multiple (5)	23%	55%	14%	9%	50%	45%	5%
Persistence	15	Belgium (1), Cyprus (1), Germany (4), Poland (1), Spain (2), Sweden (1), Switzerland (1), multiple (3)	27%	27%	33%	13%	40%	60%	0%
Job satisfaction	9	Belgium (1), Czech Republic (1), Spain (4), Switzerland (1), multiple (2)	89%	0%	0%	11%	33%	56%	11%
Spatial factors	7	Finland (1), Italy (3), Spain (3)	57%	43%	0%	0%	29%	71%	0%
Health	6	Norway (1), Sweden (2), multiple (3)	0%	17%	17%	67%	50%	50%	0%
Sociological issues	6	Germany (1), Ireland (1), Italy (1), Spain (3)	67%	0%	17%	17%	33%	50%	17%
Life satisfaction	5	Spain (1), UK (1), multiple (3)	60%	20%	20%	0%	80%	20%	0%
Productivity	5	Belgium (4), Germany (1)	0%	100%	0%	0%	20%	100%	0%
Career mobility	2	Germany (2)	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%
Personality traits	2	Germany (1), Poland (1)	50%	50%	0%	0%	50%	50%	0%
Motivation	1	Belgium (1)	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%

^a Number in brackets indicates the of papers covering given geography.

Source: author's own research.

4.2. Overview by research lines

4.2.1. Job satisfaction

Job satisfaction links to overeducation through two main mechanisms. First, educational attainment increases aspirations consequently inflating one's perceived opportunities (Ferrante, 2009). Second, a person-environment mismatch experienced by an overeducated worker might lead to a feeling of comparative disadvantage and dissonance (Voces & Caínzos, 2021).

The analyzed evidence unanimously confirms the negative impact of overeducation on job satisfaction. Across studies, the mismatch is measured subjectively (except Naguib et al. [2019] who check also objective indicator) while job satisfaction both holistically and within detailed dimensions.

Sánchez-Sánchez and McGuinness (2013) run a cross-national analysis on RE-FLEX data concluding that the overall negative impact of overeducation on job satisfaction exists and is not sensitive to any specific competence area. Mateos-Romero and Salinas-Jiménez (2018) run the analysis cross-regionally, finding that the effect is the strongest in Eastern Europe. The overall impact on job satisfaction is confirmed also for Czech Republic (Salahodjaev, 2015) while for Switzerland for subjective but not objective indicator Naguib et al. (2019).

Evidence from Spain points to variations in the overeducation impact when job satisfaction is measured in detailed dimensions (García-Mainar & Montuenga-Gómez, 2020). Lillo-Bañuls and Casado-Díaz (2015) also find a variation with the highest penalty within dimensions of in-company training contentment, promotion options, and monotony-routine (based on 2008–2010 EVCT data). Bedemariam and Ramos (2021) find CSR strategies to alleviate the negative impact on social and extrinsic dimensions of job satisfaction. Another moderator, concluded from Belgian data, is a sense of control at work (Verhaest & Verhofstadt, 2016).

4.2.2. Productivity

The impact of overeducation on productivity was traditionally assessed with proxies: wages or productivity correlates like job satisfaction or turnover. In a 2012 paper, Kampelmann and Rycx introduced a new, direct measure of firm-level productivity being the firm's value added per capita.

Based on 1999–2006 Belgian data, Kampelmann and Rycx (2012) find that empirically measured overeducation positively impacts firm-level productivity and overeducated employees maintain increased productivity throughout their careers. The relationship is especially strong under CSR implementation (promotion of diversity, building long-term relationships with employees) (Giuliano et al.,

2017) as well as certain firm profiles: entities focused on high-skilled jobs, operating in high-tech industry and uncertain environments (Mahy et al., 2015; Vermeylen & Waroquier, 2021). On the other hand, a study of German IAB data indicated no significant impact of overeducation on firm-level productivity (Grunau, 2016).

4.2.3. Career mobility

A career mobility hypothesis states that upward mobility is greater among overeducated workers than matched employees in similar jobs (Robst, 1995). Traditionally operationalized with a proxy - wage dynamics - career mobility has been recently approached directly. Papers within this theme use objective overeducation indicator and leverage German data. Both studies confirm the hypothesis while they use two different benchmark populations.

Grunau and Pecoraro (2017) conclude from 2012–2013 administrative data that overeducated workers are more likely to be promoted to managerial positions (especially early in their careers) than their matched educational peers. This is more pronounced within than across establishments. They also show higher financial gain from promotions. Roller et al. (2020) find a similar pattern when comparing overeducated workers to matched individuals with the same educational attainment (2013–2017 GSOEP data). They measure mobility as a dummy variable stating if one's job requirement level increased and confirm a positive impact of overeducation on mobility and wage growth.

4.2.4. Persistence

This theme tests the hypothesis that overeducation is a stepping stone to matched employment. It builds on career mobility theory stating that overeducation is a temporal tradeoff to enter the labor market and subsequently progress upward professionally (Robst, 1995). Most studies express persistence as a share of workers remaining overeducated in successive periods. Selected works additionally estimate dynamic models determining state dependence.

The evidence indicates that overeducation is a trap, especially early in the career. While exact numbers vary by country and time horizon (see supplementary table III for details), the average persistence rate for 20 European countries is 43% in a 5-year period (Verhaest & van der Velden, 2013). Selected individual characteristics reinforce the probability of remaining overeducated – analyzed papers point especially to graduation from a general program (Verhaest & van der Velden, 2013), being a male or an immigrant (Joona et al., 2014). Tertiary education links to higher persistence risk in the long term while vocational in the short term (Schmelzer & Schneider, 2020).

4.2.5. Life satisfaction

The negative effect of overeducation induced by the aspiration and comparison mechanisms might spill to overall life satisfaction (Piper, 2015). Artés et al. (2014) were first to include an explicit life satisfaction variable in overeducation research.

Evidence confirms a hypothesis that overeducation decreases life satisfaction. Artés et al. (2014) investigate EU-ESS data to conclude that subjective overeducation negatively impacts life satisfaction (measured with two direct questions), relative to similarly educated peers. They find no such impact compared to adequately matched colleagues. The negative effect was later confirmed on the same data by Salinas-Jiménez et al. (2016) and on BHPS data for young Brits using empirically measured overeducation (Piper, 2015).

Ilieva-Trichkova and Boyadjieva (2021) extend the analysis of the impact on life satisfaction leveraging well-being as understood within Sen's capability approach. Using European Social Survey, they examine the impact of subjective overeducation on subjective well-being in multiple dimensions. Overeducated graduates turn out to score lower than matched graduates in terms of autonomy, competence, sense of meaning, and recognition. The effect is more pronounced in countries with higher GDP and fully democratic systems.

4.2.6. Health

While more education is associated with better health (Cutler & Lleras-Muney, 2006), overeducation is researched as a condition limiting this relationship. Papers analyzed within the health theme look at the relationship between overeducation and depressive symptoms, self-rated health (SRH), and sickness absence. Depression symptoms are measured using a shortened Center for Epidemiologic Studies Depression Scale while the SRH is operationalized through a direct question. Most studies leverage objective overeducation measure combined with either empirical or objective.

Bracke et al. (2013) find overeducation to be linked to higher depressive symptoms occurrence. The relationship appears stronger in countries characterized by low economic returns to education (Bracke et al., 2014) or high unemployment rate (Dudal & Bracke, 2019).

Results regarding overall health are less conclusive. In Sweden, Hultin et al. (2016) show no association between overeducation and SHR for men while for women a negative impact occurs only relative to matched female graduates within the same occupation. No impact of overeducation on psychological distress is found. Dunlavy et al. (2016) demonstrate that overeducated migrants in Sweden show a higher probability of poor SHR than matched natives. Finally, Norwegian

data (2003–2013) reveals higher probability of long-term absence among overeducated workers (Madsen & Kittelsen Røberg, 2021).

4.2.7. *Personality traits*

Personality traits (non-cognitive skills) may affect one's labor market performance through channels such as occupational choices or job searching behaviors while also affecting educational paths. Blázquez and Budría (2012) were the first to examine the impact of personality traits on overeducation. Using 2000–2008 German SOEP they conclude that individuals with high conscientiousness, extraversion, and external locus of control while also low openness have a lower risk of remaining overeducated. The effect is moderated by educational attainment (impact weaker for graduates). Palczyńska (2021) examines Poles in paid employment (2014/2015 postPIAAC data), concluding that contrary to agreeableness, conscientiousness decreases subjective overeducation risk for young workers while personality traits do not moderate overeducation wage penalty.

4.2.8. *Motivation*

Key theoretical models explaining overeducation assume that participation in higher education is driven purely by the improvement of future position in the labor market. The motivation theme builds on the extension of the neoclassical model of educational demand which states that one's participation is not only due to investment but also consumption (Kodde & Ritzen, 1984).

Sellami et al. (2019) were the first to investigate the relationship between overeducation and motives to participate in tertiary education. They show that the mismatch risk is higher for individuals driven by student life consumption and investment and lower for those driven by educational consumption and social norms. The second part of their analysis reveals that overeducated graduates motivated by educational consumption face stronger job dissatisfaction.

4.2.9. *Social background and network*

Social origin plays an important role both in educational attainment and occupational position (Kucel, 2011). Education had been long perceived as a channel for social mobility. In line with the human capital theory, the modernization hypothesis states that the socio-economic position of a graduate is independent of their social origin. However, the recent empirical evidence supports a contrary constructs such as reproduction hypothesis (Torche, 2013) which is a premise to investigate social mobility and stratification against overeducation.

The sociological theme investigates social origins, networks, and stratification. The background is proxied either as parental education level or father's occupation. Social networks are measured with a number of ties and frequency of contact.

Higher social origin (employed, highly educated parents) and more extensive social bonding decrease overeducation probability. Marqués Perales and Gil-Hernández (2015) find such a relationship for Spain using REFLEX data and objective overeducation and it is later confirmed with subjective and objective measures on PIAAC data (Capsada-Munsech, 2020). Capsada-Munsech (2015) states that in Italy the relationship is especially strong among graduates of general fields (ISTAT data, subjective overeducation). (Erdsiek, 2016) highlights that in Germany the family background determines the mismatch in early career stages (HIS Graduate Panel, subjective overeducation). Among international graduates in Ireland, possessing more ties with Irish natives allowed international graduates to reduce the mismatch risk (Wang, 2021).

Voces and Caínzos (2021) assessed an impact of subjective overeducation on social stratification image. While they found that job and economic satisfaction are negatively impacted by the mismatch, there was no interplay with the image of social stratification.

4.2.10. Migration

As there is a general agreement that immigrants face a higher risk of overeducation than natives, recent migration literature focuses on explaining this difference (Piracha & Vadean, 2013). Papers within this theme looked at the issue separately for the 1st and 2nd generation of immigrants.

The evidence base generally confirms that 1st generation immigrants face a higher risk of overeducation and wage penalty than natives although this difference declines with the time spent in the host country. In particular, settlers from certain ethnic groups face higher risk (Khoudja, 2018; Rafferty, 2012). In Spain, immigrants from developing countries, with a distant culture and language (the latter confirmed cross-nationally by Cim et al. [2020]) are in a worse position (Sanromá et al., 2015). On the other hand, a cross-country study based on EU-ESS suggests that economic conditions and labor market institutions in the destination country are a more significant factor in terms of the risk of overeducation (Aleksynska & Tritah, 2013). The same study concludes that empirically overeducated immigrants are self-selected – in line with later Novotny's finding concerning subjectively overeducated immigrants to Eastern Europe (Nowotny, 2016).

Some individual characteristics are found to diminish overeducation risk: more professional experience gained in a host country (Nielsen, 2011), a higher level of civic involvement (Griesshaber & Seibel, 2015), searching for a job through a personal network (Meurs & Valat, 2019) or being a native speaker (Cim et al., 2020). Where one works also matters. Working in a skilled occupation (Cim et al., 2020) and in big companies where working conditions are negotiated collectively (Jacobs et al., 2020) lowers the risk of overeducation – similar to self-employment (Ulcuse, 2020).

Separate analyses are dedicated to the 2nd generation. Overeducation probability drops for immigrants' children in Sweden irrespective of their parental composition. The rate diverges to natives for daughters but not for sons (Dahlstedt, 2015). In Netherlands, both genders in the 2nd generation show similar overeducation prevalence to natives (Khoudja, 2018).

4.2.11. Spatial factors

This theme is centered around the assumption that most people look for job opportunities locally. Initiated by Frank's theory of differential overeducation (1978), this stream was further developed by Büchel and van Ham (2003) who proposed a model linking overeducation to local labor market characteristics and spatial flexibility for all workers.

Papers look at two groups of variables. The first is spatial flexibility understood as commuting (car or public transport availability and relative travel time or distance) or internal migration (if one moved to take a job). The second group includes regional labor market characteristics: size, unemployment rate, and job density.

Increased commuting ability (Devillanova, 2013; di Paolo et al., 2017) and living in a large labor market (Jauhiainen, 2011; Ramos & Sanromá, 2013; Romaní et al., 2016) are found to improve job-education match. Car availability is especially helpful for females, as di Paolo et al. (2017) show on 2001 Spanish census data. Results regarding internal migration and unemployment are mixed. Jauhiainen (2011) data proves on 2001 Finnish census that overeducation is negatively affected by internal migration while di Paolo et al. (2017) confirm such a relationship in Germany but only for males. Italian data yield unambiguous results with the effect varying by region (Iammarino & Marinelli, 2015). Local unemployment is found positively related to overeducation for Italian females by di Paolo et al. (2017), contrary to Ramos and Sanromá (2013) findings. Jauhiainen (2011) finds it insignificant.

5. Discussion

In a dominating yet rather instrumentalist rhetoric about overeducation centered around its incidence and associated wage penalty, the case is simple: overeducation is a limiting factor to benefits from educational expansion. In this view, education is purely a way to enhance productivity and ultimately earnings - therefore if not fully utilized in a labor market, it poses a loss for all stakeholders: employee, employer and a state (in case of public education funding). In such an approach, overeducation is undoubtedly a negative phenomenon, associated with lower wages and sunk costs.

Such a perspective is fully justified when looking purely from a labor market perspective however it misses a richer vision of education – a vision that recognizes both its intrinsic and instrumental value as well as its externalities such as the positive effect of having more literate people around or a social capital within families (Hossain & Psacharopoulos, 1994). In a more humanistic approach, education goes beyond years of schooling and higher productivity and has a significant role in enhancing individuals' lives, promoting human capability, shaping societies, or mitigating various crises. It impacts individuals as well as communities and nations. Only once such a full picture and different contexts are considered, should we judge about the nature of overeducation. This paper aimed to create a roadmap of the current overeducation literature in Europe which looks at topics other than incidence and wage penalty in order to stimulate such a broader discussion.

The paper revealed a growing diversity of overeducation research which poses a solid base for future work. Although studies are still focused predominantly on the incidence and wage penalty, the evidence base allowed to identify 11 other distinct lines of research in the recent European literature about overeducation. While part of them is already well-grounded (especially migration, spatial factors, and job satisfaction themes), the last decade marked also new directions of research which could be further explored (e.g. impact of personality traits or the interplay with motives to participate in higher education). Analyzed papers are primarily grounded in economics however contributions from sociology, psychology, and healthcare are also present. This is especially valuable and should be highlighted as collaboration across disciplines is needed to accurately assess what determines overeducation and to what extent its consequences are negative.

The literature reviewed in this paper contributes to recognizing that individuals vary and that those differences do impact the probability of entering the state of overeducation. Overeducation is more prevalent among individuals with certain personality traits while among graduates the risk varies depending on why they decided to follow tertiary education. It clearly shows that overeducation is a state

going beyond the relationship between educational supply and demand. Due to their nature, certain people might be at a higher risk of mismatch even if their education is adequate for the needs of potential employers. Further work aiming to understand how a person's characteristics impact their (mis)match on the labor market will be of huge importance – especially if incorporating the point of view of sociology and psychology. For a full picture, this should be done along with an assessment of overeducation consequences.

Another area to be noted is how the broadly understood individual's environment impacts the overeducation state. The papers included in this review pointed to at least three facets. The risk of entering the mismatch is found to be determined by one's social origin and the strength of social ties. Negative consequences of that state are found to be alleviated by a specific work environment, for example introduced CSR strategies. A national context – economic conditions and labor market institutions – was found to affect the probability of the mismatch among immigrants. These findings highlight how an individual is embedded in a broader context – whether it's a family, work, or a country they live in – and that all these contexts impact their condition. Acknowledging that is a key to understanding what drives overeducation and if it is a negative phenomenon. The perception of experiencing the mismatch might differ dramatically depending e.g. on socio-economic background. An overeducated person from a wealthy family holding diplomas for generations probably experiences overeducation differently from an individual mismatched in the same way but for whom earning a degree itself was a social mobility up. From that perspective, identifying areas that alleviate the negative consequences of overeducation (and on the other hand those which worsen them) is an especially interesting and important research direction.

Last but not least, this review allows for assessing the impact of overeducation in a broader sense than the impact on wages. It is already a stylized fact that overeducated workers are characterized by decreased job satisfaction. Selected research lines identify further negative consequences such as more prevalent depressive symptoms, or more frequent long-term sickness absence. The intensity of these issues seems to depend upon individual context (gender, migration background, country of residence) which even further stresses the need to recognize the interaction between one's background and overeducation consequences. Further, including a capabilities approach in assessing an impact on life satisfaction is a valuable contribution that should be further investigated. And last, while the evidence is still scarce, novel measurement methods suggest that overeducation might be beneficial for career trajectory and firm productivity - further research in this direction might be of huge practical value.

6. Conclusions

Through a systematic literature review, this study provided a clear overview of topics that overeducation literature in Europe focused on in the years 2011–2021. The study confirmed that incidence and wage effect are dominating perspectives in the existing literature, being a main research problem in over 1/3 of all analyzed empirical papers. Based on the remaining texts, this study captured 11 distinct research lines other than the incidence and wage effect, revealing a growing diversity of the overeducation analysis. The paper facilitates a discussion about overeducation acknowledging a broader vision of education than that proposed by strictly human capital approach.

The study revealed several gaps in the existing literature. Given that evidence in selected themes is yet scarce, both measurement methods and geographies could be further diversified. Some themes fully rely on one overeducation indicator (career mobility, productivity, and motivation) while others have modest geographical profiles (in 8 out of 11 themes there is a dedicated study for at most 3 countries). Moreover, novel directions of research were noted and should be continued in the future research. This includes among others the impact of personality traits and motives to participate in higher education as determinants of overeducation. In other, already constituted themes, major contributions such as an explicit measurement of career mobility, the inclusion of public transport in the context of spatial factors or capabilities approach in the discussion around the interplay between overeducation and life satisfaction are a basis to be further developed.

The paper does not remain without limitations. First, it relies only on papers published in English. The impact of the language bias may however be minimal given that publications in peer-reviewed journals are written mainly in English. Other limitations were introduced to operate on a manageable number of papers while maintaining the database informative. The time frame is 2011–2021 – a typical time limit for mature subject reviews (Cronin et al., 2008). Second, grey literature is omitted assuming that if highly valuable, it is ultimately published in a peer-reviewed journal. Finally, papers are assigned to themes based on keywords and the main research problem – selected contributions could have been missed if being a minor element of a paper. While this does not perturb a general review, future papers covering a narrower scope can address this constraint.

Bibliography

- Aleksynska, M., & Tritah, A. (2013). Occupation-education mismatch of immigrant workers in Europe: Context and policies. *Economics of Education Review*, 36, 229–244. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.001>
- Artés, J., Salinas-Jiménez, M.M., & Salinas-Jiménez, J. (2014). Small fish in a big pond or big fish in a small pond? The effects of educational mismatch on subjective wellbeing. *Social Indicators Research*, 119(2), 771–789. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0526-1>
- Becker, G.S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Bedemariam, R., & Ramos, J. (2021). Over-education and job satisfaction: the role of job insecurity and career enhancing strategies. *European Review of Applied Psychology*, 71(3), 100632. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2021.100632>
- Blázquez, M., & Budría, S. (2012). Overeducation dynamics and personality. *Education Economics*, Routledge, 20(3), 260–283. <https://doi.org/10.1080/09645292.2012.679338>
- Borjas, G.J. (2020). *Labor economic*. McGraw Hill Education.
- Bracke, P., Pattyn, E., & von dem Knesebeck, O. (2013). Overeducation and depressive symptoms: diminishing mental health returns to education. *Sociology of Health & Illness*, 35(8), 1242–1259. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12039>
- Bracke, P., van de Straat, V., & Missinne, S. (2014). Education, mental health, and education-labor market misfit. *Journal of Health and Social Behavior*, 55(4), 442–459. <https://doi.org/10.1177/0022146514557332>
- Büchel, F., & van Ham, M. (2003). Overeducation, regional labor markets, and spatial flexibility. *Journal of Urban Economics*, 53(3), 482–493. [https://doi.org/10.1016/S0094-1190\(03\)00008-1](https://doi.org/10.1016/S0094-1190(03)00008-1)
- Burris, V. (1983). The social and political consequences of overeducation. *American Sociological Review*, 48(4), 454–467. <https://doi.org/10.2307/2117714>
- Capsada-Munsech, Q. (2015). The role of social origin and field of study on graduates' overeducation: The case of Italy. *Higher Education*, 69(5), 779–807. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9805-2>
- Capsada-Munsech, Q. (2017). Overeducation: concept, theories, and empirical evidence. *Sociology Compass*, 11(10), e12518. <https://doi.org/10.1111/soc4.12518>
- Capsada-Munsech, Q. (2019). Measuring overeducation: incidence, correlation and overlaps across indicators and countries. *Social Indicators Research*, 145(1), 279–301. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02112-0>
- Capsada-Munsech, Q. (2020). Overeducation, skills and social background: The influence of parental education on overeducation in Spain. *Compare*, 50(2), 216–236. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1579085>
- Cim, M., Kind, M., & Kleibrink, J. (2020). Occupational mismatch of immigrants in Europe: The role of education and cognitive skills. *Education Economics*, 28(1), 96–112. <https://doi.org/10.1080/09645292.2019.1677558>
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York Academic Press.
- Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: A step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(1), 38–43. <https://doi.org/10.12968/bjon.2008.17.1.28059>

- Cutler, D.M., & Lleras-Muney, A. (2006). *Education and health: evaluating theories and evidence*. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w12352>
- Dahlstedt, I. (2015). Over-education amongst the children of immigrants in Sweden. *Nordic Journal of Migration Research*, 5(1), 36–46. <https://doi.org/10.1515/njmr-2015-0003>
- Devillanova, C. (2013). Over-education and spatial flexibility: new evidence from Italian survey data. *Papers in Regional Science*, 92(3), 445–464. <https://doi.org/10.1111/j.1435-5957.2012.00434.x>
- Dudal, P., & Bracke, P. (2019). On the moderation of the relation between overeducation and depressive symptoms through labor market and macro-economic factors. *Health and Place*, 56, 135–146. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2018.12.009>
- Dunlavy, A.C., Garcy, A.M., & Rostila, M. (2016). Educational mismatch and health status among foreign-born workers in Sweden. *Social Science & Medicine*, 154, 36–44. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.02.018>
- Erdsiek, D. (2016). Overqualification of graduates: assessing the role of family background. *Journal for Labour Market Research*, 49(3), 253–268. <https://doi.org/10.1007/s12651-016-0208-y>
- European Union. (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030) 2021/C 66/01. *Official Journal*, C 66, 1–21.
- Ferrante, F. (2009). Education, aspirations and life satisfaction. *Kyklos*, 62(4), 542–562. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6435.2009.00450.x>
- Frank, R.H. (1978). Why women earn less: the theory and estimation of differential over-qualification. *American Economic Review*, 68(3), 360–373.
- García-Mainar, I., & Montuenga-Gómez, V.M. (2020). Over-qualification and the dimensions of job satisfaction. *Social Indicators Research*, 147(2), 591–620. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02167-z>
- Gessler, M., & Siemer, C. (2020). Umbrella review: Methodological review of reviews published in peer-reviewed journals with a substantial focus on vocational education and training research. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 91–125. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.1.5>
- Giuliano, R., Mahy, B., Rycx, F., & Vermeylen, G. (2017). Does corporate social responsibility make over-educated workers more productive? *Applied Economics*, 49(6), 587–605. <https://doi.org/10.1080/00036846.2016.1203061>
- Griesshaber, N., & Seibel, V. (2015). Over-education among immigrants in Europe: The value of civic involvement. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(3), 374–398. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2014.915192>
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). The changing role of education and schools. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 1–15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_1
- Groot, W., & Maassen van den Brink, H. (2000). Overeducation in the labor market: A meta-analysis. *Economics of Education Review*, 19(2), 149–158. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(99\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(99)00057-6)
- Grunau, P. (2016). The impact of overeducated and undereducated workers on establishment-level productivity: first evidence for Germany. *International Journal of Manpower*, 37(2), 372–392.
- Grunau, P., & Pecoraro, M. (2017). Educational mismatch and promotions to managerial positions: A test of the career mobility theory. *Applied Economics*, 49(12), 1226–1240. <https://doi.org/10.1080/00036846.2016.1213369>

- Hossain, S.I., & Psacharopoulos, G. (1994). The profitability of school investments in an educationally advanced developing country, *International Journal of Educational Development*, 14(1), 35–42. [https://doi.org/10.1016/0738-0593\(94\)90006-X](https://doi.org/10.1016/0738-0593(94)90006-X)
- Hultin, H., Lundberg, M., Lundin, A., & Magnusson, C. (2016). Do overeducated individuals have increased risks of ill health? A Swedish population-based cohort study. *Sociology of Health and Illness*, 38(6), 980–995. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12419>
- Iammarino, S., & Marinelli, E. (2015). Education-Job (mis)match and interregional migration: Italian university graduates transition to work. *Regional Studies*, 49(5), 866–882. <https://doi.org/10.1080/00343404.2014.965135>
- Ilieva-Trichkova, P., & Boyadjieva, P. (2021). The fragile axes of life: A capability approach perspective towards graduates' education-job mismatches and subjective well-being. *Social Sciences*, 10(7), 262. doi: <https://doi.org/10.3390/socsci10070262>
- Jacobs, V., Mahy, B., Rycx, F., & Volral, M. (2020). Over-education among immigrants: The role of demographics, time, and firm characteristics. *Applied Economics*, 53(1), 61–78. <https://doi.org/10.1080/00036846.2020.1795070>
- Jauhiainen, S. (2011). Overeducation in the Finnish regional labour markets. *Papers in Regional Science*, 90(3), 573–588. <https://doi.org/10.1111/j.1435-5957.2010.00334.x>
- Joona, P.A., Gupta, N.D., & Wadensjö, E. (2014). Overeducation among immigrants in Sweden: Incidence, wage effects and state dependence. *IZA Journal of Migration*, 3(9), <https://doi.org/10.1186/2193-9039-3-9>
- Kampelmann, S., & Rycx, F. (2012). The impact of educational mismatch on firm productivity: Evidence from linked panel data. *Economics of Education Review*, 31(6), 918–931. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.07.003>
- Khoudja, Y. (2018). Employment and education-occupation mismatches of immigrants and their children in the Netherlands: Comparisons with the native majority group. *Social Inclusion*, 6(3), 119–141. <https://doi.org/10.17645/si.v6i3.1452>
- Klimas, P., Stańczyk, S., & Sachpazidu-Wójcicka, K. (2020). Metodyka systematycznego przeglądu literatury – wyzwania selekcji a posteriori podczas tworzenia bazy literatury. In A. Sopińska, & A. Modliński (eds.), *Współczesne zarządzanie – koncepcje i wyzwania* (pp. 39–52). Oficyna Wydawnicza SGH.
- Kodde, D.A., & Ritzen, J.M.M. (1984). Integrating consumption and investment motives in a neoclassical model of demand for education. *Kyklos*, 37(4), 598–608. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6435.1984.tb00760.x>
- Kucel, A. (2011). The sociology of educational mismatch. *Polish Sociological Review*, (173), 21–34.
- Lillo-Bañuls, A., & Casado-Díaz, J.M. (2015). Exploring the relationship between educational mismatch, earnings and job satisfaction in the tourism industry. *Current Issues in Tourism*, 18(4), 361–375. <https://doi.org/10.1080/13683500.2014.915796>
- Madsen, A.Å., & Kittelsen Røberg, K.I. (2021). Education-occupation mismatch and long-term sickness absence: A longitudinal study of over- and under-education using Norwegian population data, 2003–2013. *Journal of Education and Work*, 34(4), 443–458. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1946491>
- Mahy, B., Rycx, F., & Vermeylen, G. (2015). Educational mismatch and firm productivity: Do skills, technology and uncertainty matter? *Economist*, 163(2), 233–262. <https://doi.org/10.1007/s10645-015-9251-2>

- Mateos-Romero, L., & Salinas-Jiménez, M. del M. (2018). Labor mismatches: Effects on wages and on job satisfaction in 17 OECD countries. *Social Indicators Research*, 140(1), 369–391. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1830-y>
- McGrath, S. (2014). The post-2015 debate and the place of education in development thinking. *International Journal of Educational Development*, 39, 4–11. <https://doi.org/10.1016/j.IJEDUDEV.2014.05.002>
- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the labour market. *Journal of Economic Surveys*, 20(3), 387–418. <https://doi.org/10.1111/j.0950-0804.2006.00284.x>
- McGuinness, S., Poulidakas, K., & Redmond, P. (2018). Skills mismatch: concepts, measurement and policy approaches. *Journal of Economic Surveys*, 32(4), 985–1015. <https://doi.org/10.1111/joes.12254>
- Meurs, D., & Valat, E. (2019). A better job thanks to personal networks? An evaluation for migrants who arrived in France before age 18. *Applied Economics*, 51(47), 5144–5159. <https://doi.org/10.1080/00036846.2019.1610711>
- Naguib, C., Baruffini, M., & Maggi, R. (2019). Do wages and job satisfaction really depend on educational mismatch? Evidence from an international sample of master graduates. *Education and Training*, 61(2), 201–221. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2018-0137>
- Nielsen, C.P. (2011). Immigrant over-education: Evidence from Denmark. *Journal of Population Economics*, 24(2), 499–520. <https://doi.org/10.1007/s00148-009-0293-0>
- Nowotny, K. (2016). Are overqualified migrants self-selected? Evidence from Central and Eastern European countries. *Journal of Human Capital*, 10(3), 303–346. <https://doi.org/10.1086/687415>
- Palczyńska, M. (2021). Overeducation and wages: The role of cognitive skills and personality traits. *Baltic Journal of Economics*, 21(1), 85–111. <https://doi.org/10.1080/1406099X.2021.1950388>
- di Paolo, A., Matas, A., & Raymond, J.L. (2017). Job accessibility and job-education mismatch in the metropolitan area of Barcelona. *Papers in Regional Science*, 96, 91–112.
- Piper, A. (2015). Heaven knows I'm miserable now: Overeducation and reduced life satisfaction. *Education Economics*, 23(6), 677–692. <https://doi.org/10.1080/09645292.2013.870981>
- Piracha, M., & Vadean, F. (2013). Migrant educational mismatch and the labor market. In A.E. Constant, & K.F. Zimmermann (eds.), *International handbook on the economics of migration* (pp. 176–192). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781782546078.00017>
- Rafferty, A. (2012). Ethnic penalties in graduate level over-education, unemployment and wages: Evidence from Britain. *Work, Employment and Society*, 26(6), 987–1006. <https://doi.org/10.1177/0950017012458021>
- Ramos, R., & Sanromá, E. (2013). Overeducation and local labour markets in Spain. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 104(3), 278–291. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9663.2012.00752.x>
- Robst, J. (1995). Career mobility, job match, and overeducation. *Eastern Economic Journal*, 21(4), 539–550.
- Roller, C., Rulff, C., & Tamminga, M.M. (2020). It's a mismatch! Overeducation and career mobility in Germany. *German Economic Review*, 21(4), 493–514. <https://doi.org/10.1515/ger-2019-0107>
- Romani, J., Casado-Díaz, J.M., & Lillo-Bañuls, A. (2016). On the links between spatial variables and overeducation. *Applied Economics Letters*, 23(9), 652–655. <https://doi.org/10.1080/13504851.2015.1095996>
- Salahodjaev, R. (2015). Is more always good? Over-education, job satisfaction and wages on the Czech labor market. *Society and Economy*, 37(3), 403–414. <https://doi.org/10.1556/204.2015.37.3.5>

- Salinas-Jiménez, M. del M., Artés, J., & Salinas-Jiménez, J. (2016). Educational mismatch and job aspirations: A subjective wellbeing analysis using quantile regression. *International Journal of Manpower*, 37(1), 115–134. <https://doi.org/10.1108/IJM-12-2014-0266>
- Sánchez-Sánchez, N., & McGuinness, S. (2013). Decomposing the impacts of overeducation and overskilling on earnings and job satisfaction: An analysis using REFLEX data. *Education Economics*, 23(4), 419–432. doi: <https://doi.org/10.1080/09645292.2013.846297>
- Sanromá, E., Ramos, R., & Simón, H. (2015). Portability of human capital and immigrant overeducation in Spain. *Population Research and Policy Review*, 34(2), 223–241. <https://doi.org/10.1007/s11113-014-9340-y>
- Schmelzer, P., & Schneider, T. (2020). Consequences of overeducation among career starters in Germany: A trap for the vocationally trained as well as for university graduates? *European Sociological Review*, 36(3), 413–428. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz061>
- Sellami, S., Verhaest, D., Nonneman, W., & van Trier, W. (2019). Education as investment, consumption or adapting to social norm: Implications for educational mismatch among graduates. *Education Economics*, 28(1), 26–45. <https://doi.org/10.1080/09645292.2019.1680955>
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374. <https://doi.org/10.2307/1882010>
- Thurow, L. (1975). *Generating inequality: mechanisms of distribution in the U.S. economy*. Basic Books.
- Torche, F. (2011). Is a college degree still the great equalizer? Intergenerational mobility across levels of schooling in the United States. *American Journal of Sociology*, 117(3), 763–807. <https://doi.org/10.1086/661904>
- Ulcuse, M. (2020). Self-employment as a stepping stone to better labor market matching: A comparison between immigrants and natives. *Journal of Demographic Economics*, 86(4), 479–501. <https://doi.org/10.1017/dem.2020.1>
- Verhaest, D., & van der Velden, R. (2013). Cross-country differences in graduate overeducation. *European Sociological Review*, 29(3), 642–653. <https://doi.org/10.1093/esr/jcs044>
- Verhaest, D., & Verhofstadt, E. (2016). Overeducation and job satisfaction: The role of job demands and control. *International Journal of Manpower*, 37(3), 456–473. <https://doi.org/10.1108/IJM-04-2014-0106>
- Vermeylen, G., & Waroquier, A. (2021). Is it worth relying on potential overeducation? *Employee Relations*, 43(1), 353–366. <https://doi.org/10.1108/ER-12-2019-0481>
- Voces, C., & Caínzos, M. (2021). Overeducation as status inconsistency: Effects on job satisfaction, subjective well-being and the image of social stratification. *Social Indicators Research*, 153(3), 979–1010. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02516-3>
- Wang, Z. (2021). The incidence of overeducation among international students upon graduation in Ireland: The effects of social capital and job searching methods. *Irish Educational Studies*, 40(1), 51–69. <https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1779109>
- World Bank. (2022). *World development indicators*. World Bank. <https://databank.worldbank.org/source/education-statistics-%5Eall-indicators>

Łukasz Iwasiński
ORCID: 0000-0003-2126-7735
University of Warsaw

Len Krawczyk
ORCID: 0009-0001-5450-6475
University of Warsaw

Algorithm literacy of Polish students of selected faculties in social sciences and humanities

Abstract

Łukasz Iwasiński, Len Krawczyk, *Algorithm literacy of Polish students of selected faculties in social sciences and humanities*. Culture – Society – Education no. 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 277–298, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.15>

The widespread use and impact of algorithms on almost every aspect of the individual and the society is a significant challenge to the modern world. For effective and informed functioning in today's societies we need algorithm literacy. The development of algorithm literacy must be present in the educational process not only in engineering schools, but also (if not primarily) in the cultural and social studies focused on contemporary cultural changes. Our research focused on the latter. The Algorithm Literacy Scale for Internet Users was used to measure and compare the algorithm literacy of Polish students from three faculties: Architecture of Information Spaces (University of Warsaw), Information in a Digital Environment, speciality: Information Management (University of Łódź), Sociology, speciality: Individual and Contemporary Culture (University of Łódź).

The research had the following goals:

- Preliminary assessment of algorithm literacy among Polish students of selected faculties.
- Testing the Algorithm Literacy Scale for Internet Users in the Polish context and its critical analysis.
- Verifying if students acquired any knowledge on algorithms during their studies.

The study found that:

- There are minor differences in algorithm literacy between faculties, and that some elements of algorithmic awareness and knowledge are widespread, observed in over 90% of respondents, while others – limited, observed in 30% or less of respondents.
- Form of some items on Algorithm Literacy Scale for Internet Users might be unclear and rephrasing should be considered.
- Only six percent of surveyed students indicated university classes as a source of algorithm awareness and knowledge.

Keywords

algorithm literacy; algorithm awareness; algorithm knowledge; scale critique; Polish students

Introduction

The issue of information literacy and digital literacy has been widely discussed in the fields of information science, social sciences, and media studies for years (Dobson & Willinsky, 2009; Doyle, 1994; Koltay, 2011; Reddy et al., 2020; Snively & Cooper, 1997). In addition to these terms, the literature includes many other categories, similar in meaning, such as information technology literacy (Ezziane, 2007), media literacy (Livingstone, 2004; Potter, 2013), social media literacy (Festl, 2021; Livingstone, 2014), new media literacy (Chen et al., 2011; Luke, 2007), computer literacy (Hoffman & Blake, 2003), internet literacy (Kim & Yang, 2016; Livingstone, 2008), web literacy (Kuiper et al., 2008), network literacy (McClure, 2018), cyber-literacy (Stiller & LeBlanc, 2006), software literacy (Khoo et al., 2017), data literacy (Koltay, 2017), big data literacy (D'Ignazio & Bhargava, 2015), coding literacy (Hutchison et al., 2016), platform literacy (Žagar et al., 2021), data infrastructure literacy (Gray et al., 2018), and privacy literacy (Bartsch & Dienlin, 2016), algorithm (or algorithmic) literacy.

There are no universally accepted definitions of these terms, making it impossible to definitively determine the relationships between them. Undoubtedly, the semantic ranges of many of these terms overlap to some extent, and perhaps some – in accordance with the principle of Ockham's razor – should be considered redundant. However, the authors believe that the category of algorithm literacy is worth preserving. It is a useful tool to describe a set of competencies necessary for effective and informed functioning in today's reality, dominated by information and communication technologies and increasingly controlled by algorithms.

The concept of an algorithm is associated primarily with computer science, where it refers to a finite sequence of instructions according to which data is processed. This is a common, although colloquial and not strictly scientific, understanding of an algorithm that became established in computer science in the 1960s (Miyazaki, 2012). Defining an algorithm rigorously presents numerous challenges, and some argue that it may be impossible to create a comprehensive formulation (Gurevich, 2012). However, it is usually accepted that algorithms have five key features: finiteness (the algorithm will stop after a finite number of steps), well-defined steps (each step of the algorithm must be clearly defined), input data, out-

put data, and efficiency (each step can be implemented in practice within a finite time) (Knuth, 1973). Algorithms do not have to be deterministic - in other words, their results do not have to be unequivocally determined by the input data. There are probabilistic (or randomized) algorithms that employ a degree of randomness. Most machine learning algorithms used in contemporary artificial intelligence systems are probabilistic.

The role of algorithms in today's world

Digitization drives algorithmization, as digital data can be easily processed by algorithms. Algorithms have become a crucial, if not the primary, mechanism for managing information and knowledge in the social world. They regulate the flow of content on the Internet, match media messages to recipients, and support decision-making processes and the categorization of various elements of the environment around us, including people, in what Lyon (2003) calls "social sorting." Algorithms interfere in individual and social life. They shape our behavior and personal choices (in areas such as entertainment, politics, relationships, finance, health, education, and tourism) and, at the same time, influence the functioning of various organizations, becoming a medium of social reproduction – sometimes strengthening existing structures, and sometimes transforming them.

Initially, algorithms only automated various processes. With the development of systems based on artificial intelligence, especially machine learning, algorithms are becoming more autonomous. So far, it is humans who set the objectives, and algorithms implement them, possibly defining partial goals on their own. However, algorithms are gaining more agency and becoming increasingly complex. Often lacking transparency, they pose the risk of being unexplainable (as is the case with deep learning algorithms, which are frequently difficult or even impossible to interpret), potentially escaping human control. Gillespie (2014) argues that algorithms are perceived as impartial tools, not influenced by subjective assessments, fair, reliable, and error-free, and as such, they have become stabilizers of social trust. However, the impartiality of algorithms is illusory. Each algorithm has specific values and/or interests encoded in it; there is no objective, axiologically neutral algorithm. Algorithmic bias has become the subject of numerous analyses (Arora et al, 2023; Fazelpour & Danks, 2021; Iwasiński, 2020; Johnson, 2021; Kordzadeh & Ghasemaghaei, 2022).

For social sciences and humanities, the key issue is not the technical dimension of algorithms, but their social construction, the meanings and values encoded

in them, and their performative nature (Bucher, 2018; Kreft, 2019; Lindgren, 2023; Szpunar, 2019). From a socio-cultural perspective, an algorithm is therefore more than a set of operations. It is a socio-technological system of knowledge creation, for which culture, norms, and values are no less important than the technical aspects of the code.

What is algorithm literacy?

The concept of algorithm literacy surfaced in the scientific discourse in the middle of the first decade of the 21st century. At that time, this term referred to technical competences related to data analysis needed to conduct advanced scientific research. It was seen as an element of the broader concept of inferential literacy, which included knowledge of general methodology of experimental research, statistics, and data analysis (Miron & Nadon, 2006; Walker & Hughes, 2008). In the following years, the term algorithmic literacy referred mainly to the ability to create computational algorithms. It was closely related to the notions of algorithm skills and algorithm thinking. Both of these terms have been present in the literature since the 1970s. Today, they are used primarily in the context of education and research to describe the ability to design, create, and implement algorithms (the former), as well as a specific type of thinking that is conducive to the effective performance of these activities (the latter). Thus, initially, algorithm literacy only concerned the people creating the algorithms. For about a decade, it has also referred to users of algorithms and individuals or groups who are influenced by them. Algorithm literacy has been proposed as a component of information literacy (Bakke, 2020), data literacy, or digital literacy (Augustinus, 2022; Kampa & Balzer, 2021).

The most comprehensive and complete conceptualization of algorithm literacy was presented by Dogruel in the article *What is algorithm literacy? A conceptualization and challenges regarding its empirical measurement* (Dogruel, 2011). The concept of algorithm literacy developed by Dogruel comprises two cognitive dimensions (awareness & knowledge, and critical evaluation) and two behavior-related dimensions (coping behaviors, and creation and design).

Algorithm awareness refers to the ability to identify the areas, applications, and devices where algorithms are used. Knowledge concerns users' understanding of how algorithms work. Critical evaluation involves understanding the individual and societal consequences of using algorithms and recognizing the opportunities and risks associated with them. Coping behaviors refer to the application of strat-

egies that allow users to modify settings of algorithms to change their outputs, compare results, and protect privacy. There are three types of coping behaviors: “privacy-related measures (e.g., private browsing, deleting cookies) ... result-related measures (e.g., consulting different search engines, deliberately manipulating interactions with algorithms), and third critical communication and activism around algorithms” (Dogruel, 2021). Creation and design refer to users’ abilities to modify and create algorithmic applications themselves.

Measuring algorithm literacy

Several studies have aimed at the empirical inquiry of some aspects of algorithm literacy (Brodsky et al., 2020; Bucher, 2017; Eslami et al., 2015; Fouquaert & Mechant 2022; Hobbs, 2020; Klawitter & Hargittai, 2018; Latzer et al., 2016; Powers, 2017; Rader & Gray, 2015; Schwartz & Mahnke, 2020; Taylor & Brisini, 2024). Most of these are qualitative studies of user perception of algorithmic operations on the Internet. Some analyses are focused on awareness of particular algorithm functions, such as awareness of algorithmic curation and awareness of algorithmic personalization on selected Internet services. Hargittai et al. (2020) proposed examining more general algorithm skills using qualitative interviews. However, this approach makes it difficult to standardize the results.

To our knowledge, only two studies have developed standardized, validated tools for measuring algorithm literacy: AMCA (Algorithmic Media Content Awareness) (Zarouali et al., 2021) and the Algorithm Literacy Scale for Internet Users (Dogruel et al., 2022). Yet, only the latter adopted the notion of algorithm literacy. The former uses the notion of algorithmic awareness.

AMCA (Algorithmic Media Content Awareness) was validated through confirmatory factor analysis. The scale measures algorithm awareness of Internet users. It is based on a questionnaire consisting of thirteen questions. Authors proposed four dimensions of algorithm awareness:

- content filtering (4 questions);
- automated decision making (3 questions);
- human-algorithm interaction (3 questions);
- ethical considerations (3 questions).

Respondents assess the level of awareness using the Likert scale (1 – *completely unaware*, 5 – *fully aware*). Authors point out, however, that the dimensions of algorithm awareness identified as a result of the analysis of the literature may be incomplete and probably do not cover all relevant areas. Answers are based on de-

clared level of awareness, therefore they cannot be objectified – so the use of such a tool for comparative research is debatable.

Algorithm Literacy Scale for Internet Users is based on Dogruel's conceptualization presented above. However, only one component of cognitive dimension of algorithm literacy has been operationalized – namely awareness of and knowledge. The authors motivate it by two reasons. First, they declare, that “awareness of algorithm use and knowledge about algorithms are considered meta-skills and preconditions for gaining other additional skills.” Second, they believe “it is considered insufficient to rely on standardized measures to address behaviors and context-sensitive understanding of algorithms.” The authors also showed, that high levels of algorithm awareness and knowledge correlate with reasonable decision-making in practical interactions with algorithms.

The tool consists of a questionnaire containing twenty-two questions:

- awareness of the algorithms used (11 questions);
- knowledge of algorithms (11 questions)

Algorithm Literacy Scale for Internet Users is presented in Appendix B (Table 9 & Table 10).

Research objectives and methodology

The researchers believe that algorithms should be of interest not only to engineering, but also to social sciences and humanities. Algorithms are mechanisms influencing the behavior and choices of individuals and the functioning of various organizations. They are shaped by culture, norms and values. Therefore, algorithm literacy is informed not only by technical, but also by social and cultural knowledge. Algorithms often reinforce the power of hegemonic social structures and reproduce the preexisting biases. In a critical perspective algorithm literacy can be viewed as awareness of this power and the ability to resist it (Cotter, 2020).

The development of algorithm literacy must be present in the educational process not only in engineering schools, but also (if not primarily) in the cultural and social studies focused on contemporary cultural changes. The study is focused on the latter.

The authors regard the research as exploratory. The sample is purposive. The authors chose faculties that were easily accessible to them, and which, in their opinion, should include some form of algorithmic education in their curricula: Architecture of Information Spaces at the University of Warsaw, Information in a Digital Environment, speciality: Information Management at the University of

Łódź and Sociology, speciality: Individual and Contemporary Culture. The authors decided to survey the third (final) year Bachelor's degree students, aiming to examine individuals, who have completed a full cycle of studies

Architecture of Information Spaces is focused on developing skills in the design of information systems and services, analyzing their functionality, examining the needs, and information behaviors of users, as well as designing and analyzing information processes in various types of organizations. Information in the Digital Environment aims to educate specialists in network publishing, and content management, working in information sector institutions. The chosen speciality of Sociology focuses on changes in contemporary culture, of which information and communication technologies are the key element. The curriculum includes courses such as media and mass communication and communication in social media.

All students of the third (final) year of bachelor's degree studies were examined:

- Architecture of Information Spaces (University of Warsaw), $n = 12$;
- Information in a Digital Environment, speciality: Information Management (University of Łódź), $n = 18$;
- Sociology, speciality: Individual and Contemporary Culture (University of Łódź), $n = 17$.

The final sample size was $n = 47$, which included 36 women (76.60%) and 11 men (23.40%). There were no individuals of other genders in the sample. The research was preceded by a pilot study.

The conducted research had the following goals:

1. Preliminary assessment of algorithm literacy among Polish students of selected faculties.
2. Testing the Algorithm Literacy Scale for Internet Users in the Polish context and its critical analysis.
3. Verifying if students acquired any knowledge on algorithms during their studies.

The researchers employed both quantitative and qualitative methods. The Algorithm Literacy Scale for Internet Users was used to measure and compare the algorithm literacy of Polish students from the mentioned faculties. The questionnaire was translated into Polish with minor adjustments for clarity, supported by feedback from the original authors of the questionnaire to ensure that the intention behind the items was properly understood. However, some items were still not fully intelligible to the authors. Therefore, it was decided to investigate whether they were comprehensible to the students. To achieve this, two open-ended questions were added:

1. Were any of the questions unclear? If so, please specify which ones and explain why.
2. Are you unsure about the correct answer to any of the questions? If so, please list them and explain why.

To determine if students acquired knowledge on algorithms during their studies, two additional open-ended questions were used:

1. Was the knowledge acquired during your studies useful in answering the above questions?
2. Are there any subjects in the study program that cover topics related to algorithms (in a technical and/or socio-cultural context)? If yes, what are those subjects and what are the specific topics they cover?

Based on the responses, a coding frame was systematically constructed.

The authors adopted two working hypotheses:

1. Students of different faculties have different levels of algorithm literacy.
2. Not all items in the questionnaire are clear and understandable to our respondents.

To the best of our knowledge, this is the first empirical research on algorithm literacy conducted in Poland.

Findings

Results by fields of studies

All groups scored higher in algorithm knowledge (AK) scale (77.76%) than algorithm awareness scale (61.90%). The overall result for all groups was 69.83%. Students of Architecture of Information Spaces obtained the best results in the entire test (72.73%), students of Information in a Digital Environment got very similar result (71.97%), while students of sociology – the lowest (65.51%). Interestingly, students of Architecture of Information Spaces obtained the best results in AK scale with a score of 81.82%, but not in AA scale – the highest mean in AA scale was achieved in an Information in a Digital Environment group (70.20%) (see Appendix A, Table 6).

Algorithm knowledge analysis

Only 44.68% of the surveyed students knew that “algorithms can develop themselves in a completely different direction from that for which they were created”, while only 57.45% correctly identified the following statement as false: „algorithms recognize that results, such as e.g., search results, are incomplete and automatically correct themselves.” 8 students marked item 5 (which consisted of those

two statements) as unclear, and 24 considered at least one of the two statements unclear. In the pilot study, most of the surveyed individuals believed that statement 5A (“algorithms recognize that results, such as e.g., search results, are incomplete and automatically correct themselves”) refers to a working auto-correct in search engines, while the authors of the questionnaire stated that they meant that algorithms can automatically assess the quality of search results and adjust themselves to acquire better results (see Table 1).

Table 1

Item 5 – score gained by the whole group by each statement

Item	What do you think algorithms do on the Internet?	# of correct answers <i>n</i> = 47	%
5A	Algorithms recognize that results, such as e.g., search results, are incomplete and automatically correct themselves	27	57.45
5B	Algorithms can develop themselves in a completely different direction from that for which they were created	21	44.68

Note. False statements are underlined.

Almost all of the students knew that „algorithms are not able to think like human beings” (97.87%). There is widespread knowledge among surveyed students that “algorithms present both chances and risks” (95.74%). Vast majority of them knew that “algorithms are dependent on government censorship” (93.62%), as well as that “when searching for a job online, job offers displayed may vary from person to person despite the same search entry” (91.49%) and that “the use of algorithms which deliver personalized content can mean that the content you find is mostly consistent with your pre-existing opinions” (91.49%). Large majority of students knew that “they can influence algorithms with their internet usage behavior” (89.36%) as well as that “humans are involved when algorithms are used” (87.23%), and that “the database used by an algorithm is decisive in determining its quality” (72.34%). Interestingly, relatively few students knew that “for some media companies, content that is repeated regularly (e.g., traffic reports) is already written by algorithms” (34.04%) (see Appendix A, Table 7).

Algorithm awareness analysis

In item 9 students were asked which devices, from a given list, can be a source of data for algorithms. All except one students (97.87%) were aware that “Internet

browsers are data sources.” Other data sources listed in the questionnaire had significantly lower number of indications. Computer games and cell phone towers seem to be the least known (less than half of respondents) sources of data collected for algorithm usage (see Table 2).

Table 2

Item 9 – score gained by the whole group by each statement

Item	There is a large amount of data that can be used in the development and application of algorithms. Here you can see a selection of possible sources	# of correct answers <i>n</i> = 47	%
9D	Internet-Browsers (e.g. Internet Explorer, Firefox, Opera, Google Chrome)	46	97.87
9A	Smart speaker (e.g. Alexa)	34	72.34
9B	Smart TV	30	63.83
9C	Wearable computing devices such as activity trackers, heart rate monitors	29	61.70
9E	Electronic payment (credit-, debit cards)	24	51.06
9G	Computer games	20	42.55
9F	Cell Phone Towers	16	34.04

Note. False statements are underlined.

All of the surveyed students (100%) marked correctly that algorithms are used to make product recommendations, and all except one person (97.87%) knew that algorithms personalize advertisements. On the other hand, there was no common awareness of using algorithms to create financial news (stock market) (34.04%) and to create weather podcasts (25.53%) (see Table 3). This supports the thesis that there is common awareness of certain, most discussed forms of algorithms usage, while others are recognized by minority of respondents.

Table 3

Item 10 – score gained by the whole group by each statement

Item	Algorithms are already being used in very different areas. Do you know which of the following functions are often performed by algorithms?	# of correct answers <i>n</i> = 47	%
10B	To make product recommendations	47	100.00
10D	To personalize advertisements	46	97.87
10C	To create financial news (stock markets)	16	34.04
10A	To create weather forecast	12	25.53

Note. False statements are underlined.

Understandability of the questionnaire

Open-ended questions regarding the understandability of the items and questions in the questionnaire were added. Respondents were asked if any of the items were unclear (and if so, to explain why) and if they had doubts about the correctness of their answers (and if so, to explain why). The same coding frame was developed for both questions, based on the responses provided by the surveyed students. It was found that 17% of students had difficulty understanding item 5, and 13% had issues with item 9, while items 6 and 10 were formulated clearly (see Table 4).

Table 4
Reasons of lack of understandability of the whole items

Item	Total	Reason			
		No reason given	Lack of understanding of the content	Uncertainty about the correctness of the content	Lack of competence
5	8	0	3	1	1
6	0	0	0	0	0
9	7	2	2	0	1
10	0	0	0	0	0

Some students declared doubts about the correctness of the answers, especially in item 5 (see Appendix A, Table 8). Mostly they cited lack of competence as the reason of doubts.

Usefulness of knowledge acquired during the studies

Two more open-ended questions concerned knowledge of algorithms acquired during the studies. Coding frame was created. Most of the students (68.09%) did not answer questions regarding the usefulness of the knowledge acquired during their studies for completing the Algorithm Literacy Scale for Internet Users questionnaire. 12.77% of them stated that the knowledge was not useful, the same number of students stated that knowledge was not very useful. Two (4.26%) of the respondents claimed that knowledge was partly useful, and only one, that the knowledge was useful (see Table 5).

Table 5*Usefulness of knowledge gained during studies by the whole group*

	Usefulness of knowledge gained during studies	# of references <i>n</i> = 47	%
x	No answer	32	68.09
1	<i>Not useful</i>	6	12.77
2	<i>Not very useful</i>	6	12.77
3	<i>Partly useful</i>	2	4.26
4	<i>Useful</i>	1	2.13

Note. A coding frame was created to categorize the responses regarding the usefulness of knowledge gained during studies, which was rated on a scale from 1 to 4, where 1 indicates *not useful* and 4 indicates *useful* – none of the responses indicated that the knowledge was very useful.

Critical analysis of the Algorithm Literacy Scale for Internet Users

In the authors' opinion, the intentions behind some of the items in the questionnaire are not clear. The problematic items include:

- “Algorithms recognize that results, such as e.g., search results, are incomplete and automatically correct themselves.”

It is not clear what the authors mean by the phrases “recognize” and “correct themselves”. This implies that when a phrase is entered into a Google search box and results are returned, the algorithms automatically know if the results are incomplete and make some improvements to themselves, which is incorrect. While algorithms can learn, this description does not accurately depict the mechanism of machine learning.

- “Algorithms can develop themselves in a completely different direction from that for which they were created.”

It is not clear what authors exactly mean by „develop”? Do they mean that algorithms modify their code, or that the results of their activity are different than expected?

- “I can influence algorithms with my Internet usage behavior.”

It is not clear what authors exactly mean by “influence”? Does it mean that Internet usage behavior can change algorithm's code, its way of operating or results?

- “Algorithms are able to think like human beings.”

Does it mean that algorithms work like human brains (which is absolutely not true) or that algorithms can do things, that intelligent humans do (which is true, however, they do it in a completely different way)?

- “Humans are never involved when algorithms are used.”

Involved in what? Does it mean that humans are involved in the process of creating algorithms, and their ideologies, values, biases are inherent to the algorithm? If so, it should be explained in more detail.

The research confirmed that the respondents had trouble understanding the intentions behind some of the items. Moreover, the authors believe that the questionnaire design might be misleading due to having only correct answers in the questions that make up the algorithm awareness scale, resulting in 11 consecutive true answers. The authors suggest that the scale should be balanced, i.e. contain both positive and negative answers.

The Algorithm Literacy Scale for Internet Users measures only one component of the cognitive dimension of algorithm literacy. Therefore the scope of the scale may be too narrow. Algorithm literacy should be considered multi-dimensionally, comprising awareness, and knowledge of algorithms, as well as practical skills of interacting with them; it must include an understanding of at least the basic technical aspects of algorithms, as well as the social and cultural contexts in which they function.

Finally, Algorithm Literacy Scale for Internet Users applies, as the name suggests, to Internet users only. As algorithms are ubiquitous, governing growing number of spheres of individuals' lives and social reality, a comprehensive algorithm literacy measuring tool should not be limited to interactions with Internet algorithms.

Discussion

As this is an exploratory research, the authors may formulate some preliminary conclusions, which cannot be generalized due to the small and non-representative sample. However, these findings may serve as groundwork for future analysis. Higher scores on the Algorithm Literacy Scale for Internet Users were achieved by students in programmes deriving from Information and Library Science (Architecture of Information Spaces and Information in a Digital Environment). Informal conversations with the students confirmed that they are more aware of areas where algorithms are used, have better knowledge of their applications, and understand how they work better than Sociology students.

The research revealed that certain elements of algorithmic awareness and knowledge are widespread (observed in all or almost all students), while other elements are limited, observed in only a minority of respondents. The authors found that 98% of surveyed students understand that algorithms cannot think like humans. Over 90% knew that algorithms may be influenced by state censorship,

that job offers displayed online may vary from person to person despite the same search entry, and that the use of algorithms to deliver personalized content can result in finding information mostly consistent with pre-existing opinions. This indicates that most students are aware of the filter bubble mechanism. Additionally, 100% of students are aware that algorithms are used to recommend products on the Internet, and 98% know they are used to create personalized advertisements. Furthermore, 98% of the surveyed individuals are aware that web browsers are a source of data for algorithms, while only 34% are aware that cell phone towers are also a source. One-third of respondents knew that some media companies use algorithms to write regularly repeated content (e.g., traffic reports), the same percentage is aware that algorithms are used to create financial news, and only one-fourth know they are used to create weather forecasts.

Results confirmed that respondents had trouble understanding the intentions behind some of the items. Comprehension or interpretation issues may be, to some extent, due to translation. The authors of the questionnaire declare: “our original scale was developed in German ... Items worked in the context of our study, but item length or use of words to increase or decrease item difficulty might be critical in other languages.” It is worth considering rephrasing some of the items. Additionally, referencing real-life examples of algorithm operations to illustrate the problems stated in particular items might make them clearer and more palatable.

Surprisingly, just slightly over six percent of surveyed students indicated university classes as a source of algorithm awareness and knowledge (two percent said they were definitely useful, and four percent said they were partially useful). Only students of Architecture of Information Spaces were able to name any courses that covered these issues. Most of students declared that they acquired algorithm literacy on their own, mainly through practical interaction with algorithm-based technologies. This discovery should give food for thought to decision-makers responsible for preparing university programs in Poland. Developing algorithm literacy should be an obligatory part of media education and digital education - not just in computer science studies, but in all fields of study interested in contemporary culture, which is increasingly shaped by algorithms.

Conclusions

- The study found that there are minor differences in algorithm literacy between courses – with Architecture of Information Spaces having the best results (72.73%), and Sociology – the lowest (65.51%).

- All groups scored higher in algorithm knowledge scale (77.76%) than algorithm awareness scale (61.90%).
- Some elements of algorithmic awareness and knowledge are widespread, observed in over 90% of respondents, while others – limited, observed in 30% or less of respondents.
- Form of some items in Algorithm Literacy Scale for Internet Users might be unclear and rephrasing should be considered. Illustrating items with real-life examples could make them more comprehensible.
- Construction of the Algorithm Literacy Scale for Internet Users questionnaire might be confusing.
- There is a need of creating a comprehensive algorithmic literacy measuring tool not limited to interactions with Internet algorithms
- Respondents generally declared that the knowledge gained during their studies was not useful to answer the questions in the questionnaire.

Bibliography

- Arora, A., Barrett, M., Lee, E., Oborn, E., & Prince, K. (2023). Risk and the future of AI: Algorithmic bias, data colonialism, and marginalization. *Information and Organization*, 33(3). <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2023.100478>
- Augustinus, M. (2022). What do we talk about when we talk about algorithmic literacy? A scoping review. (Master's thesis, Faculty of Librarianship, Information, Education and IT, University of Borås).
- Bakke, A. (2020). Everyday googling: Results of an observational study and applications for teaching algorithmic literacy. *Computers and Composition*, 57(1), 102577. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102577>
- Bartsch, M., & Dienlin, T. (2016). Control your Facebook: An analysis of online privacy literacy. *Computers in Human Behavior*, 56, 147–154. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.022>
- Brodsky, J.E., Zomberg, D., Powers, K.L., & Brooks, P.J. (2020). Assessing and fostering college students' algorithm awareness across online contexts. *Journal of Media Literacy Education*, 12(3), 43–57. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-3-5>
- Bucher, T. (2017). The algorithmic imaginary: Exploring the ordinary affects of Facebook algorithms. *Information, Communication & Society*, 20(1), 30–44. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1154086>
- Bucher, T. (2018). *If... then: Algorithmic power and politics*. Oxford University Press.
- Chen, D.T., Wu, J., & Wang, Y.M. (2011). Unpacking new media literacy. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 9(2), 84–88.
- Cotter, K. (2020). *Critical algorithmic literacy: Power, epistemology, and platforms*. Michigan State University.
- D'Ignazio, C., & Bhargava, R. (2015). *Approaches to building big data literacy*. Proceedings of the Bloomberg Data for Good Exchange Conference.

- Dobson, T.M., & Willinsky, J. (2009). Digital literacy. In D.R. Olson & N. Torrance (eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 286–312). Cambridge University Press.
- Dogrue, L. (2021). What is algorithm literacy? A conceptualization and challenges regarding its empirical measurement. In M. Taddicken & C. Schumann (eds.), *Algorithms and communication* (pp. 67–93). <https://doi.org/10.48541/dcr.v9.3>
- Dogrue, L., Masur, P., & Joeckel, S. (2022). Development and validation of an algorithm literacy scale for internet users. *Communication Methods and Measures*, 16(2), 115–133. <https://doi.org/10.1080/19312458.2021.1968361>
- Doyle, C.S. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age*. Syracuse University.
- Eslami, M., Rickman, A., Vaccaro, K., Aleyasen, A., Vuong, A., Karahalios, K., Hamilton, K., & Sandvig, C. (2015). “I always assumed that I wasn’t really that close to [her]”: Reasoning about invisible algorithms in news feeds. In B. Begole, J. Kim, K. Inkpen, & W. Woo (eds.), *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 153–162). ACM. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702556>
- Ezziane, Z. (2007). Information technology literacy: implications on teaching and learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(3), 175–191.
- Fazelpour, S., & Danks, D. (2021). Algorithmic bias: Senses, sources, solutions. *Philosophy Compass*, 16(8), e12760. <https://doi.org/10.1111/phc3.12760>
- Festl, R. (2021). Social media literacy & adolescent social online behavior in Germany. *Journal of Children and Media*, 15(2), 249–271. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1770110>
- Fouquaert, T., & Mechant, P. (2022). Making curation algorithms apparent: a case study of ‘Insta-wareness’ as a means to heighten awareness and understanding of Instagram’s algorithm. *Information, Communication & Society*, 25(12), 1769–1789. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2021.1883707>
- Gillespie, T. (2014). The relevance of algorithms. In T. Gillespie, P.J. Boczkowski, & K. A. Foot (eds.), *Media technologies: essays on communication, materiality, and society* (pp. 167–193). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262525374.003.0009>
- Gray, J., Gerlitz, C., & Bounegru, L. (2018). Data infrastructure literacy. *Big Data & Society*, 5(2). <https://doi.org/10.1177/2053951718786316>
- Gurevich, Y. (2012). What is an algorithm? In M. Bieliková, G. Friedrich, G. Gottlob, S. Katzenbeisser, & G. Turán (eds.), *SOFSEM 2012: theory and practice of computer science* (pp. 31–39). Springer.
- Hargittai, E., Gruber, J., Djukaric, T., Fuchs, J., & Brombach, L. (2020). Black box measures? How to study people’s algorithm skills. *Information, Communication & Society*, 23(5), 764–775. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1713846>
- Hobbs, R. (2020). Propaganda in an age of algorithmic personalization: expanding literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 521–533. <https://doi.org/10.1002/rrq.301>
- Hoffman, M., & Blake, J. (2003). Computer literacy: Today and tomorrow. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 18(5), 221–233.
- Hutchison, A., Nadolny, L., & Estapa, A. (2016). Using coding apps to support literacy instruction and develop coding literacy. *The Reading Teacher*, 69(5), 493–503. <https://doi.org/10.1002/trtr.1440>
- Iwaśniński, Ł. (2020). Social implications of algorithmic bias. In B. Sosińska-Kalata, M. Roszkowski, & Z. Wiorogórska (eds.), *Nauka o informacji w okresie zmian. Rewolucja cyfrowa – dziś i jutro: infrastruktura, usługi, użytkownicy* (pp. 25–35). Wydawnictwo Naukowe i Edukacyjne SBP.

- Johnson, G.M. (2021). Algorithmic bias: On the implicit biases of social technology. *Synthese*, 198(10), 9941–9961. <https://doi.org/10.1007/s11229-020-02696-y>
- Kampa, P., & Balzer, F. (2021). Algorithmic literacy in medical students: Results of a knowledge test conducted in Germany. *Health Information & Libraries Journal*, 38(3), 224–230. <https://doi.org/10.1111/hir.12392>
- Khoo, E., Hight, C., Torrens, R., & Cowie, B. (eds.). (2017). *Software literacy: Education and beyond*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7059-4_6
- Kim, E.M., & Yang, S. (2016). Internet literacy and digital natives' civic engagement: Internet skill literacy or internet information literacy? *Journal of Youth Studies*, 19(4), 438–456. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1083961>
- Klawitter, E., & Hargittai, E. (2018). "It's like learning a whole other language": The role of algorithmic skills in the curation of creative goods. *International Journal of Communication*, 12, 3490–3510.
- Knuth, D.E. (1973). *The art of computer programming* (vol. 3). Addison-Wesley.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211–221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>
- Koltay, T. (2017). Data literacy for researchers and data librarians. *Journal of Librarianship and Information Science*, 49(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/0961000615616450>
- Kordzadeh, N., & Ghasemaghahi, M. (2022). Algorithmic bias: review, synthesis, and future research directions. *European Journal of Information Systems*, 31(3), 388–409. <https://doi.org/10.1080/0960085X.2021.1927212>
- Kreft, J. (2019). *Władza algorytmów. U źródeł potęgi Google i Facebooka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2008). Students' use of Web literacy skills and strategies: Searching, reading and evaluating Web information. *Information Research: An International Electronic Journal*, 13(3).
- Latzer, M., Hollnbuchner, K., Just, N., & Saurwein, F. (2016). The economics of algorithmic selection on the internet. In J.M. Bauer & M. Latzer (eds.), *Handbook on the economics of the internet* (pp. 395–424). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9780857939852.00028>
- Lindgren, S. (ed.). (2023). *Handbook of critical studies of artificial intelligence*. Edward Elgar Publishing.
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18–20.
- Livingstone, S. (2008). Internet literacy: Young people's negotiation of new online opportunities. In T. McPherson (ed.), *Digital youth, innovation, and the unexpected* (pp. 101–122). MIT Press.
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39(3), 283–303. <https://doi.org/10.1515/commun-2014-0113>
- Luke, C. (2007). As seen on TV or was that my phone? New media literacy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 50–58. <https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.1.50>
- Lyon, D. (2003). *Surveillance as social sorting: Privacy, risk, and digital discrimination*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203994887>
- McClure, C.R. (2018). Network literacy in an electronic society: An educational disconnect? In R. Kubey (ed.), *Media literacy in the information age: current perspectives* (pp. 403–439). Transaction Publisher. <https://doi.org/10.4324/9781351292924-20>
- Miron, M., & Nadon, R. (2006). Inferential literacy for experimental high-throughput biology. *Trends in Genetics*, 22(2), 84–89. <https://doi.org/10.1016/j.tig.2005.12.001>

- Miyazaki, S. (2012). Algorithmics: Understanding micro-temporality in computational cultures. *Computational Culture*, 2, 1–16.
- Potter, W.J. (2013). Review of literature on media literacy. *Sociology Compass*, 7(6), 417–435. <https://doi.org/10.1111/soc4.12041>
- Powers, E. (2017). My news feed is filtered? *Digital Journalism*, 5(10), 1315–1335. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1286943>
- Rader, E., & Gray, R. (2015). Understanding user beliefs about algorithmic curation in the Facebook news feed. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 173–182). ACM. <https://doi.org/10.1145/2702123.2702174>
- Reddy, P., Sharma, B., & Chaudhary, K. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 11(2), 65–94. <https://doi.org/10.4018/IJT.20200701.oa1>
- Schwartz, S.A., & Mahnke, M.S. (2020). Facebook use as a communicative relation: Exploring the relation between Facebook users and the algorithmic news feed. *Information, Communication & Society*, 24(7), 1041–1056. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1718179>
- Snaveley, L., & Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9–14. [https://doi.org/10.1016/s0099-1333\(97\)90066-5](https://doi.org/10.1016/s0099-1333(97)90066-5)
- Stiller, E., & LeBlanc, C. (2006). From computer literacy to cyber-literacy. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 21(6), 4–13.
- Szpunar, M. (2019). *Kultura algorytmów*. Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. [no DOI assigned]
- Taylor, S.H., & Brisini, K.S.C. (2024). Parenting the TikTok algorithm: An algorithm awareness as process approach to online risks and opportunities. *Computers in Human Behavior*, 150, 107975. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107975>
- Walker, M.S., & Hughes, T.A. (2008). Messenger RNA expression profiling using DNA microarray technology: Diagnostic tool, scientific analysis or un-interpretable data? *International Journal of Molecular Medicine*, 21(1), 13–17. <https://doi.org/10.3892/ijmm.21.1.13>
- Žagar, M., Samardžija, J., Mutka, A., Mestrovic, A.H., Mihaljevic, B., Vejzagic, V., & Labas, I. (2021). Digital platform education for STEM professions. In *EDULEARN21 Proceedings* (pp. 3074–3078). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.0657>
- Zarouali, B., Boerman, S.C., & de Vreese, C.H. (2021). Is this recommended by an algorithm? The development and validation of the algorithmic media content awareness scale (AMCA-scale). *Telematics and Informatics*, 62(1), 101607. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101607>

Appendix A

Table 6
Results of Algorithm Knowledge (AK) and Algorithm Awareness (AA) scales by fields of study

Total		AIS				IDE				S			
Scale	Item	M (%)	SD (%)	M (%)	SD (%)	M (%)	SD (%)	M (%)	SD (%)	M (%)	SD (%)	M (%)	SD (%)
AK	5	77.76	12.26	51.06	47.19	81.82	14.50	58.33	51.49	73.74	10.75	27.78	39.19
	6			83.69	11.55			87.04	11.44			83.95	13.32
AA	9			60.49	24.05	63.64	19.38	65.48	23.95	70.20	18.40	69.05	23.63
	10	61.90	20.12	64.36	20.68			60.42	16.71			72.22	22.51
Total				69.83	11.23			72.73	13.84			71.97	7.99

Note. This table demonstrates the results of third year students of the following faculties: AIS – Architecture of Information Spaces at the University of Warsaw; IDE – Information in a Digital Environment, speciality: Information Management at the University of Łódź; S – Sociology, speciality: Individual and Contemporary Culture at University of Łódź.

Table 7*Item 6 – score gained by the whole group by each statement*

	You will now see some statements about algorithms, some of them are true, some are false	# of correct answers <i>n</i> = 47	%
6E	<u>Algorithms are able to think like human beings</u>	46	97.87
6G	Algorithms present both chances and risks	45	95.74
6F	<u>Algorithms are independent of government censorship</u>	44	93.62
6C	When searching for a job online, job offers displayed may vary from person to person despite the same search entry	43	91.49
6D	The use of algorithms which deliver personalized content can mean that the content you find is mostly consistent with your pre-existing opinions	43	91.49
6A	I can influence algorithms with my internet usage behavior	42	89.36
6I	<u>Humans are never involved when algorithms are used</u>	41	87.23
6B	<u>The database used by an algorithm is not decisive in determining its quality</u>	34	72.34
6H	For some media companies, content that is repeated regularly (e.g., traffic reports) is already written by algorithms	16	34.04

Note. False statements are underlined.**Table 8***Reasons for doubts about the correctness of the answers.*

	Reason				
Item	Total	No reason given	Lack of understanding of the content	Uncertainty about the correctness of the content	Lack of competence
5A	17	6	2	3	6
5B	14	5	1	2	6
6A	7	1	0	1	4
6B	6	1	0	0	4
6C	6	1	0	0	4
6D	6	1	0	0	4
6E	8	1	0	0	5
6F	9	2	0	1	5
6G	8	1	1	1	4
6H	6	1	0	0	4
6I	7	1	0	0	4
9A	7	1	0	1	5
9B	7	1	0	1	5

9C	6	1	0	1	4
9D	6	1	0	1	4
9E	6	1	0	1	4
9F	6	1	0	1	4
9G	7	1	0	1	5
10A	10	1	0	4	5
10B	10	1	0	4	5
10C	13	1	0	5	7
10D	10	1	0	4	5

Appendix B

Algorithm Literacy Scale for Internet Users

Table 9

Algorithm Knowledge Scale – Item Overview

Lead	Answer options	Item ID	Item
What do you think algorithms do on the Internet?	True / False	5A	<u>Algorithms recognize that results, such as e.g., search results, are incomplete and automatically correct themselves</u>
		5B	Algorithms can develop themselves in a completely different direction from that for which they were created
You will now see some statements about algorithms, some of them are true, some are false	True / False	6A	I can influence algorithms with my internet usage behavior
		6B	<u>The database used by an algorithm is not decisive in determining its quality</u>
		6C	When searching for a job online, job offers displayed may vary from person to person despite the same search entry
		6D	The use of algorithms which deliver personalized content can mean that the content you find is mostly consistent with your pre-existing opinions
		6E	<u>Algorithms are able to think like human beings</u>
		6F	<u>Algorithms are independent of government censorship</u>
		6G	Algorithms present both chances and risks
		6H	For some media companies, content that is repeated regularly (e.g., traffic reports) is already written by algorithms
		6I	<u>Humans are never involved when algorithms are used</u>

Note. False statements are underlined.

Table 10*Algorithm Awareness Scale – Item Overview*

Lead	Answer options	Item ID	Item
<u>There is a large amount of data that can be used in the development and application of algorithms. Here you can see a selection of possible sources</u>	Is used / Is not used	9A	Smart speaker (e.g. Alexa)
		9B	Smart TV
		9C	Wearable computing devices such as activity trackers, heart rate monitors
		9D	Internet-Browsers (e.g. Internet Explorer, Firefox, Opera, Google Chrome)
		9E	Electronic payment (credit-, debit cards)
		9F	Cell Phone Towers
		9G	Computer Games
<u>Algorithms are already being used in very different areas. Do you know which of the following functions are often performed by algorithms?</u>	Are performed / Are not performed	10A	To create weather forecasts
		10B	To make product recommendations
		10C	To create financial news (stock markets)
		10D	To personalize advertisements

Note. False statements are underlined.

Mikołaj Piotrowski

ORCID: 0000-0001-5915-8740

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Długoterminowa (nie)skuteczność algorytmu SuperMemo w szkolnej edukacji historycznej

Abstract

Mikołaj Piotrowski, *Długoterminowa (nie)skuteczność algorytmu SuperMemo w szkolnej edukacji historycznej* [Long-term (in)effectiveness of the SuperMemo algorithm in school historical education]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 299–309, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.16>

The subject of the article is the SuperMemo algorithm, which forms the basis of various applications that aid in memorization. It has been implemented in programs such as Anki or an application named after the algorithm itself – SuperMemo. An experimental study of its long-term effectiveness in school historical education was conducted among 59 students preparing for their final exams in history or participating in olympiads and attending above-average rated high schools and technical schools in Poland. The results indicate little interest in such a service, which is likely representative of other students less engaged in studying history.

Keywords

algorithm; SuperMemo; memorization; history; education

Wprowadzenie

Korzyści płynące z dydaktyki myślenia trudno przecenić. Nie sposób wyobrazić sobie bez niej jakiegokolwiek nietrywialnego kształcenia. Nie oznacza to jednak, że tylko na pozór przeciwstawna dydaktyka pamięci powinna zostać zmarginalizowana.

Na ryzyko z tym związane wskazują przykładowo Jerzy Maternicki, Czesław Majorek i Adam Suchoński w ich *Dydaktyce historii* (1994, s. 313). Bardziej

ogólnej perspektywy dostarcza nam z kolei taksonomia Bolesława Niemierki (1991), do której celów – owszem – należy przeciwdziałanie materializmowi dydaktycznemu (s. 68), ale która jednocześnie cechuje się hierarchicznością, gdzie zapamiętanie poprzedza zrozumienie i stosowanie (s. 59). Nie bez znaczenia jest tu także pojęciowy charakter ludzkiej umysłowości, mający podstawy zarówno w głównym nurcie współczesnej psychologii (Nęcka i in., 2020, s. 92–126), jak i w klasyce filozofii, czego przykładem jest Wilhelm von Humboldt (Andrzejewski, 1989, s. 158–160).

Niestety wiedza historyczna Polaków, w tym polskich uczniów, pozostawia wiele do życzenia, nawet na podstawowym poziomie. Świadczą o tym chociażby wyniki badań zawarte w raporcie CBOS (2016, s. 5–6), publikacji IPN (2023, s. 16) czy w artykule opublikowanym na łamach czasopisma naukowego *Klio* (Piotrowski, 2023b, s. 164–165).

Prawdopodobnym wyjaśnieniem tego stanu rzeczy jest przede wszystkim niedostateczne utrwalenie wiedzy, czy wręcz jego brak, jako że trudno o szkolny kurs historii, który nie obejmowałby wiedzy będącej przedmiotem wyżej wspomnianych badań.

Na znaczenie utrwalania wskazują liczne odniesienia w fachowej literaturze na przestrzeni dekad, poczynwszy od prac Tadeusza Słowikowskiego pt. *Metody utrwalania wiadomości w nauczaniu historii* (1962, s. 5–6) oraz *Metodyka nauczania historii* (1975, s. 121–125). Warte uwagi są tu również *Metody utrwalania, kontroli i oceny* Czesława Nowarskiego (1988), który, powołując się na Hannę Pohońską, stwierdził wręcz, że jest to jeden z „najtrudniejszych problemów stojących przed nauczycielem historii” (s. 197). O utrwalaniu wielokrotnie mówi się także w najnowszych opracowaniach z zakresu dydaktyki historii oraz jej funkcjonowania w przestrzeni publicznej. Przykładem mogą być tu publikacje Izabeli Lewandowskiej (2023, s. 62), Barbary Techmańskiej (2023, s. 93), Małgorzaty Machałek (2023, s. 113), Marka Białokura (2023, s. 191), Danuty Konieczki-Śliwińskiej (2023, s. 220), Andrzeja Stępnika (2018, s. 151), Agaty Augustyn (2018, s. 194) czy też Marka Olkuśnika (2018, s. 285). W końcu nie można zapomnieć o bardziej ogólnym, psychologicznym ujęciu tego zjawiska, poczynwszy od Hermanna Ebbinghausa i jego krzywej zapominania (Nęcka i in., 2020, s. 354).

Jednym z rozwiązań wspomagających utrwalanie wiedzy jest algorytm SuperMemo, a właściwie to oprogramowanie go implementujące. Za przykład może posłużyć tu aplikacja „Anki” (Anki Manual, 2024) czy też program o tej samej nazwie co algorytm – „SuperMemo” (SuperMemo, 2024). Zaliczają się one do szerszej kategorii oprogramowania (Wikipedia, 2024b) bazującego na tzw. inteligentnych powtórkach i fiszkach.

Algorytm ten powstał w wyniku badań naukowych będących przedmiotem recenzowanych publikacji, takich jak chociażby artykuły pt. *Optimization of repetition spacing in the practice of learning* (Woźniak i Gorzelańczyk, 1994), czy też *Two components of long-term memory* (Woźniak i in., 1995), opublikowane na łamach czasopisma *Acta Neurobiologiae Experimentalis*.

Generalnie rzecz ujmując, wykorzystywanie metody SuperMemo polega na częstszym sprawdzaniu materiału, z którym dany użytkownik gorzej sobie radził w poprzednich dniach, i rzadszym sprawdzaniu wiedzy, którą opanowaną miał lepiej. Dzięki temu można skupić się na trudniejszym materiale i nie tracić czasu na utrwalanie wciąż dobrze pamiętanych informacji. Wymaga to jednak (prawie) codziennego wykonywania ćwiczeń przygotowanych przez odpowiednią aplikację. Niesystematyczne jej użytkowanie prowadzi do nagromadzenia materiału oraz nieprecyzyjnie wyznaczonych powtórek. Znacznie ogranicza to potencjalną optymalizację, od pewnego momentu wręcz ją negując.

Problematiczny jest także fakt, że co do zasady polskie szkolnictwo nie oczekuje od uczniów długoterminowego utrwalania wiedzy historycznej, liczonego przynajmniej w miesiącach. Nawet jeśli wymaga się pamiętania nietrywialnych informacji, z reguły nie przekracza to materiału z kilku, kilkunastu lekcji wstecz. Nie są to okresy i ilość wiedzy, w których zastosowanie algorytmu SuperMemo dałoby niekwestionowaną przewagę nad tradycyjnymi sposobami zapamiętywania.

Wyjątek stanowią maturzyści oraz olimpijczycy, od których dodatkowo można spodziewać się większej samodyscypliny, choćby ze względu na wiek. Właśnie dlatego pośród tych osób zdecydowano się rozpocząć weryfikację długoterminowego potencjału SuperMemo w szkolnej edukacji historycznej. Hipotetyczne niepowodzenie przy tak dobranej grupie badawczej pozwala bowiem z dużym prawdopodobieństwem uogólnić wnioski na pozostałych uczniów, mających mniejszą motywację i samodyscyplinę.

Metody

Badanie rozpoczęto od zredagowania treści historycznych będących przedmiotem nauki podczas badania. Uczyniono to na podstawie metod redakcyjnych zaproponowanych na łamach czasopisma naukowego *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* (Piotrowski, 2023a).

Generalnie rzecz ujmując, w pierwszej kolejności polegało to na ustaleniu słów kluczowych (łącznie 3277) dla repetytorium maturalnego *Teraz matura* wydawnictwa Nowa Era (Izdebska i in., 2020) i podziale ich na 140 kategorii tematycznych

na podstawie występowania słów kluczowych w poszczególnych rozdziałach. Następnie dla każdego z nich zredagowano krótkie, maksymalnie kilkuzdaniowe artykuły hasłowe. Tak uzyskane pary pytań i odpowiedzi (gdzie artykuł hasłowy jest swego rodzaju pytaniem, a słowo kluczowe odpowiedzią) podzielono następnie na trzy poziomy trudności, w zależności od ich występowania w szkolnych podręcznikach do historii tego samego wydawnictwa: *Wczoraj i dziś*. Klasa 4 (Olszewska i in., 2020), *Wczoraj i dziś*. Klasa 5 (Wojciechowski, 2021), *Wczoraj i dziś*. Klasa 6 (Olszewska i in., 2019), *Wczoraj i dziś*. Klasa 7 (Kłaczek i in., 2020), *Wczoraj i dziś*. Klasa 8 (Śniegocki i Zielińska, 2021), *Poznać przeszłość 1* (Pawlak i Szweda 2019), *Poznać przeszłość 2* (Kucharski i Niewęłowska, 2020), *Poznać przeszłość 3* (Kłaczek i in., 2021), *Poznać przeszłość 4* (Kłaczek i Roszak, 2022). Słowa kluczowe, które udało się znaleźć w podręcznikach do szkoły podstawowej (łącznie 1595), umieszczono na pierwszym poziomie trudności. Na drugim znalazły się te, których nie udało się odszukać w podręcznikach do szkoły podstawowej, ale w podręcznikach do szkoły średniej na poziomie podstawowym już tak (łącznie 942). Pozostałe słowa kluczowe, odnalezione tylko w repetytorium (łącznie 740), umieszczono na trzecim poziomie trudności.

Ze względu na objętość zredagowanych w ten sposób treści historycznych (liczoną w setkach stron) nie sposób ich tu zaprezentować. Z tego też powodu poniżej znajdują się wyłącznie ich przykłady:

Pytanie: Interwencja zbrojna Stanów Zjednoczonych i ich sojuszników w Iraku w 2003 roku. (W domyśle: jak nazywała się ta interwencja?)

Odpowiedź: II wojna w Zatoce Perskiej.

Pytanie: Jednostka administracyjna utworzona przez III Rzeszę na polskim terytorium. Była źródłem taniej siły roboczej oraz bazą surowcową i żywnościową. Stanowiła także miejsce, w którym dokonała się większa część Holokaustu. (W domyśle: jak nazywała się ta jednostka administracyjna?)

Odpowiedź: Generalne Gubernatorstwo.

Pytanie: Polski pisarz, publicysta i działacz społeczny żyjący na przełomie XIX i XX wieku. Autor takich dzieł jak *Ogniem i mieczem* czy *Krzyżacy*. (W domyśle: jak nazywała się ta osoba?)

Odpowiedź: Henryk Sienkiewicz.

Pytanie: Technika konserwacji żywności poprzez jej podgrzewanie. (W domyśle: jak nazywa się ta technika?)

Odpowiedź: Pasteryzacja.

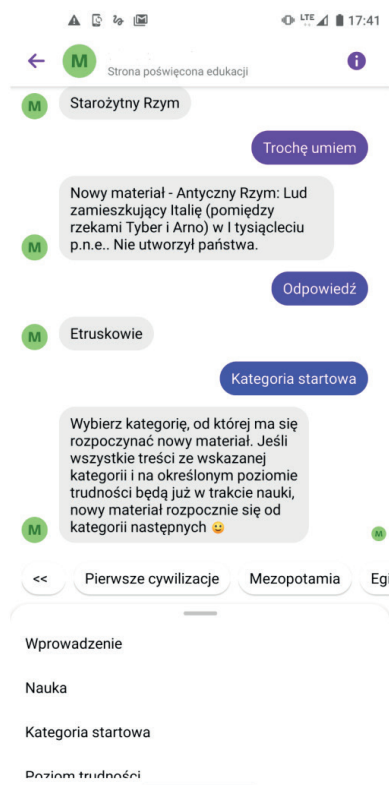
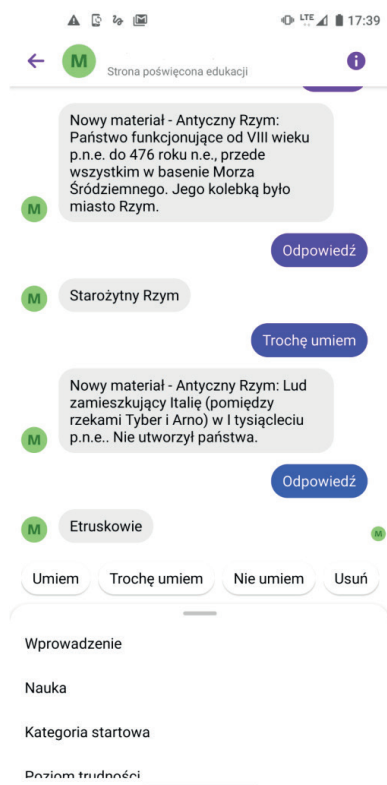
Pytanie: Monumentalna brama z kolumnadą prowadząca do świątyni. Wywodzi się ze starożytnej Grecji. (W domyśle: jak nazywa się taka brama?)

Odpowiedź: Propyleje.

W dalszej kolejności, aby uzyskać większą kontrolę nad przebiegiem badania, stworzono autorską aplikację zawierającą właśnie zredagowane treści, opartą na algorytmie SuperMemo w dość wiekowej, ale wciąż z powodzeniem używanej, otwartoźródłowej wersji SM-2 (Woźniak, 2018). Aplikacja funkcjonowała w ramach komunikatora Facebook Messenger, w formie tzw. chatbota (Wikipedia, 2024a). Wykorzystano do tego takie technologie jak PHP (2024), MySQL (2024), czy Messenger Platform (Facebook, 2024). Przykładowe zrzuty ekranowe aplikacji prezentują ilustracje 1 i 2.

Ilustracja 1

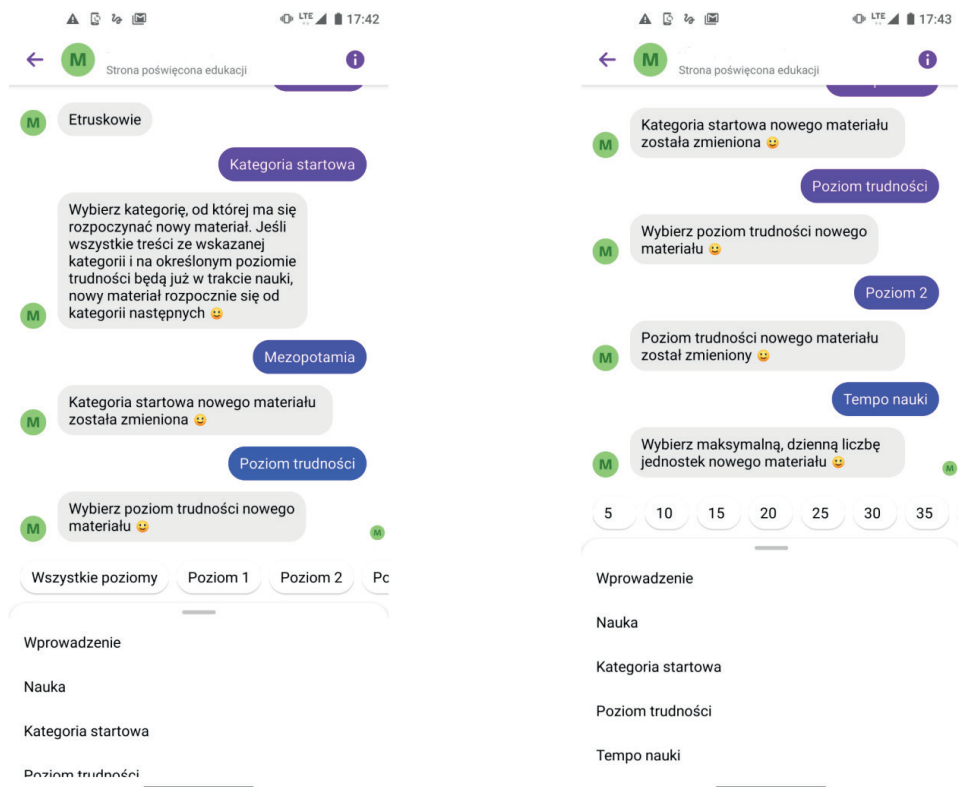
Przykładowe zrzuty ekranowe aplikacji (cz. 1)



Źródło: opracowanie własne.

Ilustracja 2

Przykładowe zrzuty ekranowe aplikacji (cz. 2)



Źródło: opracowanie własne.

Zaimplementowany algorytm różnił się od pierwowzoru pod dwoma względami. Po pierwsze użytkownicy dokonywali samooceny nie w pięciostopniowej, ale w trójstopniowej skali, gdzie „Umiem” odpowiadało ocenie 5, „Trochę umiem” odpowiadało ocenie 3, a „Nie umiem” odpowiadało ocenie 1. Miało to na celu uproszczenie procedury, zwłaszcza że pominięta ocena 2 skutkuje takimi samymi rezultatami jak ocena 1. Drugą różnicę stanowiły konsekwencje dokonania najwyższej samooceny („Umiem”) podczas pierwszego kontaktu z daną jednostką informacji. W pierwowzorze skutkowałoby to koniecznością powtórzenia tej samej wiedzy już następnego dnia (i potem znowu w kolejnych), co zdaje się być zdecydowanie nadmiarowe w odniesieniu do wcześniej opanowanej wiedzy, poza SuperMemo. Zamiast tego, aby nie stworzyć wrażenia wątpliwej optymalizacji i jeszcze bardziej skoncentrować wysiłki użytkowników na nie do końca opanowanym materiale, jednostki takie wyłączano z procesu dalszej nauki w aplikacji.

Liczba nowych jednostek informacji, których naukę można było rozpocząć danego dnia, podlegała regulacji przez użytkowników, ale nie mogła być większa niż 50, aby zmniejszyć ryzyko przytłoczenia powtórkami w dniach kolejnych. Ponadto rozpoczęcie nauki nowych jednostek nie było możliwe przed sprawdzeniem znajomości i utrwaleniem tych, które zostały dodane w dniach poprzednich.

W celu zmniejszenia ryzyka niesystematycznego korzystania z aplikacji użytkownicy otrzymywali powiadomienia o czekających na nich powtórkach (zarówno bieżących, jak i zaległych) oraz o możliwości rozpoczęcia nauki nowego materiału. Powiadomienia te miały formę wiadomości wysyłanych do nich w tej samej konwersacji, w której odbywała się nauka. Z zewnątrz funkcjonowały tak samo, jak wiadomości otrzymywane od innych użytkowników Messengera.

Uczestników badania rekrutowano w facebookowych grupach przeznaczonych dla osób przygotowujących się do matury z historii lub olimpiady. Część uczniów zgłosiła się w odpowiedzi na ogólnodostępne posty oferujące przetestowanie aplikacji, inni otrzymali indywidualne zaproszenia do jej wypróbowania. Niezależnie od sposobu nawiązania kontaktu potencjalni testerzy byli w skrócie informowani o istocie tego przedsięwzięcia, z uwzględnieniem jego prototypowego i zarazem akademickiego charakteru. Dalsza komunikacja z zainteresowanymi odbywała się indywidualnie i tekstowo, przy pomocy facebookowego komunikatora (tego samego, w którym funkcjonowała aplikacja).

Współpraca rozpoczynała się od przeprowadzenia krótkiego wywiadu w celu ustalenia, do której szkoły i klasy dany uczestnik uczęszcza. Badani byli również pytani o swoją motywację w celu upewnienia się, że rzeczywiście jest to matura z historii lub olimpiada. Chwilę po tym otrzymywali link umożliwiający rozpoczęcie korzystania z aplikacji.

W badaniu łącznie wzięło udział 59 osób, z których 54 uczęszczało do liceów, 5 natomiast do techników. Według rankingu Perspektyw (2023b) tylko dziewięcioro licealistów uczęszczało do placówek notowanych poza najlepszym tysiącem. Średnia pozycja szkół, do których uczęszczali pozostali licealiści, wynosiła blisko 267 (przy rozstępie równym 973 i odchyleniu standardowym próby bliskim 256). Według rankingu tego samego portalu (Perspektywy, 2023a) tylko jeden uczeń technikum uczęszczał do szkoły notowanej poza górnymi pięcioma setkami tego typu szkół. Placówki pozostałych zdobyły następujące lokaty: 2, 91, 113, 388. Można więc tu mówić o ponadprzeciętnej próbie.

Liczba badanych chodzących do ostatnich klas była równa 37. 28 uczestników motywowały przygotowania do matury, 23 kierowało się olimpiadą, ośmiu miało natomiast motywacje mieszane. Należy mieć jednak przy tym świadomość, że zadeklarowanie wyłącznie olimpiady jako powodu wzięcia udziału w badaniu

przypuszczalnie nie oznacza wykluczenia możliwości przystąpienia do matury z historii. Może być ona domyślną opcją drugiego wyboru na wypadek olimpijskiego niepowodzenia.

Wyniki

Przystąpić do badania można było od 3 stycznia 2024 roku. Wszyscy uczniowie rozpoczęli korzystanie z aplikacji w ciągu pierwszych trzech tygodni, z czego aż 51 osób zaczęło z niej korzystać w ciągu pierwszych siedmiu dni. Do 26 kwietnia 2024 roku tylko sześciu uczestnikom udało się rozpocząć naukę ponad 100 nowych jednostek informacji i tylko dwaj przekroczyli granicę 200 jednostek, osiągając wyniki 396 i 972.

Kontrastuje to z ogólną opinią na temat aplikacji, o którą uczniowie byli pytani w trakcie jej testowania. Ocenę 26 uczniów można sklasyfikować jako bardzo dobrą, 19 osób jako dobrą i tylko trzech jako dostateczną, pomimo zachęty do krytyki, która miała miejsce w zdecydowanej większości przypadków (jej brak wynikał czasem z dynamiki konwersacji). Od 11 uczestników nie udało się tej informacji uzyskać, ale nawet gdyby przyjąć, że ich ocena byłaby generalnie dopuszczająca, średnia arytmetyczna wszystkich uzyskanych ocen wciąż wyniosłaby ponad 4, czyli ocenę dobrą.

Badani zostali również poproszeni o wskazanie zalet i wad testowanej aplikacji. Uzyskane odpowiedzi były dość zróżnicowane. Tylko dwie zalety i trzy wady zostały wymienione choćby trzykrotnie. Aplikacja była chwalona przede wszystkim za materiał z zakresu historii rozszerzonej (trzy wskazania), a także długoterminowe powtórki (trzy wskazania). Jako wymagające poprawy najczęściej wskazywano natomiast brak innych typów zadań (osiem wskazań), nieporęczność nawigacji (dziewięć wskazań) oraz niedobór materiału (siedem wskazań). Ponadto u dziewięciu uczniów zaobserwowano przejawy niepełnego zrozumienia zasad funkcjonowania aplikacji, co zostało im jednak niezwłocznie wyjaśnione.

Uczestników badania poproszono także o przybliżenie powodów, dla których zaprzestali korzystania z aplikacji. Jak poprzednio, uczyniono to w atmosferze otwartości na krytykę. Spośród 33 osób, które udzieliły odpowiedzi, tylko trzy wskazały na wcześniej wymienione przez nich wady. Największa część badanych (jedenastoosobowa) zadeklarowała konkurencyjne obowiązki jako przyczynę. Dziewięciu uczniów stwierdziło, że na pewnym etapie uczestnictwa w olimpiadzie aplikacja stała się im mniej potrzebna, przy czym w przypadku aż pięciu z nich można to zakwestionować bardzo krótkim i nieodpowiadającym olimpijskiemu

harmonogramowi okresem aktywności. Czterech badanych jako przyczynę zaprzestania korzystania z aplikacji wskazało, że zapomnieli o niej. Pozostałe powody wymieniane były mniej niż trzy razy.

Wnioski

Z jednej strony specyfika badania powinna skłaniać do ostrożności podczas jego interpretacji. Z drugiej jednak strony rezultaty zdają się być wystarczające, aby postawić duży znak zapytania przy długoterminowym utrwalaniu za pomocą algorytmu SuperMemo w szkolnej edukacji historycznej.

Prawie żaden z uczestników nie okazał się wystarczająco wytrwały, aby rozpocząć w aplikacji naukę takiej liczby jednostek informacji, która dawałaby SuperMemo niekwestionowaną przewagę nad tradycyjnymi metodami nauki. W przypadku kilkudziesięciu czy nawet ponad 100 elementów wymagających zapamiętywania czasowe koszty stałe związane z algorytmem zdają się przynajmniej balansować uzyskane korzyści. Stało się tak pomimo faktu, że badani byli przedstawicielami (jednej z) najbardziej zmotywowanych grup do długoterminowego utrwalania wiedzy historycznej. Można przypuszczać, że rezultat uzyskany pośród losowo dobranych uczniów byłby jeszcze mniej satysfakcjonujący.

Pewne nadzieje, jeśli chodzi o potencjał SuperMemo w omawianym zakresie, można wiązać z wadami testowanej aplikacji wskazanymi przez użytkowników. Hipotetycznie ich usunięcie czy choćby ograniczenie mogłoby poprawić ten stan rzeczy. Trudno jednak oczekiwać wówczas przełomu. Zasadne jest bowiem pytanie, dlaczego uczniowie nie wykorzystali w większym stopniu już istniejącego materiału (którego to wartościowości generalnie nie kwestionowali), nawet jeśli mniejsza część z nich oczekiwałaby zwiększenia jego ilości i różnorodności? Pewne mankamenty nawigacji – wynikające w dużej mierze z ograniczeń Messenger Platform – również trudno posądzać o bycie czynnikiem rozstrzygającym. Niebagatelne znaczenie ma tutaj także generalnie dobra ocena aplikacji przez użytkowników. Nie pozostawia ona szczególnie dużego pola do usprawnień. W końcu należy pamiętać, że tylko trzech uczniów zadeklarowało krytyczne znaczenie wskazanych wad.

Wszystko to oczywiście nie podważa skuteczności algorytmu SuperMemo jako takiego. Stojące za nim publikacje naukowe oraz powodzenie implementującego go oprogramowania zdecydowanie świadczą o jego wartości. Rezultaty omawianego badania wskazują bardziej na małe zainteresowanie tego typu usługą w obszarze szkolnej edukacji historycznej w Polsce. Nie przekreśla to jakiegokol-

wiek sensu podobnych przedsięwzięć, ale z dużym prawdopodobieństwem oznacza ich niszowy charakter, zwłaszcza jeśli nie towarzyszyłyby im krótkoterminowe formy, pozwalające na bardziej doraźną, mniej systematyczną naukę.

Bibliografia

- Andrzejewski, B. (1989). *Wilhelm von Humboldt*. Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Anki Manual. (2024). *Background*. <https://docs.ankiweb.net/background.html>
- Augustyn, A. (2018). Dziedzictwo przemysłowe, jego ochrona i popularyzacja w ramach działalności Parku Wielokulturowego Stara Kopalnia w Wałbrzychu (s. 191–196). W: J. Wojdon (red.), *Historia w przestrzeni publicznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Białokur, M. (2023). Wątki biograficzne w szkolnej edukacji historycznej. W: D. Konieczka-Śliwińska (red.), *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy* (s. 177–194). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- CBOS. (2016). Świadomość historyczna Polaków. *Komunikat z badań*, (68). https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_068_16.PDF
- Facebook. (2024). *Messenger Platform*. <https://developers.facebook.com/docs/messenger-platform/>
- IPN. (2023). *Edukacja dla pamięci*. <https://ipn.gov.pl/download/1/846073/EdukacjadlapamieciPL-kor.pdf>
- Izdebska, A., Izdebski, T., Jurek, K., Klint, P., Kłodziński, K., Krzemiński, T., Machałek, M. (2020). *Teraz matura. Historia. Vademecum*. Nowa Era.
- Kłaczek, J., Łaskiewicz, A., Roszak, S. (2020). *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*. Nowa Era.
- Kłaczek, J., Łaskiewicz, A., Roszak, S. (2021). *Poznać przeszłość 3. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum*. Nowa Era.
- Kłaczek, J., Roszak, S. (2022). *Poznać przeszłość 4. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum*. Nowa Era.
- Konieczka-Śliwińska, D. (2023). Regionalizm w szkolnej edukacji historycznej. W: D. Konieczka-Śliwińska (red.), *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy* (s. 195–221). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kucharski, A., Niewęgłowska, A. (2020). *Poznać przeszłość 2. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum*. Nowa Era.
- Lewandowska, I. (2023). Nowoczesne metody dydaktyczne w edukacji historycznej. W: D. Konieczka-Śliwińska (red.), *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy* (s. 35–80). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Machałek, M. (2023). Mapy historyczne we współczesnej edukacji szkolnej. W: D. Konieczka-Śliwińska (red.), *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy* (s. 101–116). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maternicki, J., Majorek, C., Suchoński, A. (1994). *Dydaktyka historii*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MySQL. (2024). *MySQL Documentation*. <https://dev.mysql.com/doc/>
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B., Wichary, S. (2020). *Psychologia poznawcza*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niemierko, B. (1991). *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nowarski, C. (1988). Metody utrwalania, kontroli i oceny. W: C. Majorek (red.), *Metodyka nauczania historii w szkole podstawowej*. WSiP.

- Olkuśnik, M. (2018). Projekt Wywołaj DUCH-a – spotkanie najmłodszych z historią. w: J. Wojdon (red.), *Historia w przestrzeni publicznej* (s. 282–287). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olszewska, B., Surdyk-Fretsch, W., Wojciechowski, G. (2019). *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy szóstej szkoły podstawowej*. Nowa Era.
- Olszewska, B., Surdyk-Fretsch, W., Wojciechowski, G. (2020). *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Nowa Era.
- Pawlak, M., Szveda, A. (2019). *Poznać przeszłość 1. Podręcznik do historii dla liceum ogólnokształcącego i technikum*. Nowa Era.
- Perspektywy. (2023a). *Ranking główny techników 2023*. <https://2023.technika.perspektywy.pl/2023/rankings/ranking-glowny-technikow>
- Perspektywy. (2023b). *Ranking liceów ogólnokształcących 2023*. <https://2023.licea.perspektywy.pl/2023/rankings/ranking-glowny-liceow>
- PHP. (2024). *PHP Manual*. <https://www.php.net/manual/en/>
- Piotrowski, M. (2023a). Utrwalanie w nauczaniu historii przy pomocy algorytmu SuperMemo i jemu podobnych – propozycja metody redagowania treści historycznych. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 22(2), 259–273.
- Piotrowski, M. (2023b). Świadomość historyczna Polaków pod względem elementarnej wiedzy oraz dumy i wstydu – wyniki badania sondażowego. *Klio. Czasopismo Poświęcone Dziejom Polski i Powszechnym*, 64(4), 157–170.
- Słowikowski, T. (1962). *Metody utrwalania wiadomości w nauczaniu historii*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Słowikowski, T. (1975). *Metodyka nauczania historii*. WSiP.
- Stępnik, A. (2018). Turystyka historyczna. W: J. Wojdon (red.), *Historia w przestrzeni publicznej* (s. 149–156). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- SuperMemo. (2024). *Na czym polega metoda inteligentnych powtórek SuperMemo?* <https://www.supermemo.com/pl/metoda-supermemo>
- Śniegocki, R., Zielińska, A. (2021). *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy ósmej szkoły podstawowej*. Nowa Era.
- Techmańska, B. (2023). Gry historyczne oraz inne formy „zabawy” z historią. w: D. Konieczka-Śliwińska (red.), *Dydaktyka historii. Nowe perspektywy* (s. 81–99). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wikipedia. (2024a). *Chatbot*. <https://en.wikipedia.org/wiki/Chatbot>
- Wikipedia. (2024b). *List of flashcard software*. https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_flashcard_software
- Wojciechowski, G. (2021). *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Nowa Era.
- Woźniak, P. (2018). *The true history of spaced repetition*. SuperMemo. <https://www.supermemo.com/en/blog/the-true-history-of-spaced-repetition>
- Woźniak, P.A., Gorzelańczyk, E.J. (1994). Optimization of repetition spacing in the practice of learning. *Acta Neurobiologiae Experimentalis*, 54(1), 59–62.
- Woźniak, P.A., Gorzelańczyk, E.J., Murakowski, J.A. (1995). Two components of long-term memory. *Acta Neurobiologiae Experimentalis*, 55(4), 301–305.

Bartosz Szostek

ORCID: 0000-0001-6036-5384

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Walory edukacyjne i popularyzatorskie Panteonu Górnośląskiego w Katowicach

Abstract

Bartosz Szostek, *Walory edukacyjne i popularyzatorskie Panteonu Górnośląskiego w Katowicach* [Educational and popularizing values of the Upper Silesian Pantheon in Katowice]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 311–327, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.17>

The aim of this article is to present the activities of the Katowice Cultural Institution Pantheon Upper Silesia, taking into account educational and popularization values. The author focuses on presenting individual initiatives undertaken by the institution's employees to demonstrate how a relatively young institution approaches the issue of knowledge transfer and its popularization.

Keywords

Upper Silesian Pantheon in Katowice; museum; education cultural institution

W dobie nieustannego powiększania się zasobów wiedzy we wszelkich możliwych obszarach, czy to tych tradycyjnych (jak podręczniki naukowe) czy tytułów i projektów, które można określić mianem popularnonaukowych, z których można korzystać w każdej bibliotece oraz w przestrzeniach wirtualnych, potencjalny odbiorca tychże treści może poczuć się zagubiony, kiedy chce odnaleźć rzetelną wiedzę, która dodatkowo będzie odpowiadała jego możliwościom percepcyjnym. Niejednokrotnie w tych poszukiwaniach może natrafić na nieuczciwego twórcę, który głoszone przez siebie tezy opiera na jednostronnie dobranym źródle lub, co gorsza, nie powołuje się na żadne. Miejscem o szczególnym ryzyku sięgnięcia po nierzetelne informacje może być sfera mediów społecznościowych, gdzie pojęcie twórcy jest bardzo szerokie. Młody człowiek, chcąc zwykle jak najszybciej zaspokoić swą ciekawość, poszukuje takich treści, które w krótkim czasie i nie wymagając żadne-

go wstępnego przygotowania, odpowiedzą na nurtujące go pytania. Zwłaszcza w takim przypadku można spodziewać się sytuacji, w której „dostawca wiedzy” będzie w rzeczywistości charakteryzował się brakiem merytoryczności. Owszem, na portalach takich jak YouTube istnieją twórcy, którzy do prezentowanych przez siebie treści podchodzą w sposób rzetelny i odpowiedzialny, jednak nierzadko zdarza się, że nikną oni przy twórcach popularnych, którzy łatwiej trafiają do młodego widza, bardziej dbając o emocjonalny przekaz ubarwiony efektami wizualnymi i dźwiękowymi niż o naukową podstawę przekazywanych treści. Warto zatem zadać pytanie: jak stworzyć w dzisiejszych czasach miejsce, które oferuje wiedzę rzetelną i przekazywaną w sposób interesujący dla młodego człowieka?

Warto zauważyć, że jednym z obszarów wiedzy, który cieszy się zwiększoną popularnością zarówno wśród młodzieży, jak i dorosłych, jest historia. Można zaryzykować wręcz stwierdzenie, iż zainteresowanie historią przeżywa obecnie swego rodzaju renesans, m.in. za sprawą wcześniej wymienionych mediów społecznościowych, co w tym kontekście można poczytać za niewątpliwy pozytyw. Spoglądając na dane z badań przeprowadzonych przez Instytut Pamięi Narodowej (IPN), źródłem wiedzy dominującym wśród uczniów są właśnie media, zarówno te tradycyjne (jak film czy telewizja), jak i te nowsze (jak Internet czy gry komputerowe). W grupie „dostawców wiedzy” wciąż niemałym zainteresowaniem cieszą się muzea oraz instytucje kultury (Malicki i in., 2023, s. 31).

To właśnie w wyżej wspomnianych placówkach młodzi czy starsi odbiorcy mogą pochylać się nad wiedzą o przeszłości, często przedstawionej nie w ujęciu całościowym, a raczej w formie opowieści o wydarzeniach i postaciach stanowiących główny punkt zainteresowania twórców placówek. Wśród tychże upodobań może pojawić się także wątek historii związanej z regionem, choć w przywołanym wcześniej badaniu przeprowadzonym przez IPN na większą część pytań dotyczących historii regionalnej aż 26% pytanych uczniów odpowiedziało: „trudno powiedzieć” (Malicki i in., 2023, s. 59). Wyniki te upoważniają do postawienia tezy, że przed muzeami czy podobnymi do nich instytucjami kultury stoi nie lada wyzwanie, aby obok historii w ujęciu ogólnonarodowym wykazywać ważkość zagadnienia dziejów regionu czy tzw. małej ojczyzny.

Przykładem miejsca, którego twórcy starali i starają się realizować te zadania (przedstawić historię regionalną w taki sposób, aby okazała się ona atrakcyjna m.in. dla młodzieży), jest Panteon Górnośląski w Katowicach. Instytucja została ona otwarta dla zwiedzających latem 2022 roku, zlokalizowano ją w podziemiach Archikatedry Chrystusa Króla w Katowicach. Placówka ma na celu pokazać i przybliżyć kulturowo-społeczne walory Górnego Śląska poprzez prezentację sylwetek osób działających w tym regionie. O okolicznościach powstania Panteonu Górno-

śląskiego szerzej pisał Krzyżanowski (2023). Instytucja działa na podstawie statutu, w którym zawarto główny zakres jej działalności: zachowywanie i upowszechnianie wiedzy w zakresie historii Górnego Śląska po zakończeniu I wojny światowej oraz inicjowanie działań o charakterze kulturalnym, naukowym i edukacyjnym w tym zakresie; upamiętnianie, zachowanie i upowszechnianie dziedzictwa poprzez czczenie pamięci osób zasłużonych dla polskości ziem Górnego Śląska ze szczególnym uwzględnieniem twórców, artystów, naukowców, polityków, żołnierzy oraz osób duchownych; upamiętnienie stulecia przyłączenia części Górnego Śląska do odradzającej się Polski po ponad 600 latach jurysdykcji czeskiej i niemieckiej oraz upamiętnienie stulecia polskiej administracji kościelnej na Górnym Śląsku; inspirowanie i moderowanie działań mających na celu upamiętnienie trzech powstań śląskich; czynne uczestniczenie w budowie tożsamości narodowej oraz społeczeństwa opartego na wartościach chrześcijańskich. Wśród powodów powstania Panteonu Górnos Śląskiego należy upatrywać chęci z jednej strony ocalenia od zapomnienia postaci związanych z regionem Górnego Śląska, a z drugiej strony ekspozycję zwłaszcza tych nazwisk, które w wiedzy potocznej nie pojawiają się wcale lub występują w znikomej częstotliwości. Kolejnym powodem i celem zarazem, który wiąże się z poprzednimi, jest prowadzenie działań edukacyjnych i popularyzatorskich skierowanych na pogłębianie wiedzy o historii regionu poprzez narrację opartą na życiorysach danych postaci. W owych działaniach widoczne są wartości związane z patriotyzmem lokalnym i ogólnopolskim oraz chrześcijańskie wzory postępowania. Pełnienie takich właśnie funkcji i spełnianie takich celów mogło przyświecać organizatorom Panteonu Górnos Śląskiego, a więc archidiecezji katowickiej, miastu Katowice, Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz województwu śląskiemu.

W przywołanym dokumencie zawarto także sposoby realizacji wyżej wymienionych celów: prowadzenie stałej ekspozycji poświęconej pamięci osób zasłużonych dla polskości ziem Górnego Śląska ze szczególnym uwzględnieniem twórców, artystów, naukowców, polityków, żołnierzy oraz osób duchownych; gromadzenie, opracowanie i konserwacja zbiorów upamiętniających: historię Górnego Śląska po zakończeniu I wojny światowej, stulecie przyłączenia części Górnego Śląska do odradzającej się Polski, stulecie polskiej administracji kościelnej na Górnym Śląsku, trzy powstania śląskie; organizacja wystaw stałych, czasowych i objazdowych; prowadzenie działalności naukowo-badawczej, dokumentacyjnej oraz edukacyjnej z wykorzystaniem najnowszych technologii przekazu; prowadzenie działalności wydawniczej; organizowanie, realizowanie i inspirowanie wydarzeń kulturalnych, edukacyjnych, turystycznych, konferencji naukowych propagujących idee wolnościowe, obywatelskie, demokratyczne i chrześcijańskie o wymiarze uniwersalnym; prowadzenie biblioteki i archiwum (*Statut Panteonu Górnos Śląskiego w Katowicach*, 2022).

Uwzględniając powyższe działania, założono, że powinny one wychodzić naprzeciw szerokiemu gronu odbiorców z każdego przedziału wiekowego, w tym grup zorganizowanych i osób indywidualnych. Aby spróbować dokonać zasadnej charakterystyki działań prowadzonych przez wyżej wspomnianą instytucję, należy przyjrzeć się nieco bliżej wypracowanym przez nią metodom, które mają służyć popularyzacji wiedzy. Fakt, że instytucja działa od ponad roku, niesie z sobą cezurę czasową, która pozwala pracownikom przeprowadzić ewaluację – sprawdzić, czy zaproponowane przez nich działania przynoszą zamierzone efekty.

Najpierw jednak warto wskazać tradycyjne funkcje, jakie powinno spełniać muzeum czy też – jak w tym wypadku – mający zadania dość zbieżne z muzealnymi – Panteon Górnos Śląski. Podstawową funkcją tego typu placówek (choć w wypadku Panteonu Górnos Śląskiego i innych podobnych doń instytucji kultury ową funkcję można uznać za mniej istotną) jest gromadzenie zbiorów oraz ich udostępnianie, katalogowanie i opracowywanie, konserwacja. Do drugiej grupy funkcji zaliczyć można urządzanie wystaw stałych i czasowych, prowadzenie działalności edukacyjnej (lekcji muzealnych, warsztatów, wykładów, prelekcji, koncertów, spektakli, szkoleń i kursów), ochronę dziedzictwa kulturowego, prowadzenie badań naukowych, prowadzenie działalności artystycznej i kulturalnej, prowadzenie działalności wydawniczej oraz organizowanie działalności rozrywkowej (Kaczmarek, 2018, s. 50).

Aby dokonać oceny realizacji wcześniej wspomnianych inicjatyw w Panteonie Górnos Śląskim, należy przyjrzeć się zatem temu, co instytucja ta oferuje potencjonalnym zwiedzającym. Najważniejszym elementem jest wystawa stała, zlokalizowana w przyziemiu Archikatedry Chrystusa Króla w Katowicach. Wystawę zwiedzać można indywidualnie lub grupowo, dodatkowo można wykupić usługę przewodnicką. Sama zaś wystawa prezentuje sylwetki około 200 osób działających na rzecz Górnego Śląska w ubiegłym stuleciu.

Wystawa składa się z dziewięciu sal ekspozycyjnych, z których każda swoim wystrojem odpowiada odpowiedniej grupie społecznej, bo właśnie przyjmując takie kryterium selekcji, zaprojektowano przestrzeń zwiedzania. Zwiedzanie każdorazowo rozpoczyna się od prezentacji filmu wprowadzającego, w którym przedstawiono genezę powstania instytucji oraz nawiązania do będących inspiracją dla jej utworzenia innych pomników historii, takich jak np. rzymski Panteon, a także główne cele, jakie Panteon Górnos Śląski ma realizować. Następnie zwiedzający przechodzi do pierwszej sali, w której może poznać bliżej życiorysy laureatów nagrody Lux ex Silesia¹. Ponadto w tejże sali możliwe jest zobaczenie

¹ Nagroda Lux ex Silesia – polska nagroda regionalna, ufundowana w 1994 przez abp. Damiana Zimonia, przeznaczona dla tych, którzy w swej działalności naukowej lub artystycznej ukazują wysokie wartości moralne i wnoszą wkład w kulturę Górnego Śląska. (por. Spyra, 2003).

pamiętek po niektórych z upamiętnionych (m.in. okularów chirurgicznych prof. Mariana Zembali² czy medali ks. Wincentego Myszora³). Kolejna sala poświęcona jest górnos Śląskiemu naukowcom, tam z kolei zwiedzający mogą poznać życiorysy między innymi kardiochirurga Zbigniewa Religi⁴ czy historyka Franciszka Serafina⁵. Następna sala skupia się wokół twórców Śląskiej kultury, a więc wokół pisarzy, muzyków, malarzy czy kompozytorów. Czwarta sala pozwala poznać biografie sportowców takich jak Gerard Cieślík⁶ czy Jerzy Kukuczka⁷. Po zwiedzeniu tej sali następuje przejście na prezentację krótkiego filmu fabularyzowanego. Film ten, nagrany z udziałem m.in. cenionej górnos Śląskiej aktorki Grażyny Bułki, za pomocą przedstawienia losów właściciela drogerii przybliża okres powstań Śląskich oraz plebiscytu z 20 marca 1921 roku. Nie jest to zabieg przypadkowy, gdyż kolejna sala upamiętnia osoby właśnie z tego okresu, sam film zaś w sposób angażujący odbiorcę poprzez przedstawienie ogólnych wydarzeń z perspektywy prostego przedsiębiorcy pomaga widzowi niejako utożsamić się z bohaterami, których ma za chwilę poznać. I właśnie w kolejnej z sal zaprojektowano „zatrzymanie się” zwiedzającego wśród postaci związanych z powstaniami Śląskimi, okresem plebiscytowym oraz okresem międzywojennym w polskiej części Górnego Śląska (województwie Śląskim). Zwiedzający może poznać bliżej takie postacie jak: Wojciech Korfanty⁸, Andrzej Mielęcki⁹ czy Janina Omańkowska¹⁰. Dalej zwiedzający przechodzi przez korytarz z wyeksponowanymi w specjalnych niszach ściennych portretami wybranych postaci z wspomnianego wcześniej okresu. Po drodze można zobaczyć także

² Marian Zembala (1950–2022) – lekarz, kardiochirurg, profesor nauk medycznych (por. Bojko, 2003)

³ Wincenty Myszor (1941–2017) – duchowny katolicki, prałat, profesor nauk humanistycznych (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

⁴ Zbigniew Religa (1938–2009) – polski kardiochirurg, profesor nauk medycznych (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

⁵ Franciszek Serafin (1931–2003) – polski historyk, profesor nauk humanistycznych (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

⁶ Gerard Cieślík (1927–2013) – polski piłkarz, reprezentant Polski w latach 1947–1958 (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

⁷ Jerzy Kukuczka (1948–1989) – taternik, alpinista, himalaista (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

⁸ Wojciech Korfanty (1873–1939) – polski przywódca narodowy Górnego Śląska, walczący o przyłączenie Śląska do Polski po I wojnie światowej, komisarz plebiscytowy, polityk Chrześcijańskiej Demokracji (por. Bębnik i in., 2023).

⁹ Andrzej Mielęcki (1864–1920) – lekarz, polski działacz społeczny i polityczny na Górnym Śląsku (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

¹⁰ Janina Omańkowska (1859–1927) – publicystka, działaczka społeczna i polityczna na Górnym Śląsku, posłanka na Sejm Śląski i marszałek senior I kadencji Sejmu Śląskiego (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

kopię aktu przyłączenia części Górnego Śląska do Polski¹¹, która stanowi niejako element wieńczący tę część.

Kolejnym punktem na trasie zwiedzania jest ekspozycja dwóch interesujących obiektów. Pierwszy to kielich pochodzący z fundacji ks. Emila Szramka¹², a drugi obiekt to kamień węgielny, który w 1932 roku umieszczono w budowanej katedrze. Kolejna sala wyłania się z utrzymanej w ciemnej stylistyce przestrzeni, która upamiętnia okresy II wojny światowej oraz rzeczywistości Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL) na ziemiach Górnego Śląska. Zwiedzający poza poznaniem sylwetek wybranych bohaterów tychże okresów może obejrzeć kolejną propozycję filmową, która jest animowaną opowieścią o dziejach ziem górnośląskich z lat 1918–1989. Animacja utrzymana w dramatycznym tonie ma wpłynąć na emocjonalny odbiór przez widza, co w zestawieniu z ciemną stylistyką sali ma w zamierzeniach twórców nawiązywać do tamtych trudnych czasów. Po wyjściu z pomieszczenia ścieżka zwiedzania prowadzi przez korytarz, w którym umieszczono tablice z treściami nawiązującymi do pozytywnych wartości, takich jak tolerancja czy odwaga. Tenże korytarz prowadzi do sali poświęconej tzw. społecznikom, ludziom administracji i polityki. Tam zwiedzający może poznać m.in. losy Henryka Sławika¹³, Eugeniusza Wróbla¹⁴ czy Sławomira Skrzypka¹⁵. Przedostatnia sala poświęcona jest duchownym katolickim, ewangelickim oraz wyznania mojżeszowego. W dość przestronnym pomieszczeniu uwagę zwiedzających może przykuć makietę katedry wykonana zgodnie z projektem Zygmunta Gawlika, który również jest wyeksponowany. Makietę zestawiono z wizualizacją obecnego wyglądu katedry¹⁶.

¹¹ Pamiątkowy dokument sporządzony w ramach uroczystości przejścia przez Polskę przydzielonego jej obszaru plebiscytowego w dniu 16 lipca 1922 roku. Został podpisany przez przedstawicieli najwyższych władz państwowych i regionalnych. Samo przygotowanie aktu powierzono artyście Stanisławowi Ligońowi [Stanisław Ligoń (1879–1954) – artysta malarz, literat, działacz kulturalno-oświatowy i polityczny] (por. Matuszek, 2019).

¹² Emil Szramek (1887–1942) – błogosławiony i męczennik Kościoła rzymskokatolickiego (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

¹³ Henryk Sławik (1894–1944) – dziennikarz, powstaniec śląski, jeden z organizatorów pomocy polskim uchodźcom, w tym Żydom na Węgrzech; Sprawiedliwy wśród Narodów Świata (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

¹⁴ Eugeniusz Wróbel (1951–2010) – urzędnik państwowy, były wicewojewoda katowicki (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

¹⁵ Sławomir Skrzypek (1963–2010) – inżynier, ekonomista, w latach 2007–2010 prezes NBP (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

¹⁶ W 1924 roku ogłoszono konkurs na projekt katedry, który rozstrzygnięto 19 kwietnia 1925 roku na korzyść projektu architekta Zygmunta Gawlika. Projekt obejmował gmachy: katedry, karii i pałacu biskupiego, kanonii i seminarium. Prace budowlane przy fundamentach rozpoczęły się w 1928 roku. Do wybuchu II wojny światowej ukończono fundamenty i wyciągnięto mury zewnętrzne korpusu nawowego do wysokości 8 metrów. Podczas II wojny światowej prace zostały wstrzy-

Z eksponatów zwiedzający mogą przyjrzeć się jeszcze dwóm pastorałom należącym do bpa Stanisława Adamskiego¹⁷ i bpa Herberta Bednorza¹⁸, a także wyeksponowany został mszał rzymski, z którego miał korzystać ks. Jan Macha¹⁹. W tej sali można poznać bliżej życiorysy szeregu osób duchownych wyznania rzymsko-katolickiego (biskupów, kapłanów, sióstr zakonnych), jak i przedstawicieli Kościoła ewangelicko-augsburskiego czy wyznania żydowskiego. Wychodząc z tej sali, zwiedzający mogą jeszcze zaobserwować dawne ornaty²⁰. Następną częścią na trasie zwiedzania jest przejście przez kryptę biskupów katowickich, w której znajdują się doczesne szczątki trzech biskupów: Arkadiusza Lisieckiego²¹, Stanisława Adamskiego oraz Herberta Bednorza. Ostatnia zaś sala jest poświęcona związanym z regionem świętym i błogosławionym, w tym św. Jackowi Odrowążowi²² czy bł. ks. Janowi Masze.

W nakreślonym schemacie zwiedzania należy przede wszystkim zwrócić uwagę na sposób prezentacji życiorysów. Są one wyrażone w biogramach przygotowywanych przez autorów zewnętrznych, które każdorazowo przechodzą przez proces zewnętrznej recenzji. W każdym z biogramów autorzy starali się uwzględnić wyraźnie wyodrębnione części: młodość, działalność wiodącą, działalność uzupełniającą, dzieła i odznaczenia oraz bibliografię. Taki sposób przedstawienia biografii wydaje się słuszny ze względu na możliwość czytania interesujących fragmentów danego życiorysu, a zamieszczenie bibliografii ułatwia zwiedzającemu (gdyby chciał podjąć takie starania) poszerzenie swojej wiedzy na dany temat z dodatkowych źródeł. Każdy biogram zawiera streszczenia w języku angielskim i niemieckim, co również jest pożądanym rozwiązaniem, gdyż miejsce to jest odwiedzane także przez osoby niewładające językiem polskim. Kolejnym sposobem na poznanie życiorysu danej osoby jest odtworzenie krótkiej wizytówki filmowej,

mane. Prace wznowiono w 1947 roku, jednak najpewniej pod naciskiem komunistycznych władz dokonano zmian w projekcie katedry. Największa z nich dotyczyła obniżenia kopuły z zakładanych 95 metrów do 57 metrów (por. Sznajder, 2022).

¹⁷ Stanisław Adamski (1875–1967) – duchowny rzymskokatolicki, działacz społeczny i polityczny, biskup diecezjalny katowicki w latach 1930–1967 (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

¹⁸ Herbert Bednorz (1908–1989) – duchowny rzymskokatolicki, doktor nauk społecznych i prawa, biskup diecezjalny katowicki w latach 1967–1985 (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

¹⁹ Jan Macha (1914–1942) – duchowny rzymskokatolicki, działacz ruchu oporu, zamordowany podczas II wojny światowej przez Niemców, błogosławiony Kościoła katolickiego (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

²⁰ Zabytkowe ornaty z XIX wieku używane podczas liturgii w archikatedrze pw. Chrystusa Króla. Pochodzą z darowizn ofiarowanych podczas budowy katedry w okresie międzywojennym.

²¹ Arkadiusz Lisiecki (1880–1930) – duchowny rzymskokatolicki, biskup diecezjalny katowicki w latach 1926–1930 (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

²² Jacek Odrowąż (1183–1257) – duchowny katolicki, misjonarz, kaznodzieja, święty Kościoła katolickiego oraz historyczny patron Polski (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

która przybliży najważniejsze fakty o każdym z bohaterów. Sposób, w jaki owe wizytówki są zrealizowane, w zamierzeniach twórców miał być ważnym uzupełnieniem głównej narracji. Obok podstawowej narracji zamieszczono w nich wypowiedzi historyków lub ekspertów z innych dziedzin, którym bliskie było zadanie przybliżenia życia danej osoby. Ponadto w niektórych wizytówkach zamieszczono wywiady z rodziną osoby upamiętnionej, a nawet fragmenty archiwalnych wywiadów z samymi upamiętnionymi (takie rozwiązanie wprowadzono choćby w przypadkach Wojciecha Kilara²³ czy Jerzego Kukuczki). Niestety na chwilę obecną nie przy każdym upamiętnionym można odnaleźć taką wizytówkę, jednak według zapewnień pracowników docelowo przy każdej postaci taka wizytówka ma być umieszczona. Kolejnym ważnym elementem ekspozycji są archiwalne fotografie, które można oglądać przy biogramach. Należy jeszcze wspomnieć o tym, że owe biografie są prezentowane na multimedialnych stanowiskach, które w sposób dość czytelny i intuicyjny umożliwiają zarówno lekturę samego biogramu, jak i obejrzenie wizytówki filmowej czy archiwalnych fotografii. Na każdym stanowisku zastosowano poza standardową czcionką także taką, która pozwala czytać osobom słabowidzącym.

Omawiając sposób prezentacji treści w Panteonie Górnośląskim, warto zauważyć, że w dzisiejszych czasach zachodzą istotne zmiany w projektowaniu wystaw, które mocno wiąże się z tworzeniem form komunikacji i planowaniem przestrzeni, co widać w ekspozycjach, które w centrum stawiają na relację zwiedzających z przestrzenią. Sami widzowie, odwiedzając tego typu miejsca, coraz częściej oczekują już nie tylko informacji merytorycznych, ale także warstwy emocjonalnej (Kaczmarek, 2018, s. 51).

Patrząc na wystawę główną pod kątem walorów edukacyjnych oraz popularyzatorskich, można przyjąć, iż zadanie to Panteon Górnośląski w Katowicach wykonuje w sposób właściwy i wpisuje się ze swoją stylistyką, która oddziałuje na widza poprzez słowo, muzykę i obraz, w przytoczone tendencje w projektowaniu ekspozycji. W warstwie informacyjnej każdy biogram jest pod tym kątem przygotowany w sposób maksymalnie wyczerpujący (dla tego rodzaju przekazu) oraz z możliwie wysoką dbałością o poziom merytoryczny. W warstwie popularyzatorskiej zwiedzający ma możliwość poznać życiorysy osób, o których w powszechnej świadomości historycznej czy społecznej nie wytworzyła się jeszcze masowa pamięć zbiorowa. Nie dotyczy to osób pokroju Korfantego czy Kukuczki, ale w wielu przypadkach to właśnie Panteon Górnośląski jest jednym z nielicznych

²³ Wojciech Kilar (1932–2013) – pianista, kompozytor muzyki poważnej, religijnej i filmowej (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

miejsz, które skupia w sobie wiedzę o osobach mniej znanych, a ważnych z punktu widzenia Górnego Śląska (by wskazać chociażby Omańkowską czy ks. Karola Kulisza²⁴). Uwiecznienie tych osób w sposób cyfrowy pozwala ową wiedzę zachować na długo i propagować ją wśród mieszkańców i przybyszów spoza regionu. Sam zaś sposób prezentacji również z punktu widzenia zwiedzającego wydaje się być interesujący ze względu na różne możliwości poznawania życiorysów. Warto dodać, iż stylistyka każdej z sali wzmacnia jeszcze ową immersję, zaś na wystawie głównej zaimplementowano stanowiska multimedialne dla dzieci, które poprzez interaktywną zabawę mogą chociażby w małym stopniu zapamiętać osiągnięcia uznanych za najznajmniejszych mieszkańców Górnego Śląska.

Kolejnym rodzajem działań podejmowanych przez Panteon Górnos Śląski w Katowicach jest prowadzenie zajęć dla młodzieży szkolnej (zarówno ze szkół podstawowych, jak i ponadpodstawowych), które odbywają się zarówno na poziomie wystawy stałej, jak i poza nią (w przestronnej sali audiowizualnej). Panteon Górnos Śląski ma w swojej ofercie kilka różnych propozycji zajęć, które warto pokrótce opisać. Zajęcia o tytule „Życie w średniowiecznym klasztorze” mają na celu przybliżyć uczestnikom funkcjonowanie średniowiecznego zgromadzenia zakonnego, co odbywa się przy wykorzystaniu interaktywnej prezentacji multimedialnej oraz krótkich warsztatów nawiązujących do zakonnych kopistów, podczas których uczestnicy mogą posłużyć się piórem i atramentem. Inspiracją do powstania tych zajęć była wystawa stała, na której zaprezentowane są sylwetki św. Jacka Odrowęża i św. Jadwigi Śląskiej. Kolejne zajęcia zatytułowano: „Duchowe dzieje diecezji katowickiej”; podczas nich uczestnicy zarówno na wystawie stałej, jak i w sali audiowizualnej mogą poznać bliżej historię kształtowania się rzymskokatolickiej administracji kościelnej na terenie regionu: od powstania Administracji Apostolskiej na Górnym Śląsku²⁵, przez utworzenie w 1925 roku diecezji katowickiej, aż do powołania w 1992 roku archidiecezji katowickiej. Również i te zajęcia wzbogacano o prostą formę warsztatową, podczas której uczestnicy wykonują własne herby biskupie. Można przypuszczać, iż geneza zaprojektowania tych zajęć jest związana z nadchodzącym stuleciem powstania diecezji katowickiej. Następne w ofercie edukacyjnej zajęcia dla młodzieży noszą tytuł: „Powrót części Górnego Śląska do macierzy”; podczas nich uczestnicy mają możliwość poznania historii starań o przyłączenie części wschodniej Górnego Śląska do II RP. Również pod-

²⁴ Ks. Karol Kulisz (1873–1940) – duchowny luterański, senior Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w RP, polski działacz narodowy i społeczny (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

²⁵ Na mocy dekretu *Sanctissimus Dominus noster* 7 listopada 1922 r. powołano do życia Administrację Apostolską Górnego Śląska. Objęła ona obszar do tej pory podległy diecezji wrocławskiej, który w wyniku nowego podziału ziem znalazł się w granicach RP (por. Krzyżanowski, 2022).

czas tych zajęć uczestnicy są aktywizowani, tworząc własne plakaty stylizowane na te wykorzystywane w okresie kampanii plebiscytowej na Górnym Śląsku przed plebiscytem z 20 marca 1921 roku²⁶. Następną propozycję stanowią zajęcia pt. „Śladami śląskich bohaterów”, podczas których uczestnicy wraz z prowadzącymi zwiedzają wystawę stałą, wykonując w trakcie oprowadzania różne zadania związane z upamiętnionymi w Panteonie wybranymi postaciami. Zwieńczeniem tych zajęć jest krótka aktywność, polegająca na wykonaniu przez uczestników pamiątkowej przypinki z podobizną osoby upamiętnionej. Wśród propozycji aktywności w Panteonie Górnośląskim znajduje się również zespołowa gra terenowa zatytułowana: „Na tropie ludzi (nie)zwykłych”. Biorący w niej udział zwiedzający eksplorują wystawę stałą w celu odnalezienia postaci, o której początkowo otrzymują jedynie szczątkowe informacje. Propozycja pt. „Robert Oszek – kapitan krążownika szos” to zajęcia skierowane do młodszych uczestników, którzy dzięki opowieści prowadzącego poznają postać Roberta Oszka²⁷, a następnie podczas warsztatów tworzą makiety stylizowane na pojazd pancerny „Korfanty”²⁸ z okresu trzeciego powstania śląskiego.

W ofercie Panteonu znajdują się także zajęcia traktujące o coraz częściej w ostatnich latach podejmowanej tematyce kobiecej. Pierwsza propozycja nosi tytuł: „Opowieść o niezwykłych mieszkankach Górnego Śląska”; w trakcie jej realizacji uczestnicy mogą poznać sylwetki wybranych bohaterek Panteonu Górnośląskiego (w ramach podsumowania także tutaj, podobnie jak w przypadku części pozostałych zajęć, na koniec przeprowadzane są warsztaty plastyczne). W podobnym nurcie utrzymane są zajęcia pt. „W pamięci zawsze żywe – o niezłomnych kobietach Górnego Śląska”, które skierowane są do starszych uczestników, gdyż podejmują poważną tematykę związaną z kobietami upamiętnionymi w Panteonie Górnośląskim. W tym przypadku zrezygnowano z zajęć plastycznych na rzecz dłuższego zwiedzania tych fragmentów wystawy, gdzie traktuje się o upamiętnionych kobietach. Ostatnia propozycja w ofercie zajęć nosi tytuł: „Przełomowe lato 1980 roku”, podczas którego uczestnicy mogą zapoznać się wydarzeniami mającymi miejsce w sierpniu i wrześniu 1980 roku, zarówno z perspektywy Wybrzeża Gdańskiego, jak i Górnego Śląska. Zwieńczeniem tych

²⁶ Plebiscyt na Górnym Śląsku 20 III 1921 – głosowanie mieszkańców na terenach spornych między Polską a Niemcami, którego celem było określenie przynależności państwowej tych ziem (por. Fic, 2022).

²⁷ Robert Oszek (1896–1938) – kapitan marynarki, oficer Polskiej Marynarki Wojennej, jeden z dowódców w III powstaniu śląskim (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

²⁸ „Korfanty” (samochód pancerny) – nazwa pojazdu używanego przez powstańców śląskich podczas III powstania, przyjęta na cześć Wojciecha Korfanteo (por. Hawranek, 1982).

zająć jest wykonanie przez uczestników własnych plakatów z postulatami zmian otaczającej ich rzeczywistości, co ma prowadzić do merytorycznej dyskusji moderowanej przez prowadzącego.

Biorąc pod uwagę fakt, że instytucja działa stosunkowo krótko, można stwierdzić, iż przygotowana przez jej pracowników oferta zajęć jest dość urozmaicona (choć ambicją pracowników Panteonu jest poszerzenie z biegiem czasu propozycji edukacyjnej) oraz że została przygotowana z myślą o w miarę szerokim gronie odbiorców. Sama tematyka zajęć ze względu na charakter wystawy stałej i tego, co jest na niej prezentowane, wydaje się właściwie i adekwatnie dobrana. Mogą o tym zresztą świadczyć opinie pozostawione przez zwiedzających w księdze wpisów czy na stronie internetowej Panteonu, wskazujące na zadowolenie uczestników z odwiedzin instytucji. Na uwagę zasługuje też fakt, iż w większości zajęć wykorzystuje się zarówno metody podające, jak i aktywizujące. Słusznym i naturalnym wydaje się również to, że część zajęć jako teren ich realizacji wykorzystuje wystawę stałą, same zaś zajęcia, a przynajmniej znaczna ich część, wpisują się w ważny aspekt zwiedzania, jakim jest partycypacja, a więc działanie angażujące zwiedzającego, prowokujące do kreatywności i aktywności (Kaczmarek, 2018, s. 53). Takie podejście jest zgodne z obecnymi wśród badaczy postulatami na temat pryncypiów działalności muzeów czy placówek kulturalnych skierowanych do dzieci i młodzieży: „nauki przez grę i zabawę”, „samodziałania”, „współdziałania”, „odkrywania”, „badania i eksperymentowania” (Pater, 2016, s. 86).

Kolejnym obszarem edukacyjnym i popularyzatorskim, z którego korzystają pracownicy działu merytorycznego, aby dotrzeć do szerszego grona odbiorców, są organizowane wykłady, zarówno takie, które występują w ofercie stałej, jak przygotowywane jako wydarzenia specjalne. W stałej ofercie jednym z ważniejszych punktów pozostaje wykład pt. „Legenda Wojciecha Korfantego”, podczas którego uczestnicy mają możliwość bliższego poznania postaci tego polityka (znaczenie i popularność wykładu wynikały także z faktu, że jego tematyka wpisywała się w uznanie przez Sejm RP Korfantego jako jednego z patronów roku 2023, zob. Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie ustanowienia roku 2023 Rokiem Wojciecha Korfantego). Drugi z wykładów oferty stałej pt. „Tadeusz Prażmowski i Golgota Wschodu. Cień Katynia w życiu medyka sądowego” dotyczy zbrodni katyńskiej oraz postaci lekarza Tadeusza Prażmowskiego²⁹, który został oddelegowany do Katynia w 1943 r. w pierwszej polskiej komisji

²⁹ Tadeusz Prażmowski (1903–1983) – lekarz medycyny sądowej, członek pierwszej ekspertyzy sądowo-lekarskiej przy badaniu grobów katyńskich w 1934 roku (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

sądowo-lekarskiej. Przeszły one do stałej oferty przy okazji wernisaży wystaw czasowych poświęconych tym dwóm upamiętnionym oraz ze względu na zainteresowanie, jakim się cieszyły wśród uczniów szkół ponadpodstawowych. Pomimo że wykład należy do metod podających (ograniczających aktywność uczestników, wymagających od nich jedynie biernego odbioru treści), to forma i tematyka spotkań jest przez pracowników tak dobierana, aby z jednej strony przybliżyć opisywaną postać, z drugiej rozpowszechniać wiedzę wśród młodego pokolenia, a jednocześnie nie znużyć nadmiernie odbiorcy. Warto dodać, że każdemu wykładowi towarzyszy prezentacja multimedialna. I w tym przypadku oczekiwać można, podobnie jak w kwestii oferty zajęciowej, powiększania ilości i zakresu tematycznego oferty. Wykłady okazjonalne wiążą się z bieżącą aktywnością pracowników Panteonu i podejmowanych w jego murach aktywności – warto przypomnieć choćby ten dotyczący genealogii, który wygłosił archiwista z Archiwum Archidiecezji w Katowicach dr Wojciech Schäffer 29 września 2022 roku, wykład prawnika z Uniwersytetu Śląskiego dr. Konrada Graczyka poświęcony procesowi karnemu ks. Jana Machy (22 listopada 2022 roku) lub wykład wygłoszony 27 października 2022 roku przez historyka z UŚ dr. Jakuba Grudniewskiego pt. „Ciemiężyciele polskości czy władcy oświeceni. O elitach urzędniczych na Górnym Śląsku przez 1918 rokiem”. Zapraszanie ekspertów z różnych dziedzin również służy popularyzacji wiedzy, tym bardziej że w tych przypadkach dodatkowym atutem jest autorytet naukowy prelegentów.

Inną formą aktywności wykorzystywaną przez pracowników działu merytorycznego Panteonu Górnośląskiego do popularyzacji wiedzy są organizowane czasowe wystawy planszowe. Koncentrują się one wokół danej postaci upamiętnionej w Panteonie Górnośląskim. Do tej pory zorganizowano kilkanaście wystaw czasowych o takich postaciach jak: Józef Rymer³⁰, Tadeusz Pragłowski, Tadeusz Jedynak³¹, Jadwiga Jędrzejowska³², ks. sen. Karol Kulisz, Wojciech Korfanty, s. Maria Dulcissima Hoffmann³³, Wojciech Kilar, kardynał August Hlond³⁴, ks. Franciszek

³⁰ Józef Rymer (1882–1922) – górnik, działacz społeczny, polityk, jeden z przywódców III powstania śląskiego, pierwszy wojewoda śląski od 1922 roku (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

³¹ Tadeusz Jedynak (1949–2017) – polski polityk, jeden z liderów śląskiej „Solidarności”, poseł na sejm I i II kadencji (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

³² Jadwiga Jędrzejowska (1912–1980) – polska tenisistka, wielokrotna mistrzyni Polski oraz laureatka turniejów zagranicznych (por. Gryżewski, 1971).

³³ Siostra Maria Dulcissima Hoffmann (1910–1936) – zakonnica rzymskokatolicka (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

³⁴ August Hlond (1881–1948) – biskup diecezjalny katowicki, arcybiskup metropolita gnieźnieński, poznański, warszawski, prymas Polski (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

Blachnicki³⁵, Henryk Mikołaj Górecki³⁶, ks. Jan Macha. Wspomniane wystawy prezentują życiorysy danych postaci, zarówno w formie tekstowej, jak i poprzez liczne fotografie archiwalne, a ich stylistyka wpisuje się w obowiązujące standardy wystawiennicze. Wystawy składające się ze specjalnych plansz były prezentowane w szkołach, ośrodkach kultury, kościołach, na placach miejskich. Ważnym aspektem wystaw są wernisaże, które stanowią możliwość spotkania się twórców wystawy z osobami zainteresowanymi życiorysem bohatera wystawy; nierzadko udział w tych wydarzeniach biorą rodziny upamiętnionego lub środowiska skupione wokół jej/jego życia i działalności, co jeszcze mocniej podkreśla walory nie tylko edukacyjne, ale nawet społeczne organizowanych wystaw. Tak też było między innymi przy okazji wernisażu wystawy o ks. sen. Karolu Kuliszcu, który miał miejsce 6 czerwca 2023 roku w siedzibie Panteonu Górnos Śląskiego. Wernisaż przybrał wymiary międzynarodowe, gdyż wśród zgromadzonych byli goście z Republiki Czeskiej. Jeśli chodzi o warstwę popularyzatorską, to należy podkreślić, że pracownicy działu merytorycznego dbają o to, by wystawy przez nich organizowane prezentowane były w miejscach związanych z postacią, której dotyczy dana wystawa. Panteon Górnos Śląski współpracuje w tym aspekcie także ze szkołami, aby w ich murach prezentować wystawy czasowe. Każdego roku instytucja przygotowuje pięć wystaw czasowych.

Kolejną formą aktywności podejmowaną z inicjatywy pracowników Panteonu Górnos Śląskiego są pokazy filmowe, które odbywają się w sali audiowizualnej. Tematyka pokazów koncentruje się wokół postaci lub wydarzenia historycznego. Do tej pory odbyły się m.in. pokazy filmowe związane z tzw. tragedią górnos Śląską³⁷. Przy okazji pokazów organizowane są spotkania z twórcami filmów lub osobami związanymi z przedstawianymi w nich wydarzeniami.

Władze Panteonu Górnos Śląskiego, aby popularyzować wiedzę o osobach upamiętnionych, a przez to propagować wiedzę o historii Górnego Śląska, zainicjowały audycje radiowe w Radiu „eM”, w tym cykl ponad 50 cotygodniowych audycji dotyczących osób upamiętnionych czy cykl czterech audycji edukacyjnych na temat III powstania Śląskiego³⁸.

³⁵ Franciszek Blachnicki (1921–1987) – ksiądz rzymskokatolicki, założyciel Ruchu Światło-Życie (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

³⁶ Henryk Mikołaj Górecki (1933–2010) – kompozytor współczesnej muzyki poważnej i religijnej (por. Kłos-Skrzypczak i Olszar, 2020).

³⁷ Tragedia górnos Śląska – zespół zdarzeń związanych z wkroczeniem na obszar Górnego Śląska Armii Czerwonej, obejmujący m.in. masowe aresztowania i deportacje do prac przymusowych na terenie ZSRR w 1945 roku (por. Kaszuba, 2002).

³⁸ W archiwalnym już cyklu pt. „Panteon Górnos Śląski. Śląsk oczami bohaterów”; rozmowy z ekspertami prowadziła Aneta Kuberska-Bębas.

Kolejnym sposobem, który pozwala pracownikom działu merytorycznego Panteonu Górnośląskiego docierać do szerokiego grona odbiorców, są różnego rodzaju konkursy. Do grudnia 2023 roku przeprowadzono dwa konkursy wiedzy dla uczniów szkół średnich z zakresu historii Górnego Śląska oraz dwa konkursy dla studentów i doktorantów³⁹. Ponadto przeprowadzono dwa konkursy plastyczne dla uczniów szkół podstawowych. Taka forma partycypacji cieszyła się sporym zainteresowaniem na każdym poziomie edukacyjnym. Forma konkursu, poza aspektem rywalizacji, sprawiała, że uczestnicy na poczet udziału w wydarzeniu poszerzali swoją dotychczasową wiedzę oraz rozwijali własne umiejętności, m.in. autoprezentacji.

Pracownicy Panteonu Górnośląskiego, uwzględniając walory edukacyjne i popularyzatorskie, przygotowują również publikacje, które mają z jednej strony w sposób oczywisty poszerzać wiedzę odbiorców, a z drugiej naświetlać takie zagadnienia, które do tej pory nie utrwały się w powszechnej świadomości. Przykładem mogą być wydane przez Panteon Górnośląski: reprint książki ks. Emila Szramka z 1934 roku pt. *Śląsk jako problem socjologiczny*; publikacja pt. *Bo narodem jesteśmy. Wybór wypowiedzi prasowych Wojciecha Korfanteo*; komiks (opowieść graficzna) o życiu ks. Franciszka Blachnickiego czy liczne broszury edukacyjne.

Warto jeszcze wspomnieć o wydarzeniach okolicznościowych zorganizowanych i współorganizowanych przez Panteon Górnośląski. Wśród najistotniejszych należy wskazać koncerty (m.in. zorganizowany we współpracy z Filharmonią Śląską projekt upamiętniający 40-lecie pacyfikacji kopalni „Wujek”⁴⁰), konferencje (m.in. współorganizowane z Regionalnym Instytutem Kultury im. Wojciecha Korfanteo w Katowicach oraz Śląską Izbą Lekarską spotkanie pt. „Od III Powstania Śląskiego do współczesności”), sympozja czy turnieje sportowe (jak Turniej piłki ręcznej im. ks. Jana Machy).

Patrząc na przywołane działania podejmowane przez pracowników Panteonu Górnośląskiego w Katowicach, można stwierdzić, iż ta nowa na mapie województwa śląskiego instytucja kultury stworzyła całkiem solidną gamę możliwości rozpowszechniania wiedzy, wartości i umiejętności. Na uwagę zasługuje różnorodność podejmowanych działań oraz dostosowanie ich do potrzeb wielu grup

³⁹ Pierwszy konkurs „Bohaterowie powstań śląskich” przeprowadzono w 2021 roku, a drugi o tytule: „Życie i czasy Wojciecha Korfanteo” zrealizowano w 2023 roku. Oba konkursy składały się z dwóch etapów. Pierwszy polegał na przygotowaniu artykułu naukowego, a drugi na „ustnej obronie” tez zawartych we wcześniej przygotowanej pracy przed jury konkursowym.

⁴⁰ Pacyfikacja kopalni „Wujek” – przeprowadzona po wprowadzeniu stanu wojennego w PRL pacyfikacja strajkujących górników w katowickiej kopalni „Wujek”. Podczas pacyfikacji zginęło dziewięciu górników (por. Fic i Krzyżanowski, 2016).

odbiorców, a także to, iż inicjatywy są podejmowane zarówno w siedzibie Panteonu Górnośląskiego, jak i poza nią. Oczekiwać można, iż z czasem oferta (przede wszystkim edukacyjna, ale i dotycząca aktywności kulturalnej) będzie poszerzana, gdyż potencjał tkwiący w życiorysach upamiętnionych wciąż wydaje się niewykorzystany w pełni, a zgodnie z celami działania Panteonu Górnośląskiego grono tych osób z roku na rok ma ulegać powiększeniu⁴¹.

W swoim działaniu Panteon Górnośląski mimo zastosowania nowoczesnych rozwiązań technologicznych wpisuje się w zasadnicze cele wystaw o charakterze historycznym, gdyż w głównej mierze przekaz skupia się na warstwie informacyjno-poznawczej, niemniej nie można pominąć ważnej roli, do jakiej pretenduje owa instytucja, a więc formacji i wychowania zwiedzających poprzez akcentowanie wartości, które utożsamia się z postawami i działaniami osób upamiętnionych na wystawie głównej. Nie jest to rzadkie rozwiązanie, aby łączyć owe dwa cele jako składowe części narracji danego muzeum czy instytucji kultury. Bywa tak w przypadku placówek, których prezentowana opowieść o dziejach skupia się na wspólnym dziedzictwie, wartościach czy działaniach. To właśnie ten sposób, wychodzący od warstwy historycznej tożsamej dla dawnych, jak i obecnych pokoleń, pozwala zwrócić uwagę zwiedzających na wartości i poczucie wspólnoty. Ważnym aspektem w edukacji muzealnej jest również nastawienie na pobudzanie kreatywności u uczestników zajęć przygotowanych przez placówkę (Kaczmarek, 2018, s. 47–49). Panteon Górnośląski w swej narracji, wychodząc od treści historycznych poprzez położenie silnego akcentu na wspólne pochodzenie, cele i wartości upamiętnionych, stara się realizować zarówno cel informacyjno-poznawczy, jak i edukacyjny, w tym względzie mając na uwadze przy projektowaniu zajęć element kreatywności oraz realizację celów wychowawczych.

Niełatwe bowiem wydaje się zrealizowanie wystawy o historii regionalnej mówiącej o wspólnych przodkach, która nie pełniłaby, poza funkcjami edukacyjną i popularyzatorską, właśnie funkcji wychowawczych. W powszechnym przekonaniu nie brakuje zdań, iż jakoby wypełnianie celów wychowawczych nie było możliwe bez swoistego „naginania przeszłości” do założonej z góry głównej tezy danej wystawy. Jednak wystawa, która skupia w sobie oparte na merytorycznej wiedzy życiorysy, fakty czy wydarzenia, winna poprzez prezentowanie światopoglądu z przeszłości dawać przyszłym pokoleniom możliwość oparcia swojej własnej wizji świata na fundamencie zbudowanym przez przodków. Ponadto w toku nowoczes-

⁴¹ Informacje o działalności Panteonu Górnośląskiego pochodzą z materiałów prasowych Panteonu Górnośląskiego, strony internetowej Panteonu Górnośląskiego: <https://panteon-gornoslaski.pl/> oraz bezpośrednio od pracowników działu merytorycznego Panteonu Górnośląskiego.

nej narracji wystawienniczej winno się implementować historie życia codziennego lub doświadczenia grup wcześniej niedostrzeganych (Ziębińska-Witek, 2015) Tak też jest w przypadku Panteonu Górnośląskiego, gdzie za życiorysami wielu bardziej i mniej znanych mieszkańców Górnego Śląska kryją się nierzadko uniwersalne wartości i przykłady zachowania zgodnego ze współczesnym wychowaniem, które trudno kwestionować.

Reasumując powyższe rozważania, warto zaznaczyć, iż autor nie miał na celu oceny słuszności powstania takiej instytucji jak Panteon Górnośląski w Katowicach, a raczej chciał naświetlić to, co owej placówce udało się wypracować, następnie zaś podkreślić walory edukacyjne i popularyzatorskie tych inicjatyw, które zdaniem autora realizują obecnie panujące w edukacji kulturalnej pryncypia. Można wyrazić także nadzieję, iż te działania będą poddawane nieustannej ewaluacji, zmierzającej do maksymalizacji pozytywnych efektów u odbiorców.

Bibliografia

- Bębniak, G., Rosenbaum, S., Węcki, M. (2023). *Wojciech Korfanty 1873–1939*. Instytut Pamięci Narodowej.
- Bojko, P. (2003). Marian Zembala. W: J. Dyrda, B. Gruszka (red.), *Słownik medycyny i farmacji Górnośląska* (t. 5, biograficzny [A–Z]: *Samodzielna kadra naukowo-dydaktyczna Śląskiej Akademii Medycznej 2001–2002*, s. 471–474). Śląska Akademia Medyczna – Biblioteka Główna.
- Fic, M. (2022). *Plebiscyt górnośląski 20 marca 1921 roku. Najbardziej demokratyczna forma wyboru?* Wydawnictwo Sejmowe.
- Fic, M., Krzyżanowski, L. (2016). *Jak 9 z „Wujka”*. Górnośląski glosariusz Polski Ludowej. Wydawnictwo Cum Laude.
- Gryżewski, K. (oprac.). (1971). *Urodziłam się na korcie*. Sport i Turystyka.
- Hawranek, F. (red.). (1982). *Encyklopedia powstań śląskich*. Wydawnictwo Instytutu Śląskiego.
- Kaczmarek, J. (2018). Muzeum jako przestrzeń sztuki, pamięci i dialogu. Przypadek najmniejszego muzeum świata. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 34, 45–62.
- Kaszuba, E. (2002). Dzieje Śląska po 1945 roku. W: Czapliński M. (red.), *Historia Śląska* (s. 426–551), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kłos-Skrzypczak, A., Olszar, H. (red.). (2020). *Leksykon Panteonu Górnośląskiego*, Księgarnia św. Jacka.
- Krzyżanowski, L. (2022). Władze samorządowe województwa śląskiego wobec powstania Administracji Apostolskiej na Górnym Śląsku, *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*, 55(2), 135–148.
- Krzyżanowski, L. (2023). Inspiracja zbiorową pamięcią czy zbiorowa pamięć inspirowana? Działalność wystawiennicza Instytucji Kultury Panteon Górnośląski; jej edukacyjne przesłanie i misja. *Wieki Stare i Nowe*, 18(23), 1–18.
- Malicki, K., Wilk, S., Żuk, I. (2023). *Edukacja dla pamięci. Przekaz wiedzy historycznej w kontekście postaw Polaków wobec ich przeszłości*. Instytut Pamięci Narodowej.

- Matuszek, E. (2019). *Akt pamiątkowy objęcia Górnego Śląska przez Rząd Rzeczypospolitej Polskiej. Dzieje jednego dokumentu*. Archiwum Państwowe w Katowicach.
- Pater, R. (2016). *Edukacja muzealna – muzea dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Spyra, M. (red.). (2003). *Lux ex Silesia – Światło ze Śląska, 1994–2003*. Archidiecezja Katowicka.
- Statut Panteonu Górnośląskiego w Katowicach*. (2022). <https://panteon-gornoslaski.pl/statut-i-rada-programowa>
- Sznajder, A. (2022). Dom Boży i dziedzictwo kultury. W: A. Niesyto (red.), *Katowicka archikatedra Chrystusa Króla. Soli Deo Honor et Gloria* (s. 17–38). Archidiecezja Katowicka, Muzeum Historii Katowic.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie ustanowienia roku 2023 Rokiem Wojciecha Korfanteo M.P. 2022 poz. 734 (2022) (Polska).
- www.panteon-gornoslaski.pl
- Ziębińska-Witek, A. (2015). Muzea historyczne w XXI wieku. Transformacja czy trwanie? *Kultura Współczesna*, (4), 106–123.

Daria Głowiak

ORCID: 0009-0009-6999-7172

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Rozwój społeczny człowieka oraz znaczenie relacji interpersonalnych w życiu adolescentów

Abstract

Daria Głowiak, *Rozwój społeczny człowieka oraz znaczenie relacji interpersonalnych w życiu adolescentów* [The social development and the meaning of interpersonal relations in the life of adolescents]. Kultura – Społeczeństwo – Edukacja nr 2(26) 2024, Poznań 2024, pp. 329–341, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2024.26.2.18>

Background: As a social being, humans require contact and interaction with other individuals for proper development at each stage. This dependence is conditioned by multiple factors, such as the necessity to fulfill the mandatory life needs, among which the need to affiliate deserves special attention: that is, the need to belong to a social circle, a community, inside which an individual unit exists and functions every day. One developmental stage where interpersonal relationships receive a deeper meaning is the adolescence period, during which relationships that have existed since childhood undergo a certain kind of transformation. **Methods:** This is an overview of interpersonal relationships of adolescents, based on available databases. This article aimed to explore the essence of the social functioning of adolescents. **Results:** The social functioning of teenagers is characterized by an increasing autonomy regarding their parents and caregivers. The adolescents on their development path are more and more intensely underlining their place in society as well as their willingness to participate in the social space according to the rules they set, which often leads to intergenerational conflicts. In the life of an adolescent, the most important interpersonal relationships are those established during contact with a peer group. This group, due to its characteristics and developmental potential, serves a range of functions that no other social group can provide to a growing adolescent. Said functions include, among others: the function of organizing free time, the function of egalitarianism of the social group, the function of value distribution, and the function of providing an emotional and psychological background to a young adult. During the growing period, friendly relationships established between two adolescents become increasingly crucial. These relationships frequently pre-intimate features, becoming the potential basis for further romantic relationships formed not only during adolescence but also further down the life of the individual. This article clearly shows the key role of social development in the period of adolescence, as well as in the perspective of the whole human life.

Keywords

human development; social influence; puberty period; human needs; emotional development

Wstęp

Okres dorastania przypadający na wiek około 11–20 roku życia to niewątpliwie szczególnie istotny czas w biegu ludzkiego życia, kiedy to adolescenti odnotowują kluczowe zmiany na wielu płaszczyznach swojego funkcjonowania. Obok fundamentalnego rozwoju biologicznego, fizycznego, psychicznego, ma miejsce także równie znaczący rozwój społeczny, w obrębie którego zauważalne są przede wszystkim przemiany o charakterze jakościowym. Zmiany te bez wątpienia uznać można za jedne z najbardziej determinujących dalsze losy młodych, wciąż kształtujących się jednostek, albowiem – jak powszechnie wiadomo – człowiek jest istotą społeczną, a co za tym idzie, nie jest w stanie w pełni prawidłowo funkcjonować poza społeczeństwem, za sprawą którego zaspokaja wiele ze swoich podstawowych potrzeb. Jedną z bazowych potrzeb na pewno jest potrzeba afiliacji społecznej, określana także potrzebą przynależności, która znacząco wpływa między innymi na poziom satysfakcji życiowej człowieka.

Dyskusja

W okresie adolescencji, niezwykle dynamicznym okresie rozwojowym, zachodzi wiele przemian w zakresie społecznego funkcjonowania jednostek. Za najbardziej fundamentalną przemianę uznawany jest proces określany mianem wrastania w społeczeństwo osób dorosłych, jak również poszukiwanie własnego miejsca w społeczeństwie. Innymi charakterystycznymi przemianami tego okresu są: stopniowe uzyskiwanie społecznego statusu osoby dorosłej, specyficzne zmiany w relacjach z osobami dorosłymi, a także wszelkie zmiany w zakresie relacji rówieśniczych. Namysł nad relacjami młodzieży należy rozpocząć właśnie od aspektu ich społecznego statusu, to od niego bowiem w dużym stopniu zależy sposób oraz faktyczny czas wejścia w etap dorosłości. Status społeczny adolescentów warunkuje wiele czynników, należy poddać refleksji między innymi: poszukiwania jednostek nastawione na odnalezienie ich własnego miejsca w społeczeństwie, charakter relacji z osobami dorosłymi i rówieśnikami oraz wszelkie inne podejmowane działania o charakterze społecznym, za sprawą których młodzież próbuje uzyskać „dojrzały” niż do tej pory status. Etap ten jednak następuje w określonym miejscu i czasie, stając się jedną z podstaw doboru możliwych do pełnienia ról społecznych. Warto jednak zaznaczyć, iż nie u wszystkich osób dorastających występuje on w jednym czasie. Dojrzewanie pozostaje więc procesem wyraźnie zindywidualizowanym (Czerwińska-Jasiewicz, 2015, s. 127).

Zdaniem Jeana Piageta to właśnie wspomniany wcześniej proces wrastania w społeczeństwo osób dorosłych stanowi fundamentalną właściwość dla dorastania. Proces ten w życiu adolescentów, zwanych także nastolatkami bądź młodzieżą, oznacza, iż zaczynają oni nie tylko postrzegać siebie samych jako osoby równe wobec osób dorosłych, ale również jako osoby, które przez pryzmat tej równości powinny być postrzegane oraz oceniane. Piaget w procesie wzrastania wyodrębnił dwa kluczowe dla procesu zadania, a mianowicie: opracowanie „programu” własnego życia oraz podejmowanie przez adolescentów wszelkich dążeń do skutecznego reformowania społeczeństwa dorosłych osób, co niejednokrotnie stawać się może podłożem do powstawania sytuacji konfliktowych pomiędzy grupą społeczną młodzieży a dorosłymi (Czerwińska-Jasiewicz, 2015, s. 124–125).

Sytuacje te powszechnie zaobserwować można na podstawie relacji rodzinnych, gdzie spotykają się różne pokolenia w relacjach na linii dziecko – rodzice lub dziecko – dziadkowie (pojęciem „dziecko” określamy oczywiście adolescentów). Konflikty pokoleniowe bardzo często wykraczają poza środowisko rodzinne – możliwe do zaobserwowania są między innymi w przestrzeni szkolnej, w relacjach nauczycieli i uczniów. Kwestie sytuacji konfliktowych między przedstawicielami różnych pokoleń są jednak poniekąd na stałe wpisane w społeczny dyskurs, gdyż świadczą o postępującym rozwoju zarówno jednostek, jak i całych grup społecznych. Konflikty pokoleniowe nie muszą zatem mieć wyłącznie negatywnego wydźwięku, można postrzegać je również jako płaszczyznę do wymiany zdań, konstruktywnej krytyki czy szansę na wypracowanie wspólnych rozwiązań sprzyjających wszystkim uczestnikom takowego „sporu”. W społecznym dyskursie jednak bardzo często praktykowane jest kontrastowe ukazywanie różnic międzypokoleniowych dotyczących wartości, poglądów czy preferencji. Zdecydowanie wyraźniej podkreśla się budzące negatywne emocje różnice, aniżeli usiłuje się doszukiwać istniejących podobieństw i wzajemnych powiązań. Poszukiwanie przez adolescentów własnego miejsca w społeczeństwie w sposób naturalny powiązane jest z procesem kreowania i tworzenia wspomnianego wcześniej „programu” własnego życia, opartego na indywidualnie kształtującym się nieustannie systemie wartości, który nie pozostaje bierny wobec czynników takich jak choćby relacje społeczne młodych jednostek z osobami im bliskimi czy też autorytetami. Silny wpływ tych relacji widoczny jest w takich aspektach jak na przykład stosunek do założenia w przyszłości własnej rodziny, której podstawą byłby związek małżeński bądź partnerski. Osoby pełniące role autorytetów często są pomocne także w wyznaczaniu życiowych celów adolescentów. Rozwój formalnego myślenia młodzieży oraz postrzeganie przez nią życia w perspektywie czasu pozwala jej wykreować i ustalić realne cele, do których chciałyby w przyszłości zmierzać.

Niemal niemożliwe zatem byłoby oddzielenie tego aspektu od kwestii poszukiwania własnego miejsca w społeczeństwie, które – zdaniem Erika H. Eriksona, psychoanalityka oraz psychologa znanego z teorii rozwoju psychospołecznego – bywa niezwykle pomocne w trafnym zdefiniowaniu własnej osoby i tożsamości. Co więcej, adolescentów charakteryzuje to, że prowadzone przez nich poszukiwania indywidualnego miejsca w przestrzeni społecznej związane jest z silną chęcią reformowania tej przestrzeni, według własnych potrzeb oraz preferencji. Jest to przejaw obserwowanego wśród nastolatków „egocentryzmu młodzieńczego”, określanego przez Piageta swego rodzaju misją, której celem głównym jest przede wszystkim reformacja. U ludzi młodych wraz z procesem decentracji rozumianym jako różnicowanie perspektyw oraz postępem rozwoju myślenia formalnego możliwe jest wyjście z fazy egocentryzmu oraz idealizmu. Adolescenci na drodze rozwoju poprzez wykorzystywanie wspomnianych wcześniej operacji formalnych w procesach myślowych są coraz bardziej skłonni do zestawiania własnego punktu widzenia z perspektywą osób trzecich, co pozwala im na zdecydowanie dojrzałsze budowanie relacji, utrzymywanie kontaktu oraz dostrzeganie zarówno różnic, jak i podobieństw między nimi (Czerwińska-Jasiewicz, 2015, s. 125–127).

Charakterystycznym elementem dorastania, widocznym w życiu społecznym adolescentów, jest pojawiająca się u nich silna potrzeba posiadania oraz wyrażania własnej autonomii w podejmowanych działaniach. Do zaspokojenia tych potrzeb niezbędne jest jednak młodym ludziom poczucie indywidualności oraz odrębności od innych, co kluczowe jest także w procesie krystalizowania własnej tożsamości. Podejmowane przez młodzież działania oraz prezentowane przez nią zachowania, stanowiące równocześnie przejaw ich nadmiernej swobody i pragnienia przedwczesnego osiągnięcia niezależności, są przez osoby dorosłe i starsze, odpowiedzialne za procesy wychowania i kształtowania młodzieży, interpretowane jako forma sprzeciwu wobec ich woli oraz postrzegane jako niepoważanie autorytetu. Z tego powodu właśnie relacje adolescentów z osobami dorosłymi zazwyczaj są określane mianem trudnych i burzliwych. Konflikty między dorosłymi i osobami dorastającymi zaklasyfikować można do trzech grup. Pierwszą grupę stanowią konflikty będące pochodną postępujących zmian rozwojowych, do drugiej grupy zaliczyć można konflikty, których podłożem są cechy indywidualne zarówno rodziców, jak i dzieci, natomiast trzecia grupa to konflikty pokoleniowe. Konflikty zaklasyfikowane do grupy pierwszej i drugiej to sytuacje sporne mające swoje odzwierciedlenie w codziennym wymiarze funkcjonowania dynamicznie zmieniających się adolescentów, których doskonałym przykładem są wybory podejmowanych przez nastolatków aktywności, które nie zawsze spotykają się z aprobatą oraz akceptacją osób dorosłych. Źródeł konfliktów tego rodzaju upatrywać można

także w przestrzeni rodziny, gdzie egzekwowany jest między innymi poziom zaangażowania członków w życie rodzinne, czy też sposób oraz jakość wypełniania obowiązków domowych. Natomiast sytuacje konfliktowe należące do grupy trzeciej to kontrastowe zestawienie ze sobą odmiennych wizji świata przedstawicieli różnych pokoleń (Gurba, 2006).

Do powstawania sytuacji konfliktowych bardzo często dochodzi w okresie, kiedy adolescenti stopniowo adaptują się do zmian biologicznych zachodzących w ich organizmach, co bywa dla nich niezrozumiałe oraz frustrujące. Silne napięcie związane ze zmianami manifestuje się w podejmowanych przez młodzież działaniach oraz prezentowanych zachowaniach czy postawach. Osoby dorosłe niedostrzegające wyzwań rozwojowych, z jakimi zmagają się adolescenti, często ustalają wobec młodych osób wymagania, które okazują się wyraźnie odmienne od tych, które tworzone są przez nich samych. Wymagania te dotyczyć mogą stosunku do edukacji, obowiązków domowych, wyglądu czy nawet form spędzania czasu wolnego. Warto podkreślić, iż pewne sfery będące podłożem sytuacji konfliktowych odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu osobowości adolescentów, a są to mianowicie: sfera postaw w stosunku do problemów o charakterze politycznym i społecznym, sfera postaw pożądanego systemu wartości i moralnych postaw oraz światopoglądu, a także identyfikacja z własnym pokoleniem oraz preferowany przez jednostkę styl życia. Wszystkie opisane wyżej rodzaje konfliktów powinny być postrzegane zupełnie naturalnie w perspektywie rozwoju adolescentów, gdyż ważne dla nich są takie elementy jak zabieganie o własną swobodę i niezależność. Będąca odpowiedzią na całokształt postaw młodzieży postawa osób dorosłych wymagająca autorytetu oraz poszanowania ma jednak swoje racjonalne wytłumaczenie, albowiem to właśnie obowiązkiem dorosłych jest zapewnienie odpowiednich warunków rozwoju dla dzieci i młodzieży, gdzie bez wątpienia wiodącą wartością jest bezpieczeństwo. W celu zapewnienia możliwie jak najkorzystniejszych warunków sprzyjających rozwojowi konieczna jest zatem pewnego rodzaju kontrola nad aktywnościami oraz podejmowanymi wyborami adolescentów. Piecza osób dorosłych sprawowana nad młodzieżą związana jest często z nadmiernym poczuwaniem się opiekunów do odpowiedzialności. Nadopiekuńczość ta powinna mieć jednak swoje racjonalne granice, a sprawowne opieki nie powinno przybierać formy nieuzasadnionego ograniczania wolności młodzieży do prawa decydowania o sobie czy eksplorowania świata, które podejmowane jest przez nich między innymi na drodze selekcji własnych aktywności (Gurba, 2013, s. 72–74).

Zdaniem Marii Czerwińskiej-Jasiewicz w przypadkach relacji rodzinnych, w których konflikty między adolescentami a osobami dorosłymi są bardzo częste i utrudniają prawidłowe funkcjonowanie społeczności rodzinnej, a wszystkie za-

stosowane przez starszych metody przeciwdziałania występowaniu konfliktu zawodły, skuteczna mogłaby okazać się zasada „delegowania autorytetu” autorstwa Erika H. Eriksona, zgodnie z którą stopniowo, wraz z postępującym dojrzewaniem adolescentów, zwiększa się ich udział w podejmowaniu istotnych z ich punktu widzenia decyzji, które dotychczas niemalże w zupełności należały do rodziców czy innych osób dorosłych sprawujących nad nimi opiekę. Istnieją jednak pewne obszary funkcjonowania adolescentów, nad którymi przynajmniej do pewnego momentu powinny stosować pieczę osoby dorosłe ze względu na swoje większe doświadczenie życiowe i zgromadzoną wiedzę (Czerwińska-Jasiewicz, 2015, s. 129).

Relacje, jakie łączą adolescentów z ich rodzicami bądź innymi osobami, które pełnią kluczowe role wychowawcze o charakterze rodzicielskim czy opiekuńczym, na tle relacji z innymi osobami dorosłymi są jednak o wiele ważniejsze w życiu osobistym młodych ludzi ze względu na silną więź emocjonalną i biologiczną, jaka ich łączy. W okresie wczesnej adolescencji między dorastającą młodzieżą i rodzicami dochodzi do sytuacji konfliktowych charakteryzujących się dużą intensywnością, a także wzmożoną częstotliwością. Naturalnie w okresie tym osoby dorastające w ramach poszukiwania oraz kształtowania własnej struktury „Ja” poświęcają zdecydowanie większą uwagę relacjom rówieśniczym, przez co oddalają się emocjonalnie od własnych rodziców. Jest to tendencja zdecydowanie odwrotna, wobec tej, która miała miejsce we wcześniejszych latach rozwoju, kiedy to rodzice stanowili dla swoich dzieci „bezpieczną przystań”. Odpowiednie starania wychowawcze podejmowane przez rodziców oraz zaangażowanie płynące z obu stron relacji z biegiem czasu przynoszą oczekiwane efekty, a stosunki ulegają znacznemu polepszeniu. Na poprawę stosunków rodzinnych wpływa wiele czynników, także tych osobowościowych. Konfliktowe relacje między młodzieżą a rodzicami stopniowo, wraz z upływającym czasem i zachodzącymi przemianami, przekształcają się w relacje zdecydowanie bardziej partnerskie oraz symetryczne, które przygotowują młodzież do prawidłowego funkcjonowania w relacjach społecznych w okresie dorosłości. Co więcej, na podstawie wypracowanych relacji młode osoby będą mogły podjąć wartościową próbę określenia własnej tożsamości. Wnioskować można zatem, iż w fazie końcowego dorastania konflikty z rodzicami nie są już tak powszechne jak na wcześniejszych etapach dorastania (Oleszkowicz i Senejko, 2012, s. 277–278).

Pochylając się nad zagadnieniem znaczenia relacji adolescentów z osobami dorosłymi, warto poświęcić uwagę jednemu z typów takich relacji – relacjom wertrykalnym. Relacje te mogą łączyć dorastające dzieci nie tylko z rodzicami, ale i z innymi znaczącymi osobami, jakimi mogą być dziadkowie, nauczyciele czy innego rodzaju mentorzy. Relacje wertrykalne charakteryzuje to, iż wywierają bezpośredni

wpływ na doświadczenia integrujące młode osoby. To właśnie od osób dorosłych, szczególnie tych znaczących w życiu młodych ludzi, zależy sposób zorganizowania przestrzeni społecznej adolescentów, wybór środowiska zamieszkania, aktywności pozalekcyjnych czy utrzymywanych kontaktów personalnych. Od osób dorosłych w dużym stopniu zależy więc to, w jakim stopniu zaspokajane są podstawowe potrzeby społeczne, a także, jak dzieci i nastolatki funkcjonują w kontaktach społecznych z innymi. Jest to jednak klasyczny przykład pośredniego wpływu dorosłych, który należy rozumieć między innymi jako rodzaj kompetencji psychologicznych, które przekładają się między innymi na efekty wychowania (Dołęga, 2010, s. 120–121).

Analizując znaczenie relacji społecznych w okresie dorastania młodego człowieka, trudno pominąć aspekt relacji rówieśniczych, których znaczenie na tym etapie rozwoju jest prawdopodobnie najistotniejsze w perspektywie całego rozwoju ludzkiego życia. Złożoną refleksję nad znaczeniem relacji rówieśniczych warto rozpocząć od wartości, jaką stanowi sama w sobie grupa rówieśnicza, która z założenia składa się z osób w zbliżonym wieku, które często łączą wspólne elementy życiorysu, takie jak na przykład: wspólne miejsce zamieszkania, wspólna klasa szkolna czy grupa, do której adolescencji uczęszczają. Bardzo często za tak zwaną atrakcyjnością grupy rówieśniczej przemawia zbliżony status społeczny tworzących ją członków, przez co o wiele łatwiej o wspólne powiązania (Piotrowski i in., 2014, s. 20–21).

Adolescenci w gronie rówieśniczym spędzają szacunkowo ponad połowę czasu swojej aktywności każdego dnia, zarówno w czasie trwania zajęć lekcyjnych, jak i w czasie wolnym od realizacji obowiązków szkolnych. Jak podkreślała psycholog Helen Bee, jest to zdecydowanie większa ilość czasu niż ta, którą adolescenti poświęcają na wszelkiego rodzaju aktywności podejmowane wraz z udziałem rodziców czy innych członków rodziny. Grupa rówieśnicza i wynikające z niej relacje społeczne pełnią w życiu młodego człowieka szereg znaczących funkcji, gdyż równocześnie stanowią dla niego naturalne środowisko, w którym jednostki wspólnie spędzają czas na aktywnościach takich jak: nauka, rozrywka, współpraca czy odkrywanie świata, które realizowane w pojedynkę z pewnością nie byłyby tak efektywne bądź wręcz niemożliwe. Jedną z bardzo istotnych cech grupy rówieśniczej jest to, że dzięki funkcjonowaniu w niej adolescenti mają możliwość pomyślniej realizacji potrzeby przynależności – warunkiem koniecznym jest jednak skuteczna identyfikacja z wartościami oraz normami postępowania, jakie dana grupa przyjęła za własne, ponadto niezbędne jest także uzyskanie akceptacji ze strony członków tworzących ową zbiorowość. Co więcej, za sprawą funkcjonowania w grupie rówieśniczej nastolatki usiłują odsunąć

wpływ kurateli rodziców i opiekunów na rzecz bardziej niezależnych decyzji. Grupa rówieśnicza poprzez wywieranie silnego wpływu na tworzące ją jednostki wyposaża je w pewne komponenty determinujące proces wejścia w dorosłość, dzieje się tak za sprawą „konformizmu grupy”, zjawiska które należy rozumieć jako zmienność jednostki pod wpływem osób trzecich, a także silnej presji społecznej ze strony całej danej zbiorowości. Najsilniejszy wpływ grupy rówieśniczej na dorastające jednostki zaobserwować można w okolicach 13 i 14 roku życia (Bee, 2004, s. 375).

Relacje rówieśnicze zapewniają zatem istotną dla rozwoju możliwość zaspokajania potrzeb psychicznych i społecznych adolescentów. Grupa rówieśnicza jako zbiorowość ze względu na swoją charakterystykę pełni szereg korzystnych funkcji. Refleksję nad nią należy rozpocząć od podkreślenia faktu, iż bardzo często taka grupa łączy osoby o podobnym statusie społecznym, co nie wyklucza jednak pomyślnego funkcjonowania grup zróżnicowanych pod względem kulturowym, z czym ściśle związana jest funkcja „egalitaryzacji struktury społecznej” oraz funkcja „pokonywania barier tworzonych przez stereotypy”. W przestrzeni grupy rówieśniczej tworzące ją jednostki mają możliwość obcowania z podmiotami, których normy, wartości i poglądy mogą okazać się nieco rozbieżne. Zjawisko to w interesujący sposób można zaobserwować wyraźnie na etapie edukacji w szkołach średnich, w szczególności w większych miastach, gdzie klasy edukacyjne tworzą uczniowie pochodzący ze zróżnicowanych środowisk, zarówno pod względem kulturowym, jak i społeczno-ekonomicznym. Miejsce zamieszkania czy styl wychowania wywodzący się ze środowiska rodzinnego to tylko jedno z wielu czynników, które w znaczący sposób wpływają na styl życia i funkcjonowania młodych ludzi. Miejsce zamieszkania wpływa na warunki środowiskowe znaczące w kontekście stymulowania rozwoju adolescentów. Młodzież miejska zdecydowanie częściej ma dogodniejszy dostęp do zasobów kulturowych, takich jak kino, teatr czy obiekty turystyczno-rekreacyjne, które zazwyczaj położone są w przestrzeni miejskiej. Grupa rówieśnicza w naturalny sposób pełni także funkcję „organizacji czasu wolnego” ze względu na to, iż adolescenti większość swojego wolnego czasu spędzają w gronie rówieśniczym, a nie rodzinnym. Równieśników łączą poczucie wzajemnego zrozumienia i podobne cele. W tym znaczeniu grupa rówieśnicza pełni też funkcję „zaplecza emocjonalnego i psychicznego młodzieży”. Przekazuje swoim członkom wiele wartości wyższych; pełni zatem także funkcję „dystrybutora wartości”. Oprócz tego realizuje funkcję „dostarczyciela wrażeń, przygód i nowych doświadczeń”, gdyż młodzież przyswaja treści i jest bardzo zaabsorbowana wzorcami, nawykami oraz sposobami postępowania rówieśników z bliskiego otoczenia (Misztal, 1974, s. 115–119).

Obiektywna refleksja nad funkcjonowaniem oraz zaangażowaniem adolescentów w przestrzeń społeczną, jaką stanowi grupa rówieśnicza, skłania do ponownego pochylenia się nad zjawiskiem konformizmu grupy, polegającym na silnym wpływie (zarówno pozytywnym, jak i negatywnym) na kondycję psychiczną jednostek tworzących grupę. Grupa rówieśnicza może być dla młodych, dojrzewających osób na tyle znacząca, iż negatywne osądy oraz presja ze strony rówieśników mogą przyczyniać się do spadku poczucia własnej wartości, a w związku z tym do pojawiania się uczuć i emocji trudnych. Co ciekawe, młode osoby, funkcjonując pod silną presją grupy rówieśniczej, wykazują tendencje do obarczania winą za złe samopoczucie siebie, a nie grupę znajomych. Grupa może mieć jednak także pozytywny wpływ na swoich członków, co przejawiać się może we wzajemnym motywowaniu się do realizacji własnych pasji, nauki czy odnoszenia sukcesów edukacyjnych i osobistych. Związana ze sobą emocjonalnie grupa motywuje się także do działań ukierunkowanych na niesienie dobra innym. Bee, podobnie jak Erikson, podkreślała, iż rówieśnicy stanowią znaczącą siłę w kształtowaniu osobowości każdego dziecka, które na drodze rozwoju i procesów związanych z dojrzewaniem zmienia się stopniowo w adolescenta. Wpływ rówieśniczy na jednostkę ludzką nigdy nie jest wyłącznie negatywny czy wyłącznie pozytywny (Bee, 2004, s. 376).

Zdaniem Krzysztofa Przeclawskiego grupa rówieśnicza wyposaża dorastające jednostki w takie zasoby, jakich nie jest w stanie zapewnić im żadne inne wartościowe środowisko: szkolne czy rodzinne. Ponadto grupa ta pozytywnie wpływa także na aspekty takie jak: nauka samodzielności, krystalizacja systemu wartości czy polaryzacja ról płciowych, równie znacząca dla rozwoju społecznego (Przeclawski, 1971, s. 69).

W kontekście funkcjonowania młodzieży w zbiorowościach zbliżonych charakterem do grup rówieśniczych warto poruszyć także wątek subkultur, grup osób kierujących się w życiu podobną ideologią, zasadami oraz wartościami. Forma realizacji potrzeby przynależności poprzez identyfikację z subkulturami i uczestnictwo w subkulturach są dla młodzieży szczególnie atrakcyjne, gdyż często związane jest to z realizacją wspólnych pasji, podobnymi preferencjami dotyczącymi na przykład gustu muzycznego czy też odczuwaniem silnych wrażeń związanych ze wzmożoną aktywnością w życiu społecznym. Aktywności te mają miejsce przy okazji udziału w różnych formach zgrupowań czy przejawach ekspresji artystycznej. Istnienie i funkcjonowanie subkultur w życiu młodzieży jest pomocne w odkrywaniu oraz doświadczaniu siebie także w aspekcie kształtowania tożsamości zarówno osobistej, jak i tej grupowej, społecznej. Istnieje szereg aspektów, które uznać można za pozytywne w uczestnictwie młodych osób w subkulturach, a mia-

nowicie: wpływ na rozwój poczucia własnej wartości jednostki, wymiana i analiza doświadczeń z okresu dzieciństwa, wpływ na rozwój świadomości, kształtowanie i modelowanie umiejętności niezbędnych do pracy nad sobą, poznawanie siebie oraz własnych pragnień, możliwość przyjmowania nowych ról, związanych również z nowymi zobowiązaniami, oraz tworzenie zupełnie nowego obrazu i wizji siebie. Subkultura – jak każdy obszar społecznego funkcjonowania – stanowi, szczególnie dla młodzieży, także swego rodzaju ryzyko pojawienia się pewnych zagrożeń, gdyż aktywności w jej obrębie poprzez niekontrolowaną oraz nieprzemyślaną ekspresję mogą stać się źródłem konfliktów z prawem czy kontaktu ze szkodliwymi użytkownikami. Subkultury to zbiorowości ludzi, którym zależy na ponadprzeciętnej swobodzie i wolności wyrażania własnych poglądów, przez co nie zawsze spotykają się one z pozytywnym odbiorem społeczeństwa. Nieprzychylny odbiór może także stanowić swego rodzaju niebezpieczeństwo, wynikające między innymi z podejmowania takich aktywności jak głoszenie kontrowersyjnych oraz odmiennych wartości i poglądów w wymiarze publicznym, szczególnie w formie prowokacyjnej (Złotucha, 2012, s. 89–90).

Popkultura, poprzez kreowanie subkultur za sprawą globalnego zasięgu mediów, stanowi jeden z głównych, a tym samym najsilniejszych mechanizmów napędowych życia w okresie adolescencji. Jej ostatecznego zasięgu, skutków oraz realnego wpływu na życie młodych ludzi nie da się jednak dokładnie oszacować (Teodorczyk, 2014, s. 10).

W okresie adolescencji, poza niewątpliwie istotną rolą, jaką w życiu jednostek odgrywają formy życia zbiorowego takie jak grupy rówieśnicze czy też te subkulturowe, bardzo ważnym elementem są także relacje indywidualne nawiązywane przez młodzież. Relacje przyjacielskie w okresie adolescencji zyskują charakter o wiele bardziej intymny, gdyż dojrzewający człowiek na tym etapie jest zdecydowanie bardziej biegły niż w dzieciństwie w rozpoznawaniu i wyrażaniu własnych uczuć wobec innych ludzi. W relacjach tych intymność nie oznacza jednak wyłącznie bliskości fizycznej, lecz więź emocjonalną, dzięki której osobom w tego typu relacjach zdecydowanie łatwiej jest dzielić się własnymi tajemnicami, doświadczeniami, planami czy odczuciami na tematy wrażliwe, wymagające refleksji, jak i te dotyczące prozaicznych spraw życia codziennego. Nawiązywanie relacji przyjacielskich oraz ich pielęgnowanie stanowi dla adolescentów źródło emocjonalnego wsparcia w okresie szczególnie sensytywnym, jakim jest „czas burzy i naporu”, okres wzmożonej emocjonalności typowy dla etapu dorastania. Ilość dynamicznie zachodzących w tym okresie zmian sprawia, że obecność osoby wartej zaufania jest czymś budującym dla młodych, często zagubionych ludzi. Błędy popełniane w relacjach przyjacielskich oraz wszelkie pojawiające się w tym aspekcie trudności

stanowią pewnego rodzaju naukę oraz doświadczenie, które zaowocować może tworzeniem lepszych relacji w dorosłości (Bee, 2004, s. 375).

Przyjaźń w życiu człowieka stanowi ogromną wartość, gdyż jest on istotą relacyjną i społeczną. Związek przyjacielski to wprawdzie pierwsza tak bliska relacja, jaką dorastający człowiek nawiązuje w ciągu swojego życia z osobami spoza rodziny, w której uczy się podstawowych zasad oraz norm funkcjonowania społecznego. To związek, którego fundamentem są łączące podmioty uczucia i emocje oraz gotowość niesienia pomocy w obowiązkach, wyzwaniach czy sytuacjach kryzysowych. Przyjaźń to także ogromne pokłady wsparcia psychologicznego, podtrzymuje wartości świadczące o wzajemnym szacunku i poszanowaniu stron. Związek przyjacielski wspiera wartości ludzkie, procesy integrowania osobowości adolescentów oraz ich dążenia do utrzymywania psychicznej równowagi. Przyjaźń jako związek jest jedną z najbardziej „efektywnych odpowiedzi” na podstawowe potrzeby ludzkie, których opracowania dokonał Abraham Maslow. Zdrowy związek przyjacielski stanowi duże wsparcie w kontekście dbałości o bezpieczeństwo drugiej osoby, w aspekcie zarówno psychicznym, jak i fizycznym, stwarza możliwości satysfakcjonującego udziału w życiu społecznym, które dla wielu dorastających jednostek jest o wiele bardziej komfortowe, gdy w pobliżu jest bliska osoba, w obecności której łatwiej jest eksplorować przestrzeń społeczną, nie zawsze przepełnioną życzliwością i szacunkiem między tworzącymi ją podmiotami. Zaspokojenie za sprawą przyjaźni powyższych potrzeb ludzkich umożliwia dążenia jednostki do zaspokojenia wyższych potrzeb, takich jak choćby samorealizacja (Maslow, 1990, s. 72–102).

Relacje przyjacielskie umożliwiają adolescentom spojrzenie na wiele aspektów życia z zupełnie nowej perspektywy osób trzecich. Młodzieży funkcjonujących w relacjach o charakterze przyjacielskim zdecydowanie łatwiej jest uzewnętrznic się i podzielić własnymi refleksjami, gdyż relacje te z założenia opierają się na swobodnej i pełnej zaufania wymianie doświadczeń. Ogromnie wartościowe są także relacje przyjacielskie nawiązywane między osobami przeciwnej płci, dzięki której adolescenti mogą lepiej poznać i zrozumieć wyzwania, z jakimi dane jest się mierzyć kobietom i mężczyznom w społeczeństwie, w którym wciąż funkcjonują dość wyraźne stereotypy dotyczące oczekiwań wobec przedstawicieli obu płci. Przyjaźń to zatem rodzaj relacji opartej na sympatii, życzliwości oraz wsparciu na wielu płaszczyznach, gdzie istnieje przede wszystkim swobodna możliwość wyrażania siebie oraz własnego zdania, gdzie główną przesłanką jest zaufanie wobec drugiej osoby. Przyjaźń dla każdego człowieka, a w szczególności dla adolescentów, jest przestrzenią, dzięki której nie czują się oni osamotnieni, a ich osobiste „Ja” staje się niejako powielone, przez co historie i przeżycia osób tworzących związki przyjacielskie mają znaczenie w życiorysach każdej z osób (Wasielewska, 2013).

W życiu nastolatków przychodzi taki etap, kiedy dominacja relacji przyjacielskich osób tej samej płci zmienia się w pogłębiające się zainteresowanie osobami płci przeciwnej oraz ma miejsce podejmowanie prób nawiązywania z nimi bardziej intymnych relacji. Niemniej jednak warto zaznaczyć, iż etap ten nieco inaczej wygląda u osób o orientacji homoseksualnej, gdyż ich relacje na pozór przyjacielskie z czasem zmierzają i przekształcają się w kierunku relacji bardziej intymnych. Stosunki heteroseksualne między jednostkami opierają się w dużym stopniu na zainteresowaniu seksualnością fizyczną i związane są z kształtowaniem umiejętności z zakresu zachowań intymnych, jak odczytywanie sygnałów wysyłanych przez partnera czy partnerkę w relacjach. Umiejętności te nabywa się początkowo w mniejszych grupach rówieśniczych, a następnie w relacjach intymnych dwójga osób. Nowy typ relacji oraz stosunków społecznych pomiędzy przedstawicielami płci przeciwnych jest także formą przygotowania do wykrystalizowania dorosłej tożsamości płciowej, dlatego też jest to tak ważny aspekt dorastania, a związki powstające w tym okresie mają charakter „preintymny”, ze względu na pojawiającą się u adolescentów dezintegrację seksualną (Bee, 2004, s. 378).

Podsumowanie

Refleksja nad znaczeniem relacji międzyludzkich w życiu adolescentów pozwala spojrzeć na istotę rozwoju społecznego w okresie dorastania. Warto jednak zwrócić uwagę, iż rozwój ten jest procesem dalej postępującym w okresie dorosłości. Przemiany zachodzące właśnie w okresie adolescencji odgrywają szczególnie istotną rolę, gdyż za ich sprawą jednostka uczy się, jak pełnić nowe z perspektywy dotychczasowego życia role społeczne, do których z pewnością zalicza się rola partnera życiowego. Wszystkie relacje międzyludzkie pojawiające się w toku rozwoju adolescentów niezależnie od ich form i wymiarów kształtują w sposób znaczący umysły i postawy młodych ludzi, dostarczając im złożone zasoby kulturowe i społeczne, które pozwalają nie tylko na zaspokajanie podstawowych potrzeb ludzkich, ale i wyposażają adolescentów w zasoby, z których w przyszłości w pełni będą mogli korzystać w swoim dalszym, dorosłym życiu. Dlatego tak ważne jest, aby osoby odpowiedzialne za wychowanie i opiekę oraz kształtowanie adolescentów respektowały ich rozwojowe potrzeby nawiązywania oraz podtrzymywania relacji z innymi, zachowując przy tym zdrowy rozsądek oraz zasady bezpieczeństwa.

Bibliografia

- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka* (tłum. A. Wojciechowski). Zys i S-ka.
- Czerwińska-Jasiewicz, M. (2015). *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*. Wydawnictwo Difin.
- Dołęga, Z. (2010). *Psychologiczne podstawy i społeczny aspekt wychowania integrującego*. Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM.
- Garba, E. (2006). Relacje: rodzice – dorastające dzieci w ocenie rodziców i ich dorastających dzieci. *Psychologia rozwojowa*, 11(1), 81–90. <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/200cef6d-07c8-41db-91a6-9a506e041e7d/content>
- Garba, E. (2013). *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie: uwarunkowania i wspomaganie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Maslow, A. (1990). *Motywacja i osobowość* (tłum. P. Sawicka). Instytut Wydawniczy PAX.
- Misztal, B. (1974). *Grupy rówieśnicze młodzieży*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2012). Dorastanie. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 259–286). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piotrowski, K., Ziółkowska, Z., Wojciechowska, J. (2014). Rozwój nastolatka: wczesna faza dorastania: wiek 11/12–14/15 lata. W serii: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* (seria I, t. 5). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Przeclawski, K. (1971). *Instytucje wychowania w wielkim mieście. Wybrane problemy socjologii wychowania*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Teodorczyk, M. (2014). *Zakaz wstępu! O młodzieżowej (pop)kulturze i relacjach społecznych dla kadry nauczycielskiej, służb społecznych i rodziców*. Instytut Rozwoju Służb Społecznych.
- Wasielewska, H. (2013). Znaczenie przyjaźni w rozwoju psychospołecznym dzieci i młodzieży. *Nauczyciel i Szkoła*, 1(53), 83–101. [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t1_\(53\)/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t1_\(53\)-s83-101/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t1_\(53\)-s83-101.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t1_(53)/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t1_(53)-s83-101/Nauczyciel_i_Szkola-r2013-t1_(53)-s83-101.pdf)
- Złotucha, K. (2012). Wpływ subkultur na życie młodzieży. *Innowacje psychologiczne*, 1(1), 81–90. https://wydawnictwo.wsei.eu/wp-content/uploads/2020/09/IP_1_2012.pdf

Informacje dla autorów

1. Prosimy o dostarczanie tekstów do publikacji w postaci elektronicznej poprzez system Pressto (<https://pressto.amu.edu.pl/>) w formacie pliku doc lub docx programu MS Word. W systemie tym niezbędnym krokiem będzie dla nowych autorów stworzenie konta. Zezwala ono na monitorowanie statusu nadesłanego tekstu na różnych etapach jego redakcji. W przypadku dalszych pytań związanych z procesem składania tekstu prosimy kierować je do sekretarza redakcji, dr Bożeny Kanclerz, na adres b.k@amu.edu.pl.
2. Do systemu Pressto wgrzywamy dwa pliki: pierwszy plik z tekstem DO RECENZJI wymaga usunięcia danych autora z tekstu, metadanych pliku tekstowego oraz wszelkich danych w tekście, dzięki którym możliwe jest zidentyfikowanie autora przez recenzenta. Plik drugi powinien zawierać dane autora, afiliację oraz numer ORCID. Służą one celom wydawniczym.
3. Oba teksty załączamy w formacie pliku typu doc lub docx przy jednoczesnym zachowaniu następujących warunków:
 - powołania w tekście – styl APA, wersja 7 (nazwisko autora, rok, strona);
 - bibliografia – styl APA, wersja 7, np.
 - Długosz-Kurczabowa, K., Dubisz, S. (2006). *Gramatyka historyczna języka polskiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
 - Kubacka-Jasiecka, D. (2016). Kryzys emocjonalny i trauma szansą na rozwój i potęgowanie zdrowia. Wątpliwości i pytania. *Rocznik Filozoficzny Ignatianum*, 22(1), 51–89.
 - Dudek, B., Banach, K. (2009). Zastosowanie teorii zachowania zasobów Stevana Hobfolla do analizy stresu traumatycznego. W: J. Strelau, B. Zawadzki, M. Kaczmarek (red.), *Konsekwencje psychiczne traumy – uwarunkowania i terapia* (s. 64–74). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
 - Długosz, P. (2020). *Raport z II etapu badań studentów UP. Opinia na temat zdalnego nauczania i samopoczucia psychicznego*. IFiS UP. <https://ifis.up.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/9/2020/06/Raport-Studenci-UP-II-etap.pdf>
 - format A4 standardowego maszynopisu (marginesy: 25 mm), czcionka Times New Roman, 12 punktów, odstęp 1,5 wiersza, brak automatycznego dzielenia wyrazów.
4. Stopień pisma w materiałach uzupełniających (tabele, przypisy, podpisy) powinien być o 2 punkty mniejszy od stopnia pisma tekstu głównego (10 pkt). Maksymalna szerokość tabel i rysunków to 12,5 cm przy układzie pionowym i 18 cm przy układzie poziomym.
5. Imię i nazwisko autora w lewym górnym rogu, poniżej afiliacja, numer ORCID i e-mail autora; tytuł tekstu wyśrodkowany i wytłuszczony (w wersji do publikacji).
6. Poniżej tytułu należy umieścić jego streszczenie oraz słowa kluczowe (maksymalnie 5 terminów) w języku angielskim (zarówno w wersji do druku, jak i w wersji do recenzji).
7. Streszczenia w języku angielskim autor przygotowuje we własnym zakresie. Powinny one stanowić skróconą wersję artykułu. Objętość tekstu każdego z załączonych streszczeń nie powinna przekraczać 200 wyrazów. Nad tekstem streszczeń należy umieścić tytuł artykułu (w przypadku streszczenia w języku angielskim tytuł również powinien być przetłumaczony na język angielski).
8. Przy wykorzystaniu jakichkolwiek materiałów pochodzących z innych publikacji należy stosować się do przepisów wynikających z prawa autorskiego.

Information for authors

1. Please submit texts for publication in electronic form through the Pressto system (<https://pressto.amu.edu.pl/>) in MS Word doc or docx file format. In this system, it is essential for new authors to create an account. This allows you to monitor the status of your submission at various stages of editing. Should you have any further questions concerning the text submission process, please send them to the editorial secretary, PhD Bożena Kanclerz, at b.k@amu.edu.pl.
2. Two files are uploaded to Pressto: The first file with the text TO REVIEW is uploaded in Pressto (this requires removing the author data from the text, the metadata of the text file, and any data in the text that makes it possible for the reviewer to identify the author). The second file should contain the author's data, affiliation and ORCID number. It is used for publishing purposes.
3. Both texts should be attached in doc or docx file format with the following conditions:
 - footnotes in the text APA style version 7 (author's name, year, page);
 - bibliography APA style 7, e.g.
 - Domingo, R. (2018). *Roman law: An introduction*. Routledge.
 - Burngson, T.K. (2014). Life is beautiful. *Social Science and Work*, 19(3), 1–8.
 - Haslam, S. (2020). Leadership. In J. Jetten, S. Reicher, A. Haslam, & T. Cruwys (eds.), *Together apart. The psychology of COVID-19* (pp. 34–40). Sage.
 - Gergen, K.J. (1986). Correspondence versus autonomy in the language of understanding human action. *Metatheory in Social Science*, 136–162. <https://works.swarthmore.edu/cgi/view-content.cgi?article=1916&context=fac-psychology>
 - A4 of standard typescript (margins: 25 mm), font Times New Roman, 12 points, spacing 1.5 lines, no automatic word division.
4. The typeface of supplementary materials (tables, footnotes, captions) should be 2 points smaller than the typeface of the main text (10 points). The maximum width of tables and figures is 12.5 cm in the vertical layout and 18 cm in the horizontal layout.
5. The author's first and last name in the upper left corner, below it the affiliation, ORCID number and e-mail of the author in the footnote; the title of the text centered and in bold (in the version for publication).
6. The electronic version of the article should include an abstract and keywords (maximum 5 terms) in English (both in the version for publication and in the version for review).
7. Abstracts in English should be prepared by the author on his/her own. They should be an abridged version of the article. The volume of the text of each of the attached abstracts should not exceed 200 words. The title of the article should be placed above the text of the abstracts (in the case of abstracts in English, the title should also be translated into English).
8. When using any material from other publications, the provisions of copyright law should be observed.

Lista recenzentów

Prof. dr hab. Agata Cudowska – Uniwersytet w Białymstoku

Prof. dr hab. Zenon Gajdzica – Uniwersytet Śląski w Katowicach

Prof. dr hab. Ewa Jarosz – Uniwersytet Śląski w Katowicach

Prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Prof. dr hab. Jolanta Szempruch – Uniwersytet Rzeszowski

Prof. dr hab. Marzenna Zaorska – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Dr hab. Agnieszka Dziedziczak-Foltyn, prof. UŁ – Uniwersytet Łódzki

Dr hab. Inetta Nowosad, prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski

Dr n. hum. Rafał Mielczarek – Uniwersytet Medyczny w Łodzi

List of Reviewers

Professor Agata Cudowska – University of Białystok

Professor Agnieszka Dziedzicak-Foltyn – University of Łódź

Professor Zenon Gajdzica – University of Silesia in Katowice

Professor Ewa Jarosz – University of Silesia in Katowice

Professor Stefan Kwiatkowski – The Maria Grzegorzewska University

Professor Inetta Nowosad – University of Zielona Góra

Professor Jolanta Szempruch – University of Rzeszów

Professor Marzenna Zaorska – University of Warmia and Mazury in Olsztyn

PhD Rafał Mielczarek – Medical University of Łódź

Zdjęcie na okładce: <https://unsplash.com/>

Projekt okładki / Cover design: Helena Bielicka

Redaktor / Editor: Teresa Karasińska

Redaktor techniczny / Technical editor / 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. 21,50. Ark. druk. 21,875

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

CULTURE SOCIETY EDUCATION

ISSN 2719-2717 (Online)
ISSN 2300-0422 (Print)

