

**Studia i Badania Naukowe**  
**Scientific Studies and Research**

Rok XII, Nr 1/2018

**PEDAGOGIKA**

pod redakcją  
Zdzisława Aleksandra



„Ateneum – Szkoła Wyższa” w Gdańsku

Gdańsk 2018

#### **Komitety Wydawniczy:**

prof. zw. dr hab. Edmund Kotarski (przewodniczący),  
prof. nadzw. dr hab. Zdzisław Aleksander, prof. nadzw. dr Hanna Dubrzyńska,  
dr Małgorzata Godlewska, prof. nadzw. dr hab. Marcin Krawczyński,  
prof. nadzw. dr hab. Henryk Olszewski, prof. zw. dr hab. Waldemar Tłokiński,  
dr Katarzyna Kukowicz-Żarska, dr Bartosz Wiśniewski, dr Paweł Wojciechowski.

#### **Rada Naukowa:**

Prof. Leszek Buliński (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),  
Prof. Tomasz Goban-Klas (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie),  
Prof. Paola Barbara Helzel (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy),  
Prof. Soheir Mohammed Hewala (Cairo University, Egipt),  
Prof. Håkan Hult (Linköpings Universitet, Szwecja),  
Prof. PhDr. Bronislava Kasacova (MatejBelUniversity, Banská Bystrica, Słowacja),  
Ks. prof. Artur Katolo (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),  
Prof. Sami Nassar (Cairo University, Egyptian E-Learning University (EELU) (Egipt),  
Prof. Małgorzata Stopikowska (Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku),  
Dr Imrich Gazda PHD (KU Ružomberok, Słowacja),  
Dr Pasquale Laghi (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy),  
Dr Flavio Vincenzo Ponte (Uniwersytet Kalabryjski w Arcavacata-Rende Cs, Włochy).

**Recenzja tomu:** prof. nadzw. dr hab. Maria Groenwald,  
dr hab. Sylwia Słowińska

**Redaktor Naukowy:** prof. nadzw. dr hab. Zdzisław Aleksander

**Redaktor języka polskiego:** dr Paweł Wojciechowski

**Redaktor języka angielskiego:** mgr Zbigniew Kolendo

**ISSN 1897-2829**

© Copyright by „Ateneum-Szkoła Wyższa” w Gdańsku 2018

#### **Adres Redakcji:**

„Ateneum – Szkoła Wyższa”

ul. 3 Maja 25A

80-802 Gdańsk

e-mail: [wydawnictwo@ateneum.edu.pl](mailto:wydawnictwo@ateneum.edu.pl)

#### **Wydawnictwo**

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

**Przygotowanie do druku:** Violetta Pastwa

**Projekt okładki:** Katarzyna Krawczyńska

**Druk i oprawa:** Sowa Sp. z o.o., ul. Raszyńska 13, 05-500 Piaseczno

Nakład 100 egz.

# SPIS TREŚCI

## I. REFLEKSJE PEDAGOGICZNE

ALICJA KOMOROWSKA-ZIELONY	Edukacja outdoorowa jako alternatywa w klasach 1-3 szkoły podstawowej.....7
AGNIESZKA BZYMEK	W szkole Heleny Radlińskiej odczytywanej na nowo z resiliency w tle ..... 17
KATARZYNA WAJSZCZYK	Sukces i satysfakcja w szkolnych relacjach interpersonalnych ..... 29
PAWEŁ WOJCIECHOWSKI	Bycie nauczycielem w sytuacji zmiany kulturowej. Refleksja humanisty ..... 45
AGNIESZKA MALISZEWSKA	Nauczanie muzyki dawniej i dziś. Szkic do portretu ..... 57

## II. PRAKTYKA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

PAWEŁ SEROKA	Czego powinniśmy być świadomi realizując badania biograficzne? Refleksja badacza .....67
AGATA SZWECH	O cielesności w starości w świetle dzienników Haliny Semenowicz ..... 83
PRZEMYSŁAW SZCZYGIEŁ	O wartościach uznawanych przez buntowników ..... 97
ALICJA JURGIEL-ALEKSANDER, ZDZISŁAW ALEKSANDER	Koncepcje wychowania w wypowiedziach pokolenia 20-latków. Fragment badania fenomenograficznego.....111
TOMASZ MALISZEWSKI	Uniwersytet ludowy w Nierodzimiu – harcerski eksperyment oświatowy z lat 1937-1939 .....121

## III. KRONIKA

AGNIESZKA BZYMEK	Sprawozdanie z IV Zjazdu Pedagogiki Społecznej: Pedagogika zaangażowana. Wokół inicjatyw i ruchów społecznych w Poznaniu ..... 135
------------------	--

## IV. OMÓWIENIA I RECENZJE

KAMIŁA STĘPIEŃ-REJSZEL	Geoff Petty, <i>Nowoczesne nauczanie – praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców</i> ,
------------------------	---

	tłum. Jolanta Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2018, ss.541. ....	139
AGNIESZKA BZYMEK	J. Borzyszkowski, C. Obracht-Prondzyński(red.), <i>Pomorskie drogi do niepodległości</i> , GTN, Gdańsk, 2018, ISBN 978-83-60693-26-1, ss. 181. ....	143

*Część I.*

**REFLEKSJE PEDAGOGICZNE**



# EDUKACJA OUTDOOROWA JAKO ALTERNATYWA W KLASACH 1-3 SZKOŁY PODSTAWOWEJ

ALICJA KOMOROWSKA-ZIELONY

*Uniwersytet Gdański*

## Streszczenie

Tekst przedstawia edukację outdoorową w klasach 1-3 szkoły podstawowej jako dążącą do zmiany modelu edukacji z transmisyjnego na transformatywny. Wskazuje też na trudności w zakresie definiowania pojęcia outdoor z jednoczesnym zaznaczeniem, że edukacja outdoorowa wraz z pedagogiką przygody jest szansą dla ucznia, który może w ten sposób stać się współtwórcą swojej wiedzy i umiejętności.

**Słowa kluczowe:** edukacja outdoorowa, pedagogika przygody, konstruowanie wiedzy, edukacja wczesnoszkolna

Edukacja outdoorowa stanowi swego rodzaju pewną nowość w poszukiwaniach pedagogicznych dotyczących tworzenia jak najlepszych warunków rozwoju człowieka. Poszukiwanie najbardziej optymalnych rozwiązań w obszarze konstruowania środowiska dobrego rozwojowo jest nawet określane jako kluczowe zadanie pedagogów w XXI wieku, szczególnie istotne na etapie wczesnej edukacji w zakresie rozwijania umiejętności krytycznego myślenia, samodzielności, aktywności badawczej czy też myślenia kontekstowego, antycypacyjnego i twórczego.

W niezbyt bogatej, a nawet raczej bardzo skąpej, literaturze polskiej podjęto dotychczas dwukrotną próbę usystematyzowania pojęć i uporządkowania teoretycznego<sup>1</sup> obszaru outdoor. W literaturze obcojęzycznej natomiast, jak wskazuje Agnieszka Leśny<sup>2</sup>, outdoor education przedstawiana jest na wiele odmiennych sposobów, czy też z wykorzystaniem równoległych koncepcji definiowania. Tłumaczenie na język polski pojęć z obszaru outdoor wiąże się również z pewnymi trudnościami ponieważ określenie to nie jest jednoznaczne. Uporządkowania dodatkowo utrudnia fakt, iż outdoor jest „uprawiana” głównie przez praktyków, a dla nich nie najważniejsze staje się definiowanie czy też określanie ram teoretycznych. Badacze nie są również zgodni co do źródeł nurtu outdoorowego ani też w stosunku do porównywania szczególnie adventure i outdoor education.

---

<sup>1</sup> E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny (red.), *Edukacja przygodą*, Warszawa 2012, A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska (red.) *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, Warszawa 2014.

<sup>2</sup> A. Leśny, *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, (w:) A. Bąk, A. Leśny E. Palamer-Kabacińska (red.), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, Warszawa 2014, s. 12-13.

Odmienne zwłaszcza, jak wskazuje A. Leśny<sup>3</sup>, są stanowiska amerykańskich i angielskich autorów. Są również badacze, którzy jako źródło rozważań i powstania, szczególnie adventure education, wskazują słowa Konfucjusza: „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż – zapamiętam. Pozwól wziąć udział, a... wzbudzisz we mnie pragnienie”<sup>4</sup>. Edukacja outdoorowa, jak podaje Ewa Palamer-Kabacińska<sup>5</sup>, wykazuje związki z różnymi subdyscyplinami pedagogicznymi czy też dziedzinami turystyki i rekreacji.

Wszystko to rodzi problemy natury semantycznej i lingwistycznej, z którymi zmagają się badacz, czytelnik i każdy zainteresowany, a ich rozwiązanie wskazuje na potrzebę tworzenia własnego porządku teoretycznego, tak aby możliwe stało się również prowadzenie badań porównawczych. Niniejszy tekst nie pretenduje jednak do tego działania, jest tylko próbą zwrócenia uwagi na znaczenie edukacji outdoorowej i jej rozwiązania organizacyjne jako alternatywnej formy edukacji w klasach 1-3 szkoły podstawowej z powodzeniem wykorzystującej również założenia i treści podstawy programowej kształcenia ogólnego dla pierwszego etapu edukacyjnego.

### **Próba zdefiniowania jednego pojęcia**

Istnieje bardzo wiele definicji outdoor education, a także pojęć które są z nią związane. Polskie tłumaczenie to najczęściej „edukacja plenerowa”, które wynika z cechy charakterystycznej dla outdoor a mianowicie umiejscowienie aktywności w plenerze. Według Simona Priesta<sup>6</sup> bardzo trudno jednoznacznie zdefiniować outdoor, chociażby z powodu szerokiego zakresu i bogactwa treści tego pojęcia. Może stać się ona celem, procesem, metodą i dotyczyć wycieczek, ekstremalnych wypraw, obserwacji przyrody czy prowadzenia doświadczeń w terenie. Autor<sup>7</sup> ten zaznacza jednak, że zawsze OE związana jest z filozofią uczenia się przez doświadczenie. Inna definicja<sup>8</sup> określa outdoor education jako empiryczną metodę uczenia się z wykorzystaniem wszystkich zmysłów przede wszystkim przez kontakt ze środowiskiem przyrodniczym i dotyczy głównie relacji wytwarzającej się pomiędzy człowiekiem a środowiskiem. W ten sposób, według J. Milesa i S. Priesta<sup>9</sup>, outdoor education staje się źródłem dla environment – edukacji związanej ze

---

<sup>3</sup> Tamże, s. 13.

<sup>4</sup> [www.cytaty.info](http://www.cytaty.info) pobranie z dnia 12.10.2018 r.

<sup>5</sup> E. Palamer-Kabacińska, *Miejsce pedagogiki przygody w naukach pedagogicznych*, (w:) E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny (red.), *Edukacja przygodą*, Warszawa 2012, s. 12.

<sup>6</sup> Podaję za E. Palamer-Kabacińską, Tamże. s. 16.

<sup>7</sup> A. Leśny, *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, (w:) A. Bąk, A. Leśny E. Palamer-Kabacińska (red.), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, Warszawa 2014, s. 38.

<sup>8</sup> E. Palamer-Kabacińska, *Miejsce pedagogiki przygody w naukach pedagogicznych*, (w:) E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny (red.), *Edukacja przygodą*, s. 17.

<sup>9</sup> Podaję za E. Palamer-Kabacińską, Tamże, s. 12.



środowiskiem przyrodniczym i adventure rozumianej jako edukacja przygodowa. Jeszcze inna próba dookreślenia pojęć związanych edukacją outdoorową, wskazuje, iż zarówno adventure, jak i outdoor education, często zresztą występujące razem, wyłaniają się z koncepcji experiential education zapoczątkowanej przez pracę Johna Deweya z 1938 roku pod tytułem *Experience and Education*<sup>10</sup>. Badacze wskazują na zależności i odmienności obu tych edukacji, różnie też określając, która jest subdyscypliną której.

Polskie próby uporządkowania teoretycznego i definiowania pojęć oraz ich zakresów i treści podejmowano podczas obrad konferencji Edukacja przygodą, której kolejne edycje odbywały się w roku 2011, 2013 oraz 2015 (zapowiedź kolejnej w 2019 roku). Wystąpienia, warsztaty i dyskusje konferencyjne potwierdziły wieloznaczność pojęcia i różnorodne sposoby „uprawiania” edukacji outdoorowej. Waław Sonelski, uczestnik konferencji w 2012 roku wskazywał, że „próby ścisłego definiowania i rozgraniczania terminów pokrewnych w rodzaju: czym się różni edukacja outdoorowa od przygodowej, to zajęcie intelektualnie jałowe, a problem w gruncie rzeczy pozorny (...). To są pojęcia o ewidentnie zatartych granicach, zbiory częściowo się pokrywające. Tego nie da się zaszufladkować stąd-dotąd”<sup>11</sup>.

W rozważaniach Rajmunda Tomika<sup>12</sup> pojęcie outdoor education jest związane z turystyką aktywną będącą częścią turystyki szkolnej i jest określane jako prowadzenie procesu edukacji w terenie otwartym. Natomiast Ewa Palamer-Kabacińska<sup>13</sup> proponuje uporządkować rozważania opierając się na wyodrębnieniu trzech, ale nie rozłącznych dziedzin, które wzajemnie się dopełniają i wewnętrznie porządkują tj.: outdoor, adventure i environmental education wykorzystując przy tym trzy elementy – przygoda, przyroda i działanie w plenerze, z których buduje model „trójkąta” opartego o jeden element nadrzędny zmieniający się wraz z obrotem trójkąta.

Próby określenia pojęcia outdoor podejmują także ośrodki zajmujące się działaniami praktycznym w tym obszarze. Jako przykład można tutaj wskazać Szkołę Aktywnego Wypoczynku „Frajda” działającą w Czarnocinie, Stowarzyszenie – Centrum Edukacji Nieformalnej i Outdooru działające w tej samej miejscowości, według których edukacja outdoorowa to rodzaj nieformalnej edukacji mającej na celu rozwijanie umiejętności pracy w grupie, skutecznej komunikacji, odpowiedzialności za działania swoje i innych, samodzielność, kreatywność, odwagę, zaradność, wiarę

---

<sup>10</sup> A. Leśny, *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, (w:) A. Bąk, A. Leśny E. Palamer-Kabacińska (red.), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, Warszawa 2014, s. 16.

<sup>11</sup> W. Sonelski, *O pewnej metodzie realizacji programów edukacji przygodowej*, (w:) E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny (red.), *Edukacja przygodą*, Warszawa 2012, s. 34.

<sup>12</sup> Podaję za A. Leśny, *Pedagogika przygody-konteksty teoretyczne*, (w:) A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska (red.), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie* Warszawa 2014, s. 41.

<sup>13</sup> E. Palamer-Kabacińska, *Miejsce pedagogiki przygody w naukach pedagogicznych*, (w:) E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny (red.), *Edukacja przygodą*, Warszawa 2012, s. 16.

we własne możliwości poprzez zajęcia indywidualne i grupowe odbywające się w otwartym terenie.

Od kilku lat powstają też organizacje zainteresowane integracją i rozwojem zarówno teorii outdoor, jak i praktyki – np.: działalność Pracowni Nauki i Przygody w strukturach Uniwersytetu Warszawskiego. Podejmowane są także próby kształcenia studentów w obszarze outdoor/adventure – np. w Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach, Krakowie, Warszawie.

Konsekwencją opisanych powyżej stanowisk jest współlistnienie w polskiej literaturze słów o różnym znaczeniu semantycznym, czasami używanych zamiennie, czasami rozłącznie: edukacja przygodą, edukacja przygodowa, pedagogika przygody, wychowanie plenerowe, plenerowość, turystyka przygodowa, pedagogika przeżyć<sup>14</sup>.

Mimo problemów natury semantycznej i lingwistycznej dotyczącej pojęcia outdoor warto zastanowić się jakie znaczenie ma edukacja outdoorowa, jakie są jej cele i wartości. Próbą odpowiedzi na to pytanie może stać się analiza stanu edukacji przyrodniczej najmłodszych polskich uczniów zarówno w sferze deklaratywnej, jak i działaniowej oraz określenia warunków korzystnych dla zmiany poznawczej dziecka w bezpośrednim kontakcie ze środowiskiem przyrodniczym.

### **Podstawa programowa<sup>15</sup> w klasach 1-3 w kontekście zajęć outdoorowych i ich organizacji**

Preambuła obowiązującej od 2017 roku Podstawy Programowej określa edukację wczesnoszkolną jako fundamentalną wskazując jednocześnie jako najważniejszy jej cel stworzenie środowiska zmiany rozwojowej w sferze poznawczej, emocjonalnej, społecznej i moralnej, która dokonuje się w bezpiecznych warunkach i odpowiedniej atmosferze do nauki. Wśród zadań szkoły podstawowej PP wymienia przede wszystkim stopniowe przygotowanie uczniów do funkcjonowania w środowisku szkolnym mając na uwadze ich indywidualne możliwości oraz potrzeby. Podstawa Programowa formułuje też cele kształcenia ogólnego, wśród których szczególnie istotne dla zmiany rozwojowej, a jednocześnie bliskie treściom edukacji outdoorowej są następujące założenia: rozbudzania ciekawości oraz motywowania uczniów do nauki; wdrażania dzieci w świat wartości; rozwijanie kreatywności oraz innowacyjności; kształtowanie u uczniów umiejętności krytycznego oraz logicznego myślenia; argumentowania a także wyciągania wniosków; zapewnienie warunków do wszechstronnego rozwoju osobistego; kształtowanie otwartości na świat, innych ludzi oraz uczenie zbiorowej

---

<sup>14</sup> Podaję za A. Leśny, *Pedagogika przygody-konteksty teoretyczne*, (w:) A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska (red.), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, Warszawa 2014, s. 41.

<sup>15</sup> Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego. Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego z dnia 14 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017, poz. 356, załącznik nr 2.

odpowiedzialności. W aspekcie umiejętności charakteryzujących ucznia kończącego klasę trzecią, w obszarze przyrodniczym, podstawa programowa wymienia jako oczekiwaną umiejętność obserwowania zjawisk przyrodniczych, społecznych i gospodarczych, ale przede wszystkim samodzielnej eksploracji świata. Założenia edukacji outdoorowej wpisują się w sposób naturalny w poszukiwania warunków konstruowania umiejętności wymienianych przez Podstawę programową poprzez bezpośredni kontakt ze środowiskiem przyrodniczym. W jaki bowiem inny sposób uczeń ma zdobyć umiejętność obserwacji czy badania zjawisk przyrodniczych, jak nie poprzez aktywność „poza szkolnymi murami”?

Podstawa Programowa w obszarze osiągnięć określających ucznia kończącego klasę trzecią zawiera wiele wskazań spójnych z założeniami edukacji outdoorowej. W zakresie rozumienia środowiska przyrodniczego w podstawie programowej znajdują się zapisy, iż uczeń potrafi planować i prowadzić proste obserwacje dotyczące zjawisk przyrodniczych wraz z ich rejestracją w postaci notatek. Ten dokument określa również jako kolejne osiągnięcia to, że uczeń rozpoznaje w swoim otoczeniu popularne gatunki roślin i zwierząt, cechy ekosystemów czy też prowadzi hodowle roślin. W obszarze osiągnięć dotyczących rozumienia przestrzeni geograficznej według podstawy programowej uczeń określa położenie i warunki naturalne swojej miejscowości i okolicy, opisuje charakterystyczne formy terenu, składniki przyrody, a także wskazuje kierunki geograficzne w terenie, kierunki z których wieje wiatr. Podstawa programowa wskazuje także na umiejętności korzystania z planu i mapy. Od ucznia wymaga się, aby czytał on proste plany, odcodowywał podstawowe znaki kartograficzne map. Te założenia wyraźnie wskazują na potrzebę a nawet konieczność organizowania zajęć praktycznych w terenie, czyli działania outdoorowe.

Podstawa Programowa określa nie tylko treści edukacyjne czy osiągnięcia ucznia na zakończenie I etapu edukacyjnego. Wskazuje również na warunki czy sposoby planowania i prowadzenia zajęć, przy czym jako podstawowe staje się tutaj integrowanie czynności nauczyciela, ucznia, a także treści, metod czy form organizacyjnych. Proces nauczania i uczenia się jest rozumiany jako dynamiczne działania, które pozwalają dziecku na nadawanie znaczeń i sensu ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Zadaniem nauczycieli jest takie tworzenie środowiska edukacyjnego, które sprzyja badaniu świata przez dzieci z uwzględnieniem różnych strategii uczenia się np.: percepcyjno-odtwórczej, percepcyjno-wyjaśniającej czy percepcyjno-innowacyjnej. Zatem ważne staje się poszukiwanie i wybór takich sposobów, metod czy form organizowania zajęć, które temu sprzyjają. Przestrzenią badania świata, prowadzenia obserwacji nie może być jedynie klasa szkolna. Naturalne, a może wręcz podstawowe czy konieczne staje się wyjście poza budynek szkoły, na łąkę, nad staw, do lasu. Edukacja outdoorowa jest zatem wpisana w sposób bezpośredni w założenia podstawy programowej kształcenia ogólnego, która umiejscawia bardzo często aktywność ucznia w plenerze.

Wiele twórczych działań, samodzielnego badania świata i zdobywania doświadczeń przyrodniczych, obecnych w podstawie programowej pozostaje jednak w sferze deklaratywnej. Jak wskazują badacze w szkole nie podejmuje się działań intencjonalnych, organizowanych w bezpośrednim kontakcie ze środowiskiem. Model polski edukacji przyrodniczej nie odpowiada deklaracjom i hasłom reformatorskim, które znaleźć można również w obszarze określanych potrzeb, celów, form organizacyjnych procesu uczenia się. Twórcze myślenie, kreatywność ucznia, rozwijanie ciekawości poznawczej czy samodzielności jako deklaracje występują w programach nauczania, statutach szkół. Pomimo zapowiedzi potrzeby i możliwości aktywności ucznia w szkole w klasach 1-3 preferowane jest transmisyjne nauczanie szczególnie elementów środowiska geograficznego (D. Klus-Stańska, M. Nowicka, T. Sadoń-Osowiecka). W planowaniu zajęć dla najmłodszych uczniów unika się „trudnych tematów” – np.: bezdomność, starość, (D. Klus-Stańska). W szkole nie korzysta się z wiedzy potocznej ucznia, który nie ma możliwości budowania naiwnych wyjaśnień obserwowanych zjawisk, nie ma zatem poszukiwać należących do nurtu badań nad tzw. naiwnymi teoriami. Oferta znaczeń przyrodniczych w szkole często dotyczy treści: przestarzałe zamiast aktualnych (nie tylko treści, ale i ilustracje), a także sposobów realizacji: pokazać zamiast zbadać, sterować zamiast umożliwić. Liczne badania wskazują, iż w klasach 1-3 zauważa się wymuszanie bierności ucznia, świadome unikanie sytuacji, w których uczeń mógłby podjąć aktywność badawczą. Dzieje się tak dlatego, jak zauważa D. Klus-Stańska<sup>16</sup>, że nauczyciel pełni rolę kierowniczą, steruje czynnościami myślenia, a nawet wnioskowania, nie wspiera w odwadze samodzielności intelektualnej, tworzenia pomysłów w propozycjach podręcznikowych, kartach pracy dla uczniów klas 1-3 przeważa tematyka prorolnicza i proekologiczna, Nie ma w nich sytuacji problemowych, schematów, diagramów. Często też w tych propozycjach zawarte są pobieżne informacje, a nie o charakterze naukowym – szczególnie te, które dotyczą chemii, fizyki, geografii. Jeśli występują ćwiczenia to podane są dokładnie rezultaty, które dziecko powinno uzyskać, a nie szansa na stawianie hipotez, ich weryfikację i formułowanie wniosków.

### **Dlaczego outdoor? – uczenie się przez doświadczenie jako odpowiedź na potrzebę bycia badaczem**

Dziecko, któremu ograniczy się możliwość badania, formułowania pytań, zaspakajania naturalnej dla niego ciekawości poznawczej, budowania własnych koncepcji będzie, jak twierdzi D.Klus-Stańska<sup>17</sup> zdolne będzie jedynie do

---

<sup>16</sup> D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2012.

<sup>17</sup> D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, (w:) D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 2009, s. 467.

zapamiętywania cudzej wiedzy bez możliwości tworzenia własnej. Edukacja outdoorowa ze swoimi założeniami może być postrzegana i „stosowana” jako ta, która tworzy warunki dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez ucznia. Wiedzy zarówno nazewniczej, jak i wyjaśniającej i interpretacyjnej. Zadania i wyzwania proponowane przez nauczycieli w edukacji plenerowej dają szansę na odkrywanie przez dziecko w kontakcie ze środowiskiem zewnętrznym czegoś nowego, poszerzanie tego co już zna, zmieniania tego, co już potrafi. Rezultatem takiego podejścia staje się wiedza osobiście zdobywana, przeżywana, wywodząca się z doświadczenia i własnej aktywności badawczej. Sytuacje te stać się także mogą okazją do rozmawiania z kolegami, dzielenia się pomysłami, spostrzeżeniami i wspólnego uczenia się. Analizując edukację outdoorową można zauważyć również, iż wpisuje się ona w ramy edukacji dla zrównoważonego rozwoju, dla której kluczowym jest postrzeganie procesu uczenia się jako opartego na doświadczeniu i odbywającego się w środowisku naturalnym<sup>18</sup>.

Wskazanie na dziecko jako osobę konstruuującą wiedzę o świecie podczas kontaktów z otoczeniem można zauważyć w koncepcjach leśnych przedszkoli, których tradycja sięga XIX wieku. Jako alternatywna forma edukacji, leśne przedszkola działają od kilkudziesięciu lat w krajach skandynawskich, na Słowacji, w Czechach, Austrii, Szkocji, Japonii czy nawet dalekiej Australii. Sposób realizacji założeń w poszczególnych krajach jest różny, ale wszelkie działania opiekuńcze i dydaktyczne opierają się na poszanowaniu środowiska przyrodniczego, kulturowego czy historycznego. W Polsce pomysł w większym lub mniejszym stopniu jest obecny od kilku lat. Niektóre z placówek przedszkolnych korzystają z wybranych elementów edukacji leśnej, są jednak i całościowe, „prawdziwe” leśne przedszkole, jak chociażby te, realizowane w ramach projektu Puszczyk w Białymstoku<sup>19</sup>. Taka strategia zapewnienia dzieciom warunków do spędzania jak największej ilości czasu w otoczeniu natury charakterystyczna przede wszystkim dla leśnych przedszkoli, wydaje się ważna zwłaszcza dzisiaj, bo jak podają A. Korwin-Szymanowska i E. Lewandowska<sup>20</sup> w ciągu jednego pokolenia częstotliwość i czas przebywania dzieci na zewnątrz, poza domem czy klasą szkolną zmniejszyła się radykalnie, a te ograniczenia lub nawet brak kontaktu człowieka z przyrodą mają konsekwencje dla zdrowia, samopoczucia czy budowania relacji społecznych i więzi z przyrodą. Koncepcja outdoorowej edukacji, umiejscowionej nie tylko

---

<sup>18</sup> A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, *Edukacja przyrodnicza w terenie: ustalenia terminologiczne*, (w:) A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, L. Tuszyńska (red.), *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*, Warszawa 2015, s. 41.

<sup>19</sup> A. Kudraszow, *Leśne przedszkole – nauka poszła w las!*, [www.dziecisawazne.pl](http://www.dziecisawazne.pl) dostęp 12.10.2018.

<sup>20</sup> A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, *Edukacja przyrodnicza w terenie: ustalenia terminologiczne*, (w:) A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, L. Tuszyńska (red.), *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*, Warszawa 2015, s. 42.

w przedszkolu, ale i w szkole może być także odpowiedzią na problem „zespołu deficytu natury” opisanego przez Richarda Louv<sup>21</sup>, który zauważa, iż w ostatnim czasie zmienił się radykalnie sposób rozumienia i doświadczania przyrody przez dzieci. Brak fizycznego kontaktu, bliskich relacji ze światem przyrody może powodować nawet choroby fizyczne i psychiczne. Organizacja przestrzeni badawczej w bezpośrednim kontakcie z przyrodą, tak charakterystyczna dla edukacji outdoorowej, nie musi pozostać jedynie domeną leśnych przedszkoli. Może wpisywać się także w codzienność każdej placówki edukacyjnej, także każdej szkoły znajdującej się przecież zawsze w jakimś środowisku lokalnym, w którym obserwacja, zajęcia terenowe czy wycieczka przyniosą możliwość zmiany rozwojowej dziecka. Takie działania będą też pozostawały w spójności z cechami rozwojowymi dziecka w wieku przedszkolnym czy wczesnoszkolnym, dla którego wszystko może być ciekawe, a możliwość sprawdzenia co się kryje pod kamieniem, jak wygląda liść pod szkłem powiększającym, jest co najmniej intrygująca. Organizacji edukacji przyrodniczej w przestrzeni pozaszkolnej sprzyjają także coraz to bardziej dostępne narzędzia i przyrządy badawcze dzięki którym pozyskanie materiału badawczego staje się jeszcze ciekawsze i dające więcej możliwości eksploracji. Takie aktywności pozwalają także na poznawania samego siebie, tego co mnie interesuje?, co mnie dziwi? a zdaniem A. Korwin-Szymanowskiej<sup>22</sup> prowadzą do edukacji na rzecz zrównoważonego społeczeństwa. Pozostaje więc budowanie świadomości edukacyjnej nauczycieli opartej na dostrzeganiu możliwości, a może konieczności projektowania aktywności badawczej w klasach 1-3 szkoły podstawowej w bezpośrednim kontakcie w przyrodą, którego wskazanie stało się przyczynkiem do powstania tego tekstu.

## Bibliografia

- Bąk A., Leśny A., Pakamer-Kabacińska E. (2014), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, Warszawa.
- Klus-Stańska D., Kruk J. (2009), *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, (w:) D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2012), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn.
- Korwin-Szymanowska A., Lewandowska E. (2015), *Edukacja przyrodnicza w terenie: ustalenia terminologiczne*, (w:) A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, L. Tuszyńska (red.), *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*, Warszawa.

---

<sup>21</sup> R. Louv, *Ostatnie dziecko lasu*, Warszawa 2014.

<sup>22</sup> A. Korwin-Szymanowska, *Doświadczanie w świetle edukacji dla zrównoważonego rozwoju - w stronę paradygmatu uczenia się*, (w:) J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się*, Warszawa 2017, s. 167.

- Korwin-Szymanowska A. (2017), *Doświadczanie w świetle edukacji dla zrównoważonego rozwoju - w stronę paradygmatu uczenia się*, (w:) J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się*, Warszawa.
- Kudraszow A. (dostęp z dnia 12.10.2018), *Leśne przedszkole – nauka poszła w las!*, [www.dziecisawazne.pl](http://www.dziecisawazne.pl)
- Leśny A. (2014), *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, (w:) A. Bąk, A. Leśny E. Palamer-Kabacińska (red.), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie*, Warszawa.
- Louv R. (2014), *Ostatnie dziecko lasu*, Warszawa.
- Palamer-Kabacińska E., Leśny A. (2012), *Edukacja przygodą*, Warszawa.
- Palamer-Kabacińska E. (2012), *Miejsce pedagogiki przygody w naukach pedagogicznych*, (w:) E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny (red.), *Edukacja przygodą*, Warszawa.
- Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego. Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego z dnia 14 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017, poz. 356, załącznik nr 2.
- Sonelski W. (2012), *O pewnej metodzie realizacji programów edukacji przygodowej*, (w:) E. Palamer-Kabacińska, A. Leśny (red.), *Edukacja przygodą*, Warszawa.

## OUTDOOR EDUCATION AS AN ALTERNATIVE IN FIRST LEVEL OF PRIMARY SCHOOL

ALICJA KOMOROWSKA-ZIELONY

### Summary

The paper presents outdoor education in primary school (first level) as strategies for reorienting the educational model – from transmission to transformative. The prospect of outdoor and adventure education are a chance for a child, who becomes a co-creator of his knowledge, skills, subjectivity and culture.

**Key words:** outdoor education, adventure education, constructing knowledge and skills, early education





# W SZKOLE HELENY RADLIŃSKIEJ ODCZYTYWANEJ NA NOWO Z RESILIENCE W TLE

AGNIESZKA BZYMEK

*Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku*

## Streszczenie

Poniższy tekst ujmuje problematykę szkoły jako idei szkoły demokratycznej – powszechnej, wolnej, w odwołaniu do dorobku Heleny Radlińskiej i jej myśli naukowej. Stąd obszarem podejmowanym w artykule, staje się nie tylko jej spojrzenie na szkołę – instytucję jako taką – ale w kontekście spojrzenia badaczki na rozwój człowieka umieszczonego w konkretnych realiach historycznych, doświadczającego przemian społeczno-kulturowych. Jednocześnie, próbuję ukazać możliwości wsparcia środowiskowego, na które spoglądam z uwzględnieniem obecnej w naukach społecznych kategorii *resilience*. W krótkim zarysie staram się ukazać ponadczasowość poglądów H. Radlińskiej, wracając do jej wizji sił społecznych, roli edukacji oraz rozwoju człowieka i nawiązując do aktualnej sytuacji.

**Słowa kluczowe:** szkoła demokratyczna, Radlińska, pedagogika społeczna, *resilience*

## Wstęp

W dobie przemian społeczno-kulturowych oraz nieustannych reform edukacji, którymi „obdarza” nas kolejna panująca formacja, pytanie o szkołę nieustannie domaga się odpowiadania, poddawania krytycznej refleksji, redefinicji. Helena Radlińska odkrywana na nowo po stu latach, nigdy może tak jak dziś, nie wydaje się aktualna. W swojej krótkiej wypowiedzi chciałabym naszkicować uwagi, które są wynikiem przemyśleń w oparciu o krytyczne studia literaturowe z obszaru pedagogiki społecznej oraz obserwacje rzeczywistości społecznej.

Okres przypadający na działalność Heleny Radlińskiej jest wyjątkowo trudnym czasem w historii polskiej. To szkolnictwo w rękach zaborców próbujących za wszelką cenę ukryć przed narodem polskim obraz świata, odcinających od wiedzy, utrzymujących w niewiedzy i ciemnocie. Wiesław Theiss, w naszkicowanej wypowiedzi w stuletnią rocznicę niepodległości Polski, wspomina o artykule Radlińskiej z 1907 roku<sup>1</sup>, gdzie zarysowuje ona własną koncepcję szkoły demokratycznej. Widzi w niej miejsce dla każdego, bez względu na ograniczenia społeczne. To szkoła rozwijająca harmonijnie jednostkę i jednocześnie przygotowująca ją do życia (!), apolityczna (!), i wreszcie, kształtująca niezależne, ale równe sobie podmioty, współpracująca z instytucjami nauczania oraz wspierana finansowo przez państwo<sup>2</sup>. Szkoła w myśli Radlińskiej ma na celu walkę oświatową,

---

<sup>1</sup> W. Theiss, *Demokratyczna szkoła polska. Niepodległościowy projekt Heleny Radlińskiej z lat 1906-1918*, [w:] J. Borzyszkowski, C. Obracht-Prondzyński, red., *Pomorskie drogi do niepodległości*, GTN, Gdańsk, 2018, s. 146-147.

<sup>2</sup> Ibidem.

gdzie obecność *oświatowców – bojowników, szermierzy, pozytywnych fanatyków*<sup>3</sup>, służyć miała przekazaniu wiedzy i kultury polskiej.

Wreszcie, to szkoła wychowania, a nie tresury<sup>4</sup> oraz próba poprawy warunków ekonomiczno-społecznych. Tak Radlińska pojmowała uspołecznianie szkoły, tworzenie szkoły demokratycznej rozumianej jako zamysł pedagogiki społecznej. Koncepcja pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej jest w moim przekonaniu przede wszystkim wizją, w której na plan pierwszy wysuwa się kwestia związku między jednostką, a środowiskiem<sup>5</sup>. Jej poszukiwania znaczenia wpływu sytuacji bytowej na rozwój oraz szukanie szans przetwarzania owych realiów jest stale żywym i znaczącym punktem na mapie edukacji. W poglądach Radlińskiej odnajduję, jeśli nie odpowiedź, to przynajmniej cenne wskazówki na nurtujące bolączki obecnego systemu, szczególnie w odniesieniu do korelacji człowiek – środowisko społeczne.

## Uspołecznione wychowanie

Idea Radlińskiej „uspołecznionego wychowania i szkoły”, w przekonaniu W. Theissa projektem społeczno-politycznym, ale i naukowym<sup>6</sup>. Radlińska z przekonaniem zarysowuje w nim obraz szkoły nowoczesnej, demokratycznej, niebędącej chwilowym wymysłem, mającej uzasadnienie w pedagogice społecznej, naukowej i krytycznej, jasno określającej przeszkody w dostępie do kultury i edukacji. Wreszcie, świadomie odżegnuje się ona od „ogłądania na groby”<sup>7</sup> w wychowaniu narodowym, ukierunkowując się na myślenie o przyszłości, co bynajmniej nie oznacza odcinania się od przeszłości, a raczej świadome czerpanie z historii, którego wciąż brak nam we współczesnej myśli, nie tylko pedagogicznej, ale i społecznej, politycznej.

Głos Radlińskiej zdaje się podkreślać, że nie należy patrzeć na historię jednopoziomowo, jak *narodowcy*, ale wielowymiarowo, wielopoziomowo. Zaznacza, że poglądy *narodowców* to w rzeczy samej „okradanie tej narodowości”, pomniejszanie jej do roli nacjonalizmu, o czym mówił Wyspiański<sup>8</sup>. Radlińska zaś twierdzi, że ogłądanie się *na groby* nie jest słuszną drogą, ponieważ należy przystosowywać do potrzeb społeczeństwa, kształtować go wedle czterech idei ku budowaniu sił społecznych. Wreszcie, u Radlińskiej zawiera się myśl, że dzieci są największym bogactwem narodu.

W miejscu tym pozwolę sobie na li tylko komentarz krytyczny – jeśli szkoła ma służyć człowiekowi i edukacja ma ukierunkowywać się ku potrzebom społeczeństwa,

---

<sup>3</sup> Ibidem, s. 148.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> W. Theiss, *Radlińska*, Wiedza Powszechna, Warszawa, 1984, s. 64.

<sup>6</sup> W. Theiss, *Demokratyczna szkoła polska...*, op. cit., s. 149.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 150.

<sup>8</sup> Ibidem.

a dziś jedną z tych potrzeb jest chęć decydowania o życiu dziecka poprzez zabiegi aborcji – to jak określać w tym rozumieniu, opinię Radlińskiej, że dzieci są największym bogactwem? Pytanie powyższe postanawiam tu zostawić otwartym.

Symbolicznie brzmią słowa Radlińskiej o „boju o Polskę”<sup>9</sup>, który to należy toczyć nie tylko z wrogiem zewnętrznym, ale i tym wewnętrznym, zatruwającym Polaka. I kim dziś jest wewnętrzny wróg? Czy nie jest to człowiek „śpiącze umysłowej”<sup>10</sup>, niechętny zmianom, oporny wobec rozwoju, radykalny w poglądach, ksenofobiczny, wreszcie, niepewny siebie i dorobku kulturowego, skoro podejmuje się ataku odmiennego sposobu myślenia? Wróg wewnętrzny to podporządkowany niewolnik niezdolny do krytycznego i refleksyjnego myślenia, niewolnik jednego hasła<sup>11</sup>, odbiorca gotowej edukacji wedle programu nauczania ściśle wyznaczającego cele od – do. Wedle scenariusza uczeń umie, rozumie, potrafi.

Tymczasem u Radlińskiej łączenie oświaty i wychowania z celami politycznymi wiąże się z moralnymi przesłankami życia społecznego, z przenikaniem się sfer ku harmonijnemu rozwojowi człowieka i społeczeństwa. Wymiar pedagogiki krytycznego czynu Radlińskiej to perspektywa szkoły scalającej obywateli, a nie tej dokonującej czy podtrzymującej podziały, szkoły jednoczącej ponad poglądy, pochodzenie, status społeczny. W dzisiejszej perspektywie trudno wręcz nie dostrzegać różnic, które dzielą obywateli do stopnia wzajemnej niechęci, ataków i reakcji czysto emocjonalnych. Nie potrafimy przyjmować siebie odmiennych i pozostawać jednocześnie, jeśli nie w przyjaźni, to przynajmniej w przyzwoitych relacjach opartych na szacunku.

## Człowiek i czyn

Zarówno koncepcja osobowości, jak i postrzeganie samego człowieka odnajduje się u Radlińskiej w kategorii czynu, przybierającego różne wymiary, w zależności od sytuacji politycznej czy społeczno-kulturowej<sup>12</sup>. Niemniej jednak zawsze pozostaje on czynnem służącym poprawie bytu człowieka i jednocześnie, pozostaje skutkiem procesów wychowawczych. W opinii Radlińskiej, tylko taka postawa pozwala stanąć w opozycji do postawy biernej skutkującej uleganiem wpływom otoczenia oraz postawie obronnej odrzucającej wpływy zewnętrzne. Pedagogika społeczna „(...) korzystając z badań nad zahamowaniami i skrzywieniami rozwoju indywidualnego, wprowadza dane o ich społecznych przyczynach, o możliwościach i sposobach zapobiegania im i wyrównywania”<sup>13</sup>.

Człowiek Radlińskiej to jednostka zwrócona ku rozwojowi indywidualnemu i równocześnie, ku aktywności społecznej, człowiek rozwinięty wielostronnie,

---

<sup>9</sup> Ibidem, s. 153.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 155.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 150.

<sup>12</sup> W. Theiss, *Radlińska...*, op. cit., s. 65.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 235.

korzystający z dorobku kultury, doskonalący się i rozwijający się, ukierunkowany na dobro kraju, sprawiedliwość społeczną i zaangażowany w przemiany społeczne<sup>14</sup>.

## **Pedagogika społeczna**

Można wobec tego uznać, że jednostka u Radlińskiej zawsze funkcjonuje w konkretnym miejscu, które spełnia funkcje dookreślające ją poprzez działania społeczno-kulturowe realizowane dwukierunkowo – na rzecz tej jednostki oraz jej własne – na rzecz innych. Z kolei środowisko u Radlińskiej to „(...) zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników, kształtujących jej osobowość, oddziaływujących stale lub przez czas dłuższy”<sup>15</sup>. Ujmuje ona zjawiska społeczne, kulturowe i naturalne, jako elementy tego środowiska, które dzieli na korelujące ze sobą, środowisko bezpośrednie i dalsze, obiektywne i subiektywne, materialne i niewidzialne, psychiczne jak idee, obyczaje, więzi moralne<sup>16</sup>. Warte wydaje się uwagi jej spojrzenie na osoby wybitne, znaczące ze środowiska niewidzialnego, które wpływają na hierarchię wartości, motywację postępowania i tym samym, na przekształcanie życia. Stworzona przez Radlińską koncepcja pedagogiki społecznej, spełnia w opinii Theissa trzy podstawowe cele: zmieniania niekorzystnych warunków rozwojowych i ulepszania wpływów pozytywnych, w efekcie przeobrażając środowisko człowieka w środowisko wychowawcze mające rolę współrealizowania celów wychowania<sup>17</sup>.

Tym samym, pedagogika społeczna koncentruje się na człowieku i pozwala na budzenie sił społecznych tkwiących w społeczeństwie – w danym miejscu – poprzez szeroko pojmowaną pracę społeczno-oświatową. Z kolei szczegółowymi funkcjami pedagogiki społecznej jest według Radlińskiej kompensacja wyrównująca braki utrudniające prawidłowy rozwój człowieka w sferze psychicznej, materialnej i społeczno-kulturowej, profilaktyka zapobiegająca powstawaniu niekorzystnym sytuacjom hamowaniu ich i wzmacnianiu wpływów pozytywnych oraz doskonalenie rozumiane jako wszechstronne doskonalenie i działanie samodzielne, rozwijające szereg czynności umysłowych i kształtujących dokonywanie właściwego obierania celu<sup>18</sup>.

Wreszcie, sama pedagogika jest teorią interdyscyplinarną, wykorzystującą nauki biologiczne, psychologiczne, filozoficzne, dydaktykę i teorię wychowania służącą skuteczności podejmowanych działań wychowawczych w oparciu o wiedzę z różnych obszarów nauki<sup>19</sup>. Pedagogika H. Radlińskiej to relacja wychowanie –

---

<sup>14</sup> Ibidem, s. 66.

<sup>15</sup> Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa, 1935, s. 15.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>17</sup> W. Theiss, *Radlińska...*, op. cit., s. 70.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 72-73.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 73.

kultura – środowisko, twierdzi Wiesław Theiss<sup>20</sup>. Twórczy wychowawca ma za zadanie przeobrażać środowisko poprzez aktywizowanie sił ludzkich, kultura z kolei ma być źródłem, celem oraz środkiem wychowania, zaś środowisko, przestrzeń, w której dochodzi do kontaktu z wartościami kultury i jednocześnie, to przestrzeń kreowania tych wartości<sup>21</sup>. Jej rozumienie sił ludzkich odnosi się do sił danego pokolenia, i tu, inspirującą jest dla mnie wreszcie kierowanie uwagi przez badaczkę w stronę poznawania potrzeb ludzi dorosłych i starszych<sup>22</sup>. Radlińska pragnie połączyć zadania opieki nad dziećmi i młodzieżą z celami opieki nad ludźmi dorosłymi i starymi, uwzględniając ich potrzeby psychiczne i społeczne<sup>23</sup>. W rzeczywistości wypełnia tym nie tylko moją przestrzeń naukowo-badawczą, ale i praktyczną. Pozwala mi niejako łączyć swe idee w pracy naukowej oraz praktycznej, zarówno z osobami młodymi i starszymi, z którymi jestem związana zawodowo. Całość jej myśli ukierunkowuje ponadto moją uwagę na samo miejsce, którego roli nie jestem w stanie przecenić. Bo przecież działania aktywizacji sił, pojmowane jako cel i zarazem środek wychowania, zawsze odnoszą się do przestrzeni miejsca, w których są realizowane. Stąd idea pedagogiki miejsca nabiera szczególnego znaczenia w procesach edukacji i wychowania, poprzez szanse wspierania jednostki w miejscu, które człowiek ma możliwość czynić takim, jakim pragnie, by ono było<sup>24</sup>. Toteż miejscu można nadać, wydaje się, walor edukacyjno-wychowawczy.

Wychowanie u Radlińskiej realizuje się poprzez wzrost, wzrastanie i wprowadzanie, gdzie pierwsze zagadnienie odnosi się do wychowawczego stymulowania warunków psychofizycznych ku uzupełnianiu wszelkich braków i korekcji zaburzeń, z kolei drugie oznacza samorzutne przyswajanie przez jednostkę wpływów społeczno-kulturowych, wreszcie wprowadzanie, dokonuje się poprzez udostępnianie wiedzy, ukazywanie wartości kultury, kształtowanie zachowań, czego efektem staje się zdobycie zawodu, zajęcie miejsca w strukturze społecznej oraz samodzielne funkcjonowanie<sup>25</sup>.

Pedagogika społeczna H. Radlińskiej zawsze wiązała się z kulturą, która generuje i rozwija siły społeczne pozwalając na zaistnienie człowieka w przestrzeni społecznej, realizowanie jego dążeń<sup>26</sup>. I tu nie sposób nie nawiązać do bodaj najradykałniejszej wypowiedzi Radlińskiej, w której zachęca ona do *czynnu*, upatrując

---

<sup>20</sup> Ibidem, s. 70.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 85.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 105.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 105-106.

<sup>24</sup> M. Mendel, *Kategoria miejsca w pedagogice*, [w:] *Pedagogika miejsca*, Mendel M., red., Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006, s. 32.

<sup>25</sup> W. Theiss, *Radlińska...*, op. cit., s. 73-74.

<sup>26</sup> L. Witkowski red., *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Wydawnictwo Impuls, Kraków, 2014, s. 395-396.

w nim wyzwolenie od zależności, ku wolności osobistej i państwowej, w walce o prawa człowieka, do wiedzy i pełni życia<sup>27</sup>. To w konsekwencji służyć ma rozwojowi kultury opartego na przewrocie wszystkich stosunków przez *oświatowca – bojownika*<sup>28</sup>.

### **Ramy społeczno-kulturowe i *resilience***

Bliskie są mi refleksje Radlińskiej dotyczące kultury, jako obszaru, do którego mogę sięgać, czerpać zeń i wybierać według własnej hierarchii wartości i potrzeb, co szczególnie istotne w dobie dominacji kultury masowej zdającej wykształcać jednostki bierne i podporządkowane<sup>29</sup>. Radlińska, w moim rozumieniu, próbuje ukazywać istotność odczytywania kultury i budowania własnego miejsca w rzeczywistości społeczno-kulturowej. Wydaje mi się, że można tu dostrzec dwutorowość pojmowania miejsca – jako przestrzeni w wymiarze społeczno-kulturalnym oraz – ulokowania jednostki w tej przestrzeni, które dawałoby poczucie samorealizacji. Badaczka widzi jednocześnie moc bodźców kulturowych mogących przekształcać społeczeństwo, a nawet wpływać pozytywnie na destrukcyjne elementy rzeczywistości, pozwalając na pobudzenie sił twórczych w człowieku<sup>30</sup>. Dramatem jest dla uczonej niewykorzystany dla rozwoju, emancypacji i przemian człowieka potencjał kultury<sup>31</sup>. Używa ona pojęć *wdrażanie*, *uczestnictwo* i *kultura* w obszarze działań pedagogicznych, troszcząc się o równy udział jednostek w życiu kulturalno-oświatowym<sup>32</sup>.

Nie potrafię w tym momencie nie odwołać się do problematyki zagadnienia *resilience*, które ujmowane jest w naukach społecznych zaistniało dzięki pionierom badań nad rozwojem dzieci i młodzieży w niekorzystnych warunkach życiowych, prowadzących przez Normana Garmezy i Michaela Ruttera wieloletnie badania perspektywne<sup>33</sup>. Z powodu braku polskiego odpowiednika w pełni wyrażającego angielski terminu *resilience*, została przyjęta forma obca, nierzadko stosowana w spolszczonej wersji *rezyliencja*, natomiast pokrewnymi pojęciami są: elastyczność, odporność, zdolność regeneracji sił<sup>34</sup>.

*Resilience* w znaczeniu węższym, oznacza pewnego rodzaju sprawne funkcjonowanie w trudnych okresach życiowych, posiadanie umiejętności

---

<sup>27</sup> W. Theiss, *Demokratyczna szkoła polska...*, op. cit., s. 147.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 148.

<sup>29</sup> M. Jacyno, *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa 2007.

<sup>30</sup> L. Witkowski red., *Niewidzialne środowisko...*, op. cit., s. 396.

<sup>31</sup> Ibidem.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 397-399.

<sup>33</sup> Rutter M., *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms*, Amer J Orthopsychiatry, 1987, nr 57 [3], s. 316-331.

<sup>34</sup> Borucka A., Ostaszewski K., *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, Medycyna Wieku Rozwojowego, 2008, nr 2 [12], s. 2-4.

odpowiednich do wieku i realizację zadań rozwojowych mimo obecności przeciwności losu. W ujęciu szerszym, to proces dynamiczny odzwierciedlający względnie dobre przystosowanie mimo doświadczanych zagrożeń lub traum. Określane bywa także mianem „odbijania się od dna”, gdzie następuje powrót do zdrowia psychicznego i stosunkowo dobre funkcjonowanie po przeżyciu silnie stresującego zdarzenia”<sup>35</sup>. Znaczące, że *resilience*, nie jest tożsame z dobrym zdrowiem psychicznym czy wysokimi kompetencjami społecznymi, jego fenomen bowiem, uwzględnia ekspozycję na szereg czynników zagrażających i względnie dobre zdrowie psychiczne jednostki, mimo działania tychże czynników.

Mając na względzie tematykę mojego artykułu, chciałabym zwrócić jedynie uwagę na ogromny potencjał dorobku badaczki, upatrującej w środowisku niezwyklego potencjału kompensacyjnego, urealnającego szansę na przekraczanie sytuacji trudnych w sposób konstruktywny. Stąd, istotną kwestią, którą chciałabym poruszyć w kontekście zjawiska *resilience*, są obszary czynników chroniących, które mają moc przeciwdziałania zaistniałym skutkom czynników ryzyka (tu: indywidualna charakterystyka, wpływ rówieśników, relacje rodzinne i miejsce zamieszkania oraz relacje społeczne)<sup>36</sup>. Z kolei czynniki chroniące obejmują cechy indywidualne, jak np. samoocena, pogodne usposobienie, wiara, talenty, towarzyskość; czynniki rodzinne, jak: spójność rodziny, bliskie relacje, ciepło, dobra sytuacja materialna oraz czynniki zewnętrzne: bezpieczne sąsiedztwo, przynależność do prospołecznej organizacji<sup>37</sup>. W moim przekonaniu czynniki te znakomicie korelują czterema ideami Radlińskiej: podmiotowości, uznającej siły ludzkie za motor zmian społecznych, sprawiedliwości społecznej, umożliwiającej równy dostęp do rozwoju, pomocniczości jednostce, grupie i środowisku oraz edukacji społecznej, realizującej wychowanie w przestrzeni społeczno-kulturowej<sup>38</sup>. Zarówno czynniki chroniące, jak i idee Radlińskiej skupiają się głównie na jednostce oraz siłach społecznych mających moc wspierania człowieka, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych.

Cenne są dla mnie ponadto, pedagogiczno-kulturowe wskazania Radlińskiej mające na celu *wspomaganie sił budujących dzień jutrzejszy*, nie zaś ściśle ukierunkowujące wychowanie indywidualistyczne czy przeciwnie, ideologiczne<sup>39</sup>. Radlińska wyznaje: „(...) dążenie do ideału człowieczeństwa, rozwój wszystkich przyrodzonych właściwości jednostki, zapewnienie jej szczęścia przez harmonię wewnętrzną – okazały się niewystarczające i dziś nieziszczalne”<sup>40</sup>. Stąd człowiek spełniony jest u niej postrzegany poprzez realizację potencjału kulturowego, do którego winien

---

<sup>35</sup> Ibidem, s. 3-4.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 3-4.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>38</sup> R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa, 1985.

<sup>39</sup> L. Witkowski red., *Niewidzialne środowisko...*, op. cit., s. 400.

<sup>40</sup> H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa, 1935, s. 8.

mieć wolny i niezbywalny dostęp. Fenomen jej pedagogiki to w moim rozumieniu fenomen budowania człowieka rozwijającego swój indywidualizm w kontekście społecznego wymiaru. Zaskakujące, że tezy pisane prawie wiek temu dziś szczególnie nabierają znaczenia, by wszelkie wypaczone i egoistyczne spojrzenia na indywidualizm można zastąpić indywidualizmem *zupełnym, logicznym* rozumianym jako swoiste *uspołecznienie*<sup>41</sup>. I nie chodzi tu bynajmniej o przekreślenie wartości samego człowieka, ale o przewartościowanie, ukierunkowanie społeczno-kulturowe. Odczytuję to jako ideę rozwoju *ja*, które radzi sobie ze złożonością świata znaczeń i symboli kulturowych, wychodząc poza konsumpcyjnej, bezrefleksyjnej używanie kultury, zwłaszcza tej masowej. Kultura u badaczki staje się glebą dla duchowego odżywiania, z której pedagogika społeczna winna czerpać szereg oddziaływań mających odniesienie społeczne. Osadzenie w kulturze pozwala stymulować rozwój poprzez jej symbole i znaczenia, doprowadzając tym samym do zmian w jednostce, i równocześnie, dopuszczając do jej wpływu na otoczenie społeczne. Jak piękne jest jej postrzeganie wartości człowieka: „Każdy człowiek, by czuć swoją wartość, godność, by radować się pełnią życia kulturalnego, musi rozszerzać swój widnokrąg duchowy: nauczyć się patrzeć wokół – w przyrodę, w społeczeństwo i w siebie samego”<sup>42</sup>.

Badaczka przekraczała granice, a może raczej nie dostrzegała potrzeby ich istnienia, gdy patrzyła na szeroko rozumiane wychowanie i wsparcie człowieka, sięgając w sposób innowacyjny po dorobek nauk społecznych. Jej zainteresowanie poglądami Alfreda Adlera jest dla mnie znakomitym tego przykładem, gdy widzi ona powiązanie warunków społecznych dziecka na drodze jego rozwoju i stawiania się częścią wspólnoty<sup>43</sup>. „Wychowanie polega na pielęgnowaniu rozwoju, na uczeniu się sztuki odszukiwania i wyboru wartości istniejących oraz czynienia z nich narzędzi własnego trudu, na wzbogacaniu wiedzy, na wyrabianiu sprawności w kierowaniu sobą i wykonywaniu pracy. Jest ono skuteczne, gdy zgodnie z fazami wieku dopomaga do rozwiązywania zadań, które stawia życie, i we właściwej chwili wprowadza w sprawy społeczne i pozaczasowe, przerastające jednostkę. Wychowanie jest sprawą całego życia, przekracza obręb szkoły, wiąże się ze wszystkimi czynnikami stawiania się osobowości ludzkiej”<sup>44</sup>. To kompleksowe ujęcie wychowania Radlińskiej pokazuje wychowawcom, jak ogromne zadanie staje się ich udziałem, ale i pozwala im na szerokie spektrum działań, począwszy od wsparcia, nie tylko dziecka, ale i dorosłego, na przestrzeni życia.

---

<sup>41</sup> Ibidem, s. 9.

<sup>42</sup> H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa, 1979, s. 228-229.

<sup>43</sup> L. Witkowski red., *Niewidzialne środowisko...*, op. cit., s. 454.

<sup>44</sup> Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, „Pisma Pedagogiczne”, Tom I, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, 1961, s. 371.



## Duchowość jednostki i instytucji

W pracach Radlińskiej pojawia się wielokrotnie pojęcie sfery duchowej, wspomina ona m. in.: „Każdy człowiek, by czuć swoją wartość, godność, by radować się pełnią życia kulturalnego, musi rozszerzać swój widnokrąg duchowy: nauczyć się patrzeć wokół – w przyrodę, w społeczeństwo i w siebie samego”<sup>45</sup>. Co więcej, potrzebami duchowymi nazywa ona potrzeby wypowiedzenia samego siebie, poprzez relacje międzyludzkie, miłość, pełnienie określonych ról<sup>46</sup>. A zatem, jeśli dobrze rozumiem, Radlińska uznaje ważność samopoznania siebie samego, dookreślenia poprzez rozwój w świecie społecznym, ale i poprzez kolejną istotną sferę, jaką jest sfera zainteresowań własnych, pasji: „(...) rozbudzanie w sobie zainteresowania jakąkolwiek dziedziną życia (...) tworzy do niej stosunek”<sup>47</sup>. Wreszcie, mówi ona o twórczości kulturalnej i działaniach oświatowych wobec dorosłych, przeciwdziałających nadmiarowi pracy w życiu człowieka (jakże aktualne w dobie XXI wieku), która „(...) przysypuje dusze pyłem takiego zmęczenia, że trzeba wielkiego wysiłku, by utorować przezeń drogę do uśpionych zainteresowań”<sup>48</sup>. W ten sposób akcentuje ona szczególną rolę miejsca społeczno-kulturowego, które ma siłę oddziaływania na jednostkę. Bogdan Nawroczyński określał całokształt idei Radlińskiej mianem „pedagogiki wzmożenia duchowego”<sup>49</sup>, doceniając jej wkład do praktyki oświatowej i edukacyjnej, której „dusza” domagała się czynu. Dziś, w dobie ponowoczesności, nie używamy pojęć dusza, czyn, cnota. Uznajemy ponowoczesne sposoby funkcjonowania w sferze społeczno-kulturowej i politycznej wraz z ich przeobrażeniami milcząco określając się, jako biernego uczestnika realiów, którego jakiegokolwiek wyrażenie poglądów wiązać się będzie z określeniem niepoprawności politycznej. Coraz częściej rodzą się czarno-białe sposoby etykietowania i posiadanie jakichkolwiek poglądów wymaga sekretnego przemilczania by uniknąć społecznej dezaprobaty. Również w środowisku akademickim wyrażanie poglądów przybrało złowieszcze milczenie, i zdarzają się sytuacje nacechowane silnymi emocjami, jak gdyby zwyczajnie ludzkie podejście do drugiego wykluczało widzenie tego wymiaru człowieczeństwa ponad barwą biało-czarną. W tej rzeczywistości kształtujemy kolejne pokolenia ucząc ich podziałów i niezgody na odmiennie interpretacje. A u Radlińskiej, szkoła i procesy z nią związane, były zgoła czymś odmiennym, bo to edukacja pojmowana jako funkcja społeczna nastawiona na przyszłość oraz wychowanie dorosłych przemieniające teraźniejszość<sup>50</sup>...

---

<sup>45</sup> H. Radlińska, *Oświata i kultura wsi polskiej*, op. cit., s. 228-229.

<sup>46</sup> L. Witkowski red., *Niewidzialne środowisko...*, op. cit., s. 474.

<sup>47</sup> H. Radlińska, *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, „Pisma Pedagogiczne”, T. III, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław, 1964, s. 377.

<sup>48</sup> Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, op. cit., s. 224-225.

<sup>49</sup> W. Theiss, *Demokratyczna szkoła polska...*, op. cit., s. 156.

<sup>50</sup> L. Witkowski red., *Niewidzialne środowisko...*, op. cit., s. 373.

## **Lampa edukacji – w podsumowaniu**

Helena Radlińska pisała o *jasnej lampie w chacie*<sup>51</sup>, patrząc na postulat metaforycznie, można by pytać gdzie jest ta lampa ponad sto lat później? Czy świeci jasno? Jak wygląda polska edukacja ponowoczesna? Obywatelska, demokratyczna, wolna, równa? Edukacja jako „lampa narodu”. Dziś nie musimy już walczyć z zaborcą o edukację polską, wolną, niezależną. Tymczasem, paradoksalnie, pojęcia narodu, patriotyzmu nabierają niebezpiecznego zabarwienia i stają się ponowoczesną sferą przemilczenia, tabu. Wróg zewnętrzny zastąpiony został tym wewnętrznym, może jeszcze trudniejszym do przepracowania, bo dokonującym dysfunkcji edukacji, dysfunkcji społeczeństwa, nadużywania pojęć i nadinterpretacji. Dysfunkcji, którą znakomicie, dla realizacji celów własnych, wykorzystują określone koncerny medialne, za którymi stoją ogromne siły polityczne i przemysł brandingowy polityczno-ekonomicznego.

Dokąd idziesz szkoło polska? Czy raczej, dokąd mogłabyś iść, gdyby utorować drogę ideom Radlińskiej w praktyce, czyniąc szkołę przestrzenią wolności, rozwoju, wzajemnego szacunku i zrozumienia. Wydaje się, że nieustanne czerpanie ze źródeł, powroty do podstaw mogą być cenną lekcją uprawianą w sposób świadomy i refleksyjny. Sądzę, że uwagi Kwiecińskiego dotyczące reakcji pedagogów polskich w sytuacji przełomowych<sup>52</sup> są tutaj doskonałym obrazem zachowań, wobec których warto zachować krytyczność. Wreszcie kolejne uwagi autora, o roli pytań pierwszych<sup>53</sup>, które edukacja winna nieustannie zadawać: czy szkoła i inne instytucje kształcenia/wychowania mają odzwierciedlać świat i przystosowywać do społeczeństwa takim, jakim ono jest, czy je zmieniać poprzez naukę nastawień i kompetencji do zmiany?; czy ma przygotowywać jednostki do lepszego życia, w danych realiach kulturowych i realiach społecznych, czy dla lepszego społeczeństwa z udziałem każdej jednostki?; wreszcie, jaki wybór byłby najbardziej właściwy: edukacja dla demokracji edukacja w demokracji czy demokracja w edukacji? Pytania te nigdy nie wyczerpują swego znaczenia i wymagają refleksyjnych powrotów, ich brak skutkuje, wydaje się sytuacją, w której zauważamy „(...) powszechne nierespektowanie prawa, postawy roszczeniowe, bezinteresowną zawiść wobec każdego, kto odnosi sukces lub posiada więcej, konserwatyzm formalny i niechęć do uczestnictwa w organicznym tworzeniu zmian, lokowanie przyczyn własnej deprivacji poza sobą, poczucie obcości i bezsilności politycznej, brak spójnych norm i życie poza wartościami, deklaratywność i rytualność religii, rozbite więzi społeczne i brak kulturowego spoiwa dla ich ponownego spajania, nieprzejrzystość perspektyw dla młodzieży, poczucie niezawinionej krzywdy i oczekiwanie szybkiego jej naprawienia przez jakieś siły zewnętrzne”<sup>54</sup>.

---

<sup>51</sup> W. Theiss, *Demokratyczna szkoła polska...*, op. cit., s. 151.

<sup>52</sup> Z. Kwieciński, *Kategorie POSTU*, Wydawnictwo Impuls, Kraków, 2012, s. 37-41.

<sup>53</sup> Ibidem, s. 42.

<sup>54</sup> Ibidem, s. 43.

## Bibliografia

- Borucka A., Ostaszewski K., (2008), *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, Medycyna Wieku Rozwojowego, nr 2 [12].
- Jacyno M., (2007), *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2012), *Kategorie POSTU*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Mendel M., (2006), *Kategoria miejsca w pedagogice*, [w:] *Pedagogika miejsca*, Mendel M., red., Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- Radlińska H., (1979), *Oświata i kultura wsi polskiej. Wybór pism*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
- Radlińska H., (1961), *Pedagogika społeczna*, „Pisma Pedagogiczne”, Tom I, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Radlińska H., (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Radlińska H., (1964), *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*, „Pisma Pedagogiczne”, T. III, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław.
- Rutter M., (1987), *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms*, Amer J Orthopsychiatry, nr 57 [3].
- Theiss W., *Demokratyczna szkoła polska. Niepodległościowy projekt Heleny Radlińskiej z lat 1906-1918*, [w:] J. Borzyszkowski, C. Obracht-Prondzyński, red. (2018), *Pomorskie drogi do niepodległości*, GTN, Gdańsk.
- Theiss W., (1984), *Radlińska*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Theiss W., (1999), *Zniewolone dzieciństwo. Socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Witkowski L., (red.), (2014), *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Wroczyński R., (1985), *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa.

## AT HELENA RADLIŃSKA'S SCHOOL OF READING AGAIN WITH RESILIENCE IN THE BACKGROUND

AGNIESZKA BZYMEK

### Abstract

The following text deals with the problem of school as the idea of a democratic school in the reference to the achievements of Helena Radlinska and her scientific thought. It is an idea an universal and a free school. Therefrom, the area taken up in the article is not only its look at the school as the institution as such, but in the context of the researcher's view of human development placed in specific historical realities, experiencing socio-cultural changes. Simultaneously, I am trying to show the possibilities of environmental support, to which I look with regard to the *resilience* category present in social sciences. In a brief outline, I try to show the agelessness of H. Radlińska's views, returning to her vision of social forces, the role of education and human development and referring to the current situation.

**Key words:** democratic school, Radlińska, social pedagogy *resilience*



# SUKCES I SATYSFAKCJA W SZKOLNYCH RELACJACH INTERPERSONALNYCH

KATARZYNA WAJSZCZYK

*Uniwersytet Gdański*

## Streszczenie

Artykuł jest poświęcony kwestii rozwoju kompetencji społecznych. Autorka opisuje sukces i satysfakcję w szkolnych relacjach interpersonalnych jako egezemplifikację efektywnych zachowań. Uczestnicy społeczności szkolnej osiągają sukces i satysfakcję w relacjach jeśli efektywnie osiągają swoje cele, są asertywni, radzą sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz w sytuacjach intymnych. Doskonalenie kompetencji społecznych odbywa się w czasie naturalnego i zaaranżowanego treningu społecznego.

**Słowa kluczowe:** szkoła, kompetencje społeczne, relacje interpersonalne, trening interpersonalny, nauczyciel, uczeń

Pojęcia zawarte w tytule: „sukces” i „satysfakcja” towarzyszą człowiekowi bezustannie. Sukces” według Słownika Języka Polskiego oznacza *pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, osiągnięcie zamierzonego celu*<sup>1</sup>, natomiast „satysfakcja” to *uczucie przyjemności i zadowolenia z czegoś*<sup>2</sup>. Człowiek organizuje swoje działania w różnoraki sposób, zawsze zmierzając do ich realizacji, co daje mu uczucie zadowolenia. A zatem osiągnięcie sukcesu daje poczucie satysfakcji. Oba te pojęcia w odniesieniu do relacji społecznych mają szczególne znaczenie ze względu na naszą społeczną naturę.

Punktem wyjścia dla rozważań o relacjach społecznych jest fakt, iż jak pisał E. Aronson, jesteśmy istotami społecznymi i nasze zachowania mają charakter interpersonalny<sup>3</sup>. Relacje interpersonalne powstają wówczas, gdy ludzie są świadomi swojego istnienia i liczą się ze sobą<sup>4</sup>. Ponadto wywierają na siebie jakiś wpływ i uzgadniają charakter relacji oraz komunikują wzajemne oczekiwania<sup>5</sup>. Relacje mają charakter procesu, w którym istotnym czynnikiem procesogennym jest porozumiewanie się. Człowiek wchodzi w różne relacje mniej lub bardziej osobiste, zawodowe, z wyboru i konieczne. Liczne czynniki decydują o jakości tych relacji i wyborze partnerów relacji. Pierwsza kwestia dotyczy możliwości wyboru. Człowiek sam decyduje z kim i w jakich okolicznościach wchodzi w relacje. Sytuacja braku wyboru, przymusu, stanowi istotny czynnik utrudniający uzyskiwanie satysfakcji

---

<sup>1</sup> *Słownik Języka Polskiego*, <https://sjp.pl/>, dostęp: 2.01.2019 r.

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2000.

<sup>4</sup> C. R. Berger, *Revisiting the relationship construct*, „Personal Relationship Issues”, 1, 1993, s. 25-27.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

z relacji. Istnieje jednak szereg innych okoliczności składających się na ten zadowalający efekt relacji interpersonalnych. Są to: wizerunek, podobieństwo, komplementarność, korzyści, kompetencje, ujawnianie siebie, bliskość<sup>6</sup>. W związku z dynamiką procesu porozumiewania się, relacje przechodzą różne fazy i to sami uczestnicy decydują o ich przebiegu. Dla sposobu przebiegu, momentu rozpoczęcia, zakończenia, intensyfikowania relacji w dużej mierze znaczenie mają umiejętności społeczne, które składają się na pojęcie „kompetencji społecznych”.

## **Kompetencje społeczne drogą do sukcesu i satysfakcji**

Pojęcia „sukces” i „satysfakcja” w relacjach interpersonalnych znajdują swoją egzemplifikację w rozumieniu kompetencji społecznych. To właśnie ich posiadanie jest istotnym warunkiem sukcesów zawodowych, czy ogólniej-życiowych, zarazem brak tych kompetencji czyni je odpowiedzialnymi za nieprzystosowanie społeczne, a w konsekwencji takie nieadaptacyjne sposoby radzenia sobie, jak agresja, alkoholizm, narkomania, itp.<sup>7</sup>

J. Borkowski definiuje kompetencje społeczne jako *spójny, funkcjonalny zestaw (układ) wiedzy, doświadczenia, wyposażenia osobowościowego, zdolności i umiejętności społecznych, który umożliwia człowiekowi podejmowanie i rozwijanie twórczych relacji i związków z innymi osobami, aktywne współuczestniczenie w życiu różnych grup społecznych, zadowalające pełnienie różnych ról społecznych oraz efektywne wspólne pokonywanie pojawiających się problemów*<sup>8</sup>.

Miernikiem kompetencji społecznych jest efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych<sup>9</sup>. Owa efektywność sprowadza się do wskazania funkcji, jakie spełniają posiadane kompetencje. Idzie przede wszystkim o nawiązywanie i utrzymywanie satysfakcjonujących relacji interpersonalnych, które dają jednocześnie możliwość zaspokajania potrzeb akceptacji, przynależności i aprobaty<sup>10</sup>. Zarówno A. Matczak, jak i U. Jakubowska podkreślają, iż poczucie satysfakcji wiąże się z nieponoszeniem nadmiernych kosztów psychologicznych i psychofizjologicznych<sup>11</sup>. Sytuacje społeczne i podejmowane w nich działania nie mogą wiązać się z niechęcią i silnym odczuwaniem trudności zadań społecznych. Wówczas wywołują trudne do opanowania lęki społeczne.

Druga funkcja kompetencji społecznych odnosi się do możliwości realizacji celów. A zatem osoba kompetentna społecznie to taka, która w sytuacjach społecznych realizuje swoje cele, zarówno te dotyczące innych ludzi, jak i te osiągnięte

---

<sup>6</sup> R. B. Adler, L. B. Rosenfeld, R. F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań 2006, s. 253-258.

<sup>7</sup> A. Matczak, K. Martowska, *Profil kompetencji społecznych. Podręcznik*, Warszawa 2013, s. 6.

<sup>8</sup> J. Borkowski, *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa 2003, s. 108.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 6.

<sup>10</sup> U. Jakubowska, *Wokół pojęcia kompetencja społeczna*, „Przegląd Psychologiczny” 1996, Nr 3-4, s. 29-40.

<sup>11</sup> Por. U. Jakubowska, ibidem, A. Matczak, ibidem.

za sprawą innych ludzi, wbrew innym ludziom oraz mimo ich obecności<sup>12</sup>. Cele, do jakich dąży człowiek w relacjach społecznych to cele instrumentalne, kiedy chce kogoś do czegoś przekonać, przekazać informację, namówić do działania. Mogą to być również cele interpersonalne związane z budowaniem więzi.

Należy jednak podkreślić, iż to osiągnięcie indywidualnych celów odbywa się w sposób zgodny z oczekiwaniami społecznymi, normami i zasadami.<sup>13</sup> Działania społeczne podejmowane wbrew komuś, wyrządzające krzywdę, prowadzą do braku akceptacji i ostatecznie skutkują niedostosowaniem społecznym. Warunkiem działania zgodnego z oczekiwaniami społecznymi, jest posiadanie wiedzy na temat norm i reguł życia społecznego<sup>14</sup>.

Rozwinięte kompetencje społeczne warunkują osiągnięcie satysfakcji w sytuacjach społecznych. A. Matczak wyróżnia trzy rodzaje takich sytuacji: ekspozycji społecznej, wymagające asertywności oraz intymne. Ważnym określeniem uzupełniającym osiągnięcie sukcesu przy jednoczesnym poczuciu satysfakcji jest omówiona wyżej kategoria efektywności. Wskazując kompetencje społeczne i odnosząc je do rodzajów sytuacji, A. Matczak wskazuje na ich warunkową zależność. Zdaniem autorki właśnie kompetencje społeczne warunkują efektywność zachowań w różnych sytuacjach społecznych.

Kompetencje społeczne  $\Leftrightarrow$  efektywność zachowań  $\Leftrightarrow$  sukces (wraz z satysfakcją)

Badacze kompetencji społecznych<sup>15</sup> nie są zgodni, co do tego, na ile to, co mieści się w obszarze kompetencji społecznych, jest jakąś wspólną dyspozycją, czy też zbiorem różnych specyficznych umiejętności. Czy efektywność zachowań zależy od pewnych ogólnych umiejętności czy też od różnorodnych? M. Argyle zwraca uwagę, iż kompetencja społeczna oznacza *zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, aby wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych*<sup>16</sup>. Autor dodaje, iż te umiejętności mogą być wykorzystane zarówno w celach społecznych jak i antyspołecznych. Podkreśla, że kompetencja społeczna ma charakter specyficzny, a nie ogólny. W związku z różnicami indywidualnymi, nie może być traktowana jako dyspozycja o charakterze ogólnym. Każdy bowiem może mieć zróżnicowane i wyspecjalizowane kompetencje na różnym poziomie. Zatem zasadne w tym miejscu staje się pytanie o składowe elementy kompetencji społecznych.

Zdaniem J. Borkowskiego w skład kompetencji społecznych wchodzi: wiedza społeczna, myślenie prospołeczne, doświadczenie społeczne, osobowość społeczna,

---

<sup>12</sup> A. Matczak, K. Martowska, s. 7.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 7.

<sup>14</sup> R. E. Riggio, *Assesment of basic social skills*, „Journal Of Personality and Social Psychology, 51, 1996, s. 649-660.

<sup>15</sup> Por. A. Matczak, K. Martowska, U. Jakubowska, M. Argyle, P. Smółka.

<sup>16</sup> M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1999, s. 133.

inteligencja emocjonalna i społeczna, dojrzałość moralna, autorytet społeczny i zaufanie, różnorodne zdolności i umiejętności społeczne<sup>17</sup>. Elementy te rozwijają się u człowieka na wielu płaszczyznach życia. Wiedza ma charakter zmienny i płynny, ewoluuje, dlatego powinna być bezustannie modyfikowana i kierowana potrzebą rozwijania się, samokształcenia i bycia na bieżąco ze zmianami cywilizacyjnym. *Wiedza społeczna ma dwojakie pochodzenie: po pierwsze – potoczne, „gorące”, życiowe oraz po drugie – naukowe, „zimne”, sformalizowane.*<sup>18</sup> Niezbędna jest do tego ciekawość świata i otwartość na nową wiedzę, która pozwala łączyć rozwój potencjału adaptacyjnego z postawą perspektywnego podejścia do biegu zdarzeń, spraw zawodowych oraz własnego życia<sup>19</sup>. Celem, do którego zmierza jednostka w obszarze wiedzy społecznej jest osiągnięcie względnej erudycji, zwłaszcza w zakresie refleksji i wiedzy społecznej<sup>20</sup>, ze szczególnym podkreśleniem ważności wiedzy o źródłach, prawidłowościach, osobliwościach i następstwach związków i zależności interpersonalnych<sup>21</sup>. Ważna jest również wiedza o funkcjonowaniu grup i zbiorowości oraz samowiedza<sup>22</sup>.

Również doświadczenie społeczne jest istotnym elementem kształtowania kompetencji społecznych. Nie wystarczy *wiedzieć, że*, trzeba też *wiedzieć, jak*. Doświadczenie kształtuje osobowość społeczną, uczy wspólnotowego życia, w którym układamy nasze relacje z innymi kierując się umiejętnościami społecznymi, które potrafimy (bądź nie) zastosować. W doświadczeniu ujawniają się i wzmacniają walory osobowościowe. Przede wszystkim jednak rozwija się inteligencja emocjonalna, społeczna i moralna. Doświadczenie powstaje zarówno w sytuacjach mimowolnych, niezaplanowanych, naturalnych jak i w czasie treningów społecznych, które są próbą podnoszenia naszych kompetencji. Jednak *większe znaczenie przypisuje się doświadczeniu zdobywanemu w sposób spontaniczny, bezinteresowny, motywowany przez potrzeby afiliacyjne niż doświadczeniu sformalizowanemu*<sup>23</sup>.

U J. Borkowskiego znaczącym elementem kompetencji społecznych jest również autorytet i zaufanie. Szczególnie istotny jest tu autorytet nieformalny, kształtowany na podstawie autentycznego poważania, szacunku, życzliwości, tolerancji, godności<sup>24</sup>. Zaufanie natomiast chroni przed lękiem paraliżującym działania.

Osobowość społeczna kształtuje się w oparciu o zaufanie, które ma znaczenie w dwóch aspektach: ufania innym oraz bycia osobą godną zaufania<sup>25</sup>. Pewność siebie,

---

<sup>17</sup> J. Borkowski, op.cit., s. 110.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 111.

<sup>19</sup> J. Borkowski, op.cit., s. 111.

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 112.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 111.

<sup>25</sup> Ibidem.



wysoka samoświadomość i świadomość społeczna to warunki budowania zaufania społecznego w dwóch kierunkach. W kontekście świadomości, ważna jest zdolność przewidywania różnych konsekwencji bycia w relacjach z innymi z uwzględnieniem możliwości doświadczania również przykrych skutków. Idąc dalej, istotne jest, aby na drodze refleksji i samoświadomości, nie przekładać przykrych doświadczeń na relacje z innymi ludźmi w nowych sytuacjach. To zamyka człowieka w jego doświadczeniach, zranieniach i uniemożliwia korzystanie z interakcji społecznych. Trudne doświadczenia i przykre emocje dają też szansę na budowanie samoświadomości i pewności siebie, wynikającej z wiedzy o samym sobie i wiedzy, jak w kolejnej trudnej sytuacji można by zachować się lepiej dla samego siebie.

Inteligencję społeczną J. Borkowski odnosi do zdolności do efektywnego i mądrego rozwiązywania problemów i konfliktów międzyludzkich, współżycia i współpracy z innymi ludźmi<sup>26</sup>. Człowiek najbardziej dojrzały w zakresie inteligencji społecznej, posiada tzw. *talent społeczny*, który przejawia się w różnego rodzaju zdolnościach i umiejętnościach, takich jak: *poznawanie innych, komunikowanie się, mediowanie i negocjowanie antagonizmów społecznych, pobudzanie innych do działania i rozwoju, pomaganie oraz „znoszenie” poczucia lęku i zagrożenia*<sup>27</sup>. Aby wytwarzały się kompetencje społeczne, człowiek musi przetwarzać informacje behawioralne, a do tego potrzebna jest zdaniem M. Argyle'a inteligencja społeczna<sup>28</sup>. Na kompetencje społeczne składają się różne umiejętności. Te umiejętności autor wymienia dość szczegółowo nazywając je *modelem umiejętności społecznej*<sup>29</sup>. W jego skład wchodzi: nagradzanie czyli udzielanie wzmocnień (w różnych formach: od nagród werbalnych przez pomaganie, udzielanie rad, dawanie prezentów po zaangażowanie we wspólną działalność<sup>30</sup>), które mają wpływ na utrzymanie ludzi w związku lub sytuacji, wzmacniają atrakcyjność innych i pozwalają wywierać większy wpływ na innych. Ponadto empatia i umiejętność wchodzenia w role innych, które pozwalają na możliwość dostrzeżenia innego punktu widzenia, uczuć innych i podzielenie ich stanu emocjonalnego. Zdaniem M. Argyle'a oba czynniki są ważne w kontekście odniesienia większego sukcesu w relacjach interpersonalnych. Ma to jego zdaniem a szczególne znaczenie w psychoterapii i różnych formach kooperacji<sup>31</sup>.

Z empatią wiąże się współpraca, która polega na tym, iż zarówno własne cele, jak i cele innych są ważne do osiągnięcia. Współpraca jest najbardziej czasochłonnym, ale jednocześnie najbardziej rozwijającym sposobem radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych. Pozwala osiągnąć porozumienie poprzez integrację różnych poglądów uwzględniając interesy innych ludzi. Dąży się do pokonania uczuć

---

<sup>26</sup> Ibidem, s. 112.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 112-113.

<sup>28</sup> M.Argyle, op.cit., s. 135-139.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 134-139.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 137.

<sup>31</sup> M.Argyle, op.cit., s. 134-139.

wrogości, przeszkadzających w utrzymywaniu dobrych stosunków w zespole. Celem dodatkowym we współpracy jest uczenie się obiektywizmu – weryfikacja własnych poglądów i próba zrozumienia punktu widzenia innych<sup>32</sup>. Zatem tak należy organizować działanie, aby możliwe było zaspokojenie potrzeb każdej ze stron. Jest to szczególnie istotne z punktu widzenia sukcesu i satysfakcji z w relacjach społecznych, gdyż *wszystkie rodzaje aktywności społecznej wymagają udziału więcej niż tylko jednej osoby*<sup>33</sup>. Co więcej, *wiele różnych niepowodzeń w realizacji umiejętności społecznych można traktować jako brak współpracy*<sup>34</sup>. J.Borkowski określa tę składową kompetencji społecznych *mentalnością społeczną*<sup>35</sup>.

Następnie inteligencja społeczna i rozwiązywanie problemów, które przydają się szczególnie w sytuacjach konfliktowych. M. Argyle podkreśla również ważność umiejętności intelektualnych przydających się w sytuacjach społecznych. Podkreśla ważność myślenia dla zrozumienia wielu sytuacji, w których człowiek uczestniczy. Zwraca szczególną uwagę na sytuacje uczenia się modyfikacji zachowania, próby wyjścia poza własny schemat myślenia. Wskazuje tu na *tłumaczenie czyli proces wykorzystywania informacji uzyskanej za pośrednictwem sprzężenia zwrotnego do modyfikacji zachowania*<sup>36</sup>. Idzie tu o intensyfikowanie wiedzy oraz zrozumienia stosunków społecznych czy też czyjegoś zachowania.

Asertywność rozumiana jako umiejętność wpływania na ludzi, obrony swoich praw bez agresji, to istotny składnik modelu kompetencji społecznych, ponieważ *umożliwia ona ludziom kontrolowanie tego, co się zdarzy w toku spotkań społecznych, wpływanie na ludzi bez agresji i bez niszczenia związku*<sup>37</sup>. Zdaniem autora, każda umiejętność społeczna zawiera w sobie jakąś część asertywności.

Na koniec M.Argyle wymienia komunikację werbalną, niewerbalną oraz umiejętność korzystnej autoprezentacji<sup>38</sup>. Komunikacja werbalna jest najistotniejszym elementem prawie wszystkich zachowań społecznych. Dzięki skutecznej komunikacji niewerbalnej *jednostki w większości sytuacji społecznych są bardziej nagradzające i bardziej efektywne*<sup>39</sup>. Samoprezentacja jest istotna szczególnie w kontekście umiejętności profesjonalnych.

Bycie osobą kompetentną dopełnia dojrzałość emocjonalna, którą można odnieść do powszechnie akceptowanego systemu wartości. O posiadaniu kompetencji społecznych stanowi zatem znajomość norm moralnych, prawnych oraz

---

<sup>32</sup> Por. Ralph H. Kilmann, Keneth W. Thomas, *The Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*, [in] *Conflict Resolution Technology*, D. W. Cole [Ed.], Cleveland 1983, s. 57-64.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 137.

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> J. Borkowski, op.cit., s. 111.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 138.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 139.

<sup>38</sup> Ibidem, s. 139.

<sup>39</sup> Ibidem.

konsekwencji ich przestrzegania. Dojrzały moralnie człowiek tworzy i kieruje się uniwersalnymi wartościami, a walczy z tym, co złe i niemoralne<sup>40</sup>.

J. Borkowski uszczegóławia kompetencje społeczne konkretyzując je na ważne zdolności i umiejętności. *Umiejętności społeczne są behawioralnym przejawem zdolności społecznych*<sup>41</sup>. Zarówno zdolności, jak i umiejętności *stanowią najbardziej wymowną i praktycznie sprawdzalną postać kompetentnego działania społecznego*<sup>42</sup>.

### **Szkoła jako przestrzeń kształtowania relacji interpersonalnych**

W sytuacjach społecznych człowiek bezustannie zmagają się z problemem interpersonalnej równowagi. Z jednej strony dąży do korzystnego dla siebie życia w zgodzie z innymi, co umożliwi mu współdziałanie i akceptację. Powodowany potrzebą bycia z innymi, jednocześnie chce realizować swoje cele i wywierać wpływ na innych. Staje bezustannie w obliczu konfliktu, w którym odpowiednie postępowanie daje szansę na satysfakcjonujące życie społeczne. *Najważniejszym „narzędziem”, które pozwala ludziom sprawnie radzić sobie z tym konfliktem, są kompetencje społeczne, które można ogólnie zdefiniować jako fenomen skutecznego wywierania wpływu, a zarazem mądrego mu ulegania*<sup>43</sup>.

Szkoła jako przestrzeń kształtowania relacji interpersonalnych pełna jest różnorodnych relacji: od tych związanych z własnym wyborem do tych koniecznych. Podstawą zaistnienia trudności w relacjach między jednostkami są przede wszystkim stosunki społeczne konieczne. J. Pawlica wyróżnia: stosunki społeczne bezpośrednie konieczne (czyli takie, które musimy podjąć ze względu na grupę formalną, w której te stosunki muszą być realizowane, np. z członkami rodziny), stosunki społeczne pośrednie konieczne (czyli stosunki, które nie wymagają od nas bliskiego kontaktu z osobami, a jednak jesteśmy zmuszeni je nawiązać z racji dobra wspólnego, dotyczy to relacji np. wspólnotami, które znajdują się blisko siebie), (pośrednie niekonieczne dopełniają zakres stosunków społecznych, ale nie wnoszą istotnych treści do struktury społecznej)<sup>44</sup>.

Stosunki społeczne bezpośrednie niekonieczne czyli takie, w które wchodzimy z osobami, które sami wybraliśmy, to typ relacji będących efektem naszej wolności wyboru. Już w punkcie wyjścia, inicjowania relacji interpersonalnych, jednostka odczuwa satysfakcję z samego rozpoczęcia procesu. O dalszej satysfakcji zadecyduje proces porozumiewania się oraz zastosowane umiejętności społeczne. W przypadku stosunków bezpośrednich koniecznych na konflikt między realizacją celów a uzyskaniem akceptacji, nakłada się poczucie przymusu, które dodatkowo utrudnia

---

<sup>40</sup> J. Borkowski, op.cit., s. 113.

<sup>41</sup> J. Borkowski, op.cit., s. 116.

<sup>42</sup> J. Borkowski, op.cit., s. 113.

<sup>43</sup> P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Warszawa 2008, s. 27.

<sup>44</sup> J. Pawlica, *O konfliktach i postawach moralnych*, Kraków 1973, s. 60.

funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych. Tym bardziej zatem odpowiednie kompetencje społeczne będą niezbędne, aby poradzić sobie z tak złożonym konfliktem.

Przyglądając się własnym doświadczeniom badawczym oraz doświadczeniom pracy w szkole, wielokrotnie zwracałam uwagę na te aspekty w relacjach szkolnych, które nie działają dobrze, stawiając jednocześnie wiele wskazań do potrzeby pracy w obszarze komunikacji interpersonalnej w szkole. Podkreślałam braki w działaniach, opór uczestników rzeczywistości społecznej do zmian, brak chęci do rozwiązywania trudności oraz niedostatki w umiejętnościach warunkujących powodzenie w budowaniu efektywnej komunikacji w szkole.

Jednocześnie zdaję sobie sprawę, iż bezustanne akcentowanie braków nie daje dużych nadziei na zmianę, przygnębia i legitymizuje przekonanie, że skoro jest tak źle, to nic nie da się już zrobić. Tak jest i choć to smutne, musimy się z tym pogodzić. Dostrzegam w związku z tym pewien niepokój, który tworzy się wśród studentów pedagogiki – kandydatów na nauczycieli i pedagogów szkolnych, iż rzeczywistość, w której przyjdzie im pracować jest tak trudna i pełna beznadziei, że nie są w stanie poradzić sobie w takich warunkach. W dalszej części tekstu wskażę, jakie braki w obszarze kompetencji społecznych ujawniają moje doświadczenia badawcze. Zrobię to, aby na nich nadbudować po pierwsze konstruktywne i praktyczne przekonania dotyczące możliwości rozwoju kompetencji społecznych.

Po drugie daję wskazania do działania, akcentując znaczenie osób dorosłych, szczególnie nauczycieli oraz rolę treningu społecznego w obszarze rozwijania umiejętności społecznych.

Przeprowadzone przeze mnie badania w szkole<sup>45</sup> oraz dokonana analiza pytań trafiających do eksperta pedagoga<sup>46</sup>, do których odwoływałam się w innych

---

<sup>45</sup> Źródłem danych empirycznych, na które się tu powołuję, są badania etnograficzne, które przeprowadziłam w jednej z trójmiejskich szkół średnich. Przedmiotem badań były konflikty występujące w szkole w różnych układach personalnych. Badania zostały przeprowadzone w dwóch fazach. Pierwsza faza – trwająca 10 miesięcy – to okres badań niejawnych przeprowadzonych w charakterze uczestnika rzeczywistości szkolnej. Prowadziłam wówczas obserwację uczestniczącą uzupełniając dziennik badacza. Faza druga była częścią jawną, gdzie nie byłam już uczestnikiem społeczności, ale badaczem, który ją zna i pojawia się w celu przeprowadzenia badań. Prowadziłam wówczas wywiady narracyjne z uczniami oraz nauczycielami. Mój materiał badawczy obejmował notatki z obserwacji, transkrypcje wywiadów oraz dokumenty (w postaci pism, sprawozdań, zaświadczeń, ustaw, służbowych poleceń). Całość badań opublikowana w: K. Wajszczyk, *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*, Gdańsk 2015.

<sup>46</sup> Materiał obejmuje pytania, które trafiały do mnie jako eksperta-pedagoga w ramach serwisu [szkola.wp.pl](http://szkola.wp.pl). Pytania trafiały do serwisu od 2007 roku, istnienie serwisu w sieci zakończyło się w 2016 roku. Pytania były rozdzielane między trzech ekspertów: pedagoga, psychologa i seksuologa, przy czym kwestie dotyczące relacji interpersonalnych, konfliktów, wyboru

publikacjach<sup>47</sup>, pokazują niedostatki w obszarze komunikacji interpersonalnej oraz kompetencji społecznych. Powołam się w tym miejscu na sprawy, które zgłaszano do mnie jako eksperta.

Uczniowie w nich wskazują na liczne sytuacje ze swojego środowiska szkolnego i rodzinnego, wymagające asertywności, w których ich zachowanie nie zapewniło efektywnego działania<sup>48</sup>. Są to sytuacje, w których naruszane są prawa uczniów, kiedy stosowana jest przemoc różnego typu. Młody człowiek jest narażony i doświadcza przemocy, zarówno ze strony rówieśników, jak i nauczycieli. Uczeń wie, że są łamane jego prawa, ale boi się wyrazić swój sprzeciw. Ogarnia go strach przed konsekwencjami wyrażenia odmowy. Obraz ucznia to obraz świadomego młodego człowieka zmuszanego do posłuszeństwa i realizacji potrzeb dorosłych.

Sami rodzice w tych sytuacjach niejednokrotnie występują jako osoby pokrzywdzone, gdyż prawa ich dzieci są łamane przez: nie stosowanie się do orzeczeń, nie reagowanie na krzywdę dziecka, bagatelizowanie, poniżanie, krzyk, wyrzucanie z lekcji, uwzięcie się. Rodzice przeżywają też relacje rówieśnicze swoich dzieci. Sympatie, antypatie i zazdrość to tematy wiodące w relacjach szkolnych, szczególnie między dziewczynkami. Rodzice to widzą, cierpią z dziećmi, a podejmowane przez nich działania nie przynoszą efektu. Sytuacje pojawiające się w prośbach uczniów i rodziców przytoczone sytuacje są przykładem na braki w kompetencjach społecznych w sytuacjach wymagających asertywności. Dostrzec można w nich nieumiejętność zadbania o swoje prawa, przeciwstawienia się i walki, kiedy sytuacja tego wymaga.

Uczniowie i rodzice ujawniają również braki w kompetencjach warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej. Sytuacje zgłaszane przez uczniów, wskazują, iż nie radzą sobie z przykrymi emocjami: strach, stres, w sytuacjach ekspozycji społecznej. Strach towarzyszy im w wielu sytuacjach, kiedy stają w obliczu okoliczności szkolnych. Często doświadczają wyśmiewania, oceniania i publicznego osądu. Mają trudności z podejmowaniem decyzji związanych z wyborem szkoły, zawodu. Doświadczają konfliktów wewnętrznych obejmujących

---

szkoły i zawodu trafiały do mnie jako pedagoga. Pytania pochodziły głównie od uczniów i ich rodziców, z wyraźnie zaznaczoną przewagą uczniów.

<sup>47</sup> Wajszczyk K., *Radzenie sobie w konfliktach szkolnych*, "Studia i Badania Naukowe. Pedagogika", Nr 1/2016, s. 81-104. Wajszczyk K., *Kto jest trzecią stroną w konfliktach szkolnych?*, "Studia i Badania Naukowe. Pedagogika", Rok IX, Nr 1/2015, Gdańsk 2016, s. 49-62. Wajszczyk K., *Wychowanie przez konflikt. O roli konfliktów w rozwoju osobowości ucznia*, Vol 20, „Studia Pedagogica Ignatiana”, No 2 (2017), s. 145-167. Wajszczyk K., *Dorośli (nie)obecni w konfliktach szkolnych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr XIX, 2018. Wajszczyk K., *(Nie)kompetentni dorośli oraz (nie)kompetentne dzieci we wspólnej przestrzeni społecznej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, Vol. 6, Nr 2(12)2018.

<sup>48</sup> Podstawą grupowania trudności w relacjach interpersonalnych jest podział kompetencji zastosowany przez A. Matczak: A. Matczak, *Kwestionariusz kompetencji społecznych KKS*. Podręcznik, Warszawa 2001.

dwie strony: realizacja własnych potrzeb vs ocena kolegów. Pytają zatem, jak sobie radzić z przykrymi emocjami, które uniemożliwiają im funkcjonowanie. Rodzice chcą być kompetentni i wiarygodni dla swoich dzieci: pomóc im podejmować decyzje, rozwiązać szkolne problemy i działać, gdy wymaga tego sytuacja. Nie chcą, aby publicznie oceniano ich oraz ich dzieci, aby dokonywano publicznego osądu. Pytają w związku z tym, co robić, gdy takie sytuacje się zdarzają. I przede wszystkim, jak pomóc dziecku, aby nie zaszkodzić w jego byciu w szkole.

Trudności pojawiają się również obszary kompetencji warunkujących efektywność w sytuacjach intymnych. Uczniowie mają kłopot ze znalezieniem osoby, której ufają i której mogą się zwierzyć ze swoich problemów. Ujawnienie trudności przed rodzicami postrzegają jako przyczynę do psucia relacji z nimi. Relacje z rodzicami bywają dość odległe i brak bliskości odzywa się w licznych trudnościach codziennych. Szukają zatem na zewnątrz sposobów rozwiązania trudności z rodzicami. Relacje z rówieśnikami bywają niesymetryczne – uczniowie czują się wykorzystywani, odczuwają zazdrość w przypadku sytuacji, gdy pojawiają się kolejne osoby. Pytają, co robić, gdy czują się wykorzystywani, manipulowani, kiedy w relacje oparte na przyjaźni wkłada się poczucie niesprawiedliwości.

W opisywanych przez uczniów i rodziców sytuacjach dostrzegam duże trudności w tworzeniu satysfakcjonujących relacji, w budowaniu udanych relacji szkolnych i rodzinnych. Relacjom towarzyszy niepokój i brak zaufania, brakuje autorytetów. Trudno jest również o autentyczną sytuację spotkania, w której mogłoby dojść do otwartej rozmowy.

Szkolna społeczna przestrzeń to trójkąt nieskuteczności w zakresie kompetencji. Spotykają się niekompetentni rodzice, niekompetentne dzieci i niekompetentni nauczyciele.

Powstaje zatem kwestia, jak można kształtować kompetencje społeczne wśród członków społeczności szkolnej. Skąd idzie dobry przykład i wzór efektywnego zachowania społecznego?

### **Trening kompetencji społecznych drogą do sukcesu i satysfakcji w relacjach interpersonalnych?**

Zarówno M. Argule, jak i J. Borkowski wskazują element autorytetu i zaufania w obszarze kompetencji społecznych. Osobą godną zaufania i autorytetem mógłby być nauczyciel. Stanisław Dylak wyodrębnia trzy podstawowe grupy kompetencji zawodowych nauczyciela: bazowe, konieczne i pożądane. Bazowe dotyczą niezbędnego poziomu rozwoju intelektualnego, moralnego i społecznego po to, aby porozumiewać się i w sposób akceptowalny społecznie uczestniczyć w życiu społecznym. Konieczne dotyczą możliwości konstruktywnego wykonywania swojej pracy. Do tych koniecznych autor zalicza kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne, ale zaznacza, iż zostają one nabyte w czasie kształcenia zawodowego. Pożądane kompetencje to takie, które mogą, ale nie muszą być

charakterystyczne dla zawodu nauczyciela. Natomiast ich istnienie może okazać się pomocne dla wykonywania zawodu<sup>49</sup>.

Autor nie wyodrębnia stricte kompetencji społecznych. Jedynie w obszarze kompetencji bazowych pojawia się wyjaśnienie, iż są to kompetencje, które są niezbędne choćby po to, aby uczestniczyć w życiu społecznym. Oznacza to, jak sądzę, podstawowe umiejętności społeczne, które umożliwiają zaistnienie procesu porozumiewania się. Nie oznaczają jednak osiągnięcia sukcesu i satysfakcji. Druga kategoria kompetencji wydaje się być tym miejscem, gdzie można by osadzić kompetencje społeczne. Kompetencje pożądane dla S. Dylaka mają charakter warsztatowy i przynależą do sfery sprawnościowej<sup>50</sup>. A zatem mogą stać się przedmiotem treningu naturalnego oraz zorganizowanego, którego podstawą jest kształtowanie umiejętności i zdolności społecznych, służących radzeniu sobie w sytuacjach interakcyjnie trudnych. Bez względu jednak na to, czy zaliczymy je do kompetencji koniecznych czy pożądanych, stanowią istotny element „wyposażenia” nauczyciela.

M. Czerepaniak-Walczak podkreśla ważność kompetencji komunikacyjnych w pracy nauczyciela – refleksyjnego praktyka, podkreślając iż *ośrodkiem i celem pracy refleksyjnego praktyka jest sfera wolnego, równego dyskursu, racjonalnego rozumienia oraz normatywnego konsensu, a więc sytuacja szczerego, otwartego dialogu*<sup>51</sup>. Wskazuje na kompetencje komunikacyjne nauczyciela, które jej zdaniem są *wyuczalną, dynamiczną właściwością nauczyciela-wychowawcy umożliwiającą mu samoekspresję i rozumienie innych oraz świadomą gotowość do konfrontowania i weryfikowania własnych opinii i dotychczasowych znaczeń*<sup>52</sup>. Idzie zatem o to, aby zachować się komunikacyjnie adekwatnie do sytuacji. Praktyczny wymiar kompetencji komunikacyjnych nauczyciela odnosi się przede wszystkim do namysłu w działaniu i nad działaniem. Dla autorki istotne jest, aby osiągnąć sprawność w posługiwaniu się słowem, milczeniem i „językiem ciała”<sup>53</sup>. Co praktycznie sprowadza się m.in. namysłu nad tym, *kiedy można mówić, a kiedy nie oraz z kim, gdzie, kiedy można, a kiedy nie można o tym, lub innym mówić, w ten lub inny sposób*<sup>54</sup>. Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak powyższe zdanie wymaga uzupełnienia o *rozumienie co, kto, kiedy i dlaczego*, gdyż dopiero ten element pokazuje *kontekst zadaniowy, to znaczy rozumienie czemu służy relacja komunikacyjna*<sup>55</sup>. Ważnym elementem kompetencji komunikacyjnych jest milczenie. Zdaniem autorki, refleksyjny praktyk posługuje się milczeniem w adekwatny,

---

<sup>49</sup> S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 37.

<sup>50</sup> Ibidem, s. 37.

<sup>51</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 98.

<sup>52</sup> Ibidem.

<sup>53</sup> Ibidem, s. 99.

<sup>54</sup> *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, pod red. G. Koć-Sieniuch, Białystok 1995, s. 152, cytuję za: M. Czerepaniak-Walczak, op.cit., s. 99.

<sup>55</sup> M. Czerepaniak-Walczak, op.cit., s. 99.

rozważny i odpowiedzialny sposób<sup>56</sup>. Milczenie korzystne ma bowiem wiele postaci, od milczenia czystego słuchania czyli głębokiego zainteresowania dziejącymi się prawami, przez milczenie obojętne wyrażające obojętność wobec tego, co się dzieje (służące np. zmianie zachowania pozostałych uczestników), ale nie powodujące zerwania więzi. Po milczenie cierpliwe wyrażające się w *oczekiwaniu na skupienie i skierowanie uwagi na istotne sprawy*<sup>57</sup>. Uczenie się tych rodzajów korzystnego, refleksyjnego milczenia sprzyja zapobieganiu myśleniu lekceważącemu, czyli takiemu, które zmierza do zerwania więzi między uczestnikami sytuacji komunikacyjnej i pokazaniu, iż nie jest ważne dla odbiorcy to, co mówi druga strona<sup>58</sup>. Istotne z punktu widzenia możliwości kształtowania kompetencji komunikacyjnych jest stwierdzenie autorki, iż *milczenie i sposób postępowania się nim jest wyuczalne, zarówno dla nauczyciela-wychowawcy, jak i ucznia-wychowanka a owo wyuczenie może dokonywać się tylko w realnych, codziennych doświadczeniach*<sup>59</sup>. A zatem trening naturalny ma swoje praktyczne uzasadnienie, szczególnie że opisane elementy kompetencji komunikacyjnych występują w interakcjach, i zarówno odbiorcami jak i adresatami są uczestnicy interakcji edukacyjnej. Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak to właśnie od nauczyciela – wychowawcy zależy uczynienie z komunikacji międzyludzkiej w sytuacji edukacyjnej prawdziwego dialogu<sup>60</sup>. Sprzyja temu uznanie zasady: „*wyjdź z samego siebie – dodaj nowe*”, której uznanie jest dowodem na posiadanie kompetencji komunikacyjnych uczestników interakcji i dzięki której możliwa jest *rzeczywista wymiana w interakcji edukacyjnej*<sup>61</sup>. Autorka podkreśla, iż szczególne znaczenie ma empatia towarzysząca interakcjom w sytuacjach edukacyjnych, gdyż ona pozwala dostrzegać i rozumieć wszystko to, co dzieje się we wzajemnych relacjach.

Paweł Smółka podkreśla, iż kompetencje społeczne zależą od kilku czynników. Przede wszystkim wymienia tu cechy osobowości oraz cechy temperamentu. Te pierwsze dotyczą zachowania w sytuacjach społecznych: *Cechy osobowości wpływają na to, jak jednostka zachowuje się w określonych sytuacjach oraz w jakie sytuacje się angażuje, a także, jak odbiera określone sytuacje i jak je przekształca*<sup>62</sup>. Temperament z kolei ma znaczenie dla zapotrzebowania na stymulacje i tym samym przekłada się na aktywność<sup>63</sup>.

---

<sup>56</sup> Ibidem.

<sup>57</sup> Ibidem, s. 100-101.

<sup>58</sup> Ibidem, s. 101.

<sup>59</sup> Ibidem, s. 101.

<sup>60</sup> Ibidem, s. 103.

<sup>61</sup> Ibidem, s. 103.

<sup>62</sup> P. Smółka, *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne?*, w: *Komunikowanie się. Problemy i perspektywy*, Lublin 2006, s. 250.

<sup>63</sup> Ibidem.



Bezpośrednio kompetencje społeczne zależą od treningu społecznego: *trening społeczny, zarówno ten o charakterze naturalnym, odbywany w sytuacjach życia codziennego czy pracy zawodowej, jak i taki, który dokonuje się w toku specjalnych oddziaływań szkoleniowych, wpływa na poziom kompetencji społecznych*<sup>64</sup>.

Sam trening (czy to naturalny czy zaaranżowany) jest efektywny, jeśli jego uczestnicy wykazują odpowiedni poziom zdolności intelektualnych, szczególnie ważna jest inteligencja emocjonalna<sup>65</sup>. *Natomiast intensywność i rodzaj treningu społecznego zależą od pewnych cech osobowości i temperamentu, które wpływają na łatwość i częstość nawiązywania kontaktu z innymi*<sup>66</sup>. Badania A. Matczak, M. Argyle'a wskazują, iż dla poprawy efektywności funkcjonowania w sytuacjach społecznych istotne jest stymulowanie umiejętności empatycznych, analizowania sytuacji społecznych, monitorowania własnych zachowań, dostosowywania się do sytuacji, zainteresowania sytuacjami społecznymi, umiejętnościami, relacjami oraz wpływem na innych. Istotne również są działania zmierzające do redukcji lęku społecznego oraz budowanie pozytywnej samooceny, wzmacnianie poczucia własnej wartości i skuteczności działania w sytuacjach społecznych. Ogromne znaczenie ma samo otwarcie się na bycie w sytuacjach społecznych, aktywne uczestnictwo dające możliwość wpływania na sytuacje i ich modyfikacje<sup>67</sup>.

Ważnym aspektem kompetencji społecznych są nawyki, które legitymizują ludzką nieefektywność w sytuacjach społecznych. Zachowanie uczniów, nauczycieli, rodziców oparte jest w dużej mierze o nawyki, w związku z tym *rozwój kompetencji społecznych polega więc nie tyle na prostym uczeniu się nowych umiejętności (zachowań społecznych), ile na reedukacji, tj. oduczaniu się starych i uczeniu się nowych strategii działania*<sup>68</sup>. Zmianom wszelakim, w tym również zmianom nawyków towarzyszy lęk i opór. Lęk przed tym co nowe, przed reakcją innych i niekorzystnymi konsekwencjami społecznymi związanymi ze zmianą zachowania: *próba zmiany starych, nieadekwatnych nawyków interpersonalnych, nawet jeśli z oczywistych powodów wydaje się korzystna dla danej osoby, indukuje w niej silną postawę obronną i opór*<sup>69</sup>. Szczególnie, że nawyki dotyczące relacji interpersonalnych są uwikłane w społeczny układ, w którym powiązania, zachowania i nawyki ułożyły się w pewien znany, przewidywany system reakcji. Zmiany zatem wprowadzają czasowy chaos we wzajemnych stosunkach społecznych, a to powoduje lęk.

Dodatkowym aspektem utrudniającym doskonalenie kompetencji społecznych jest postrzeganie samego siebie, które zmienia się długotrwale. Dlatego też projekt

---

<sup>64</sup> A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, op.cit., s. 32.

<sup>65</sup> Ibidem.

<sup>66</sup> P. Smółka, *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne?*, op.cit., s. 251.

<sup>67</sup> Ibidem, s. 251.

<sup>68</sup> P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, op.cit., s. 135.

<sup>69</sup> Ibidem, s. 135.

rozwijania kompetencji społecznych odbywa się przez doskonalenie *umiejętności sprawnego działania mimo dysonansu poznawczo-emocjonalnego wynikającego z rozbieżności między stylem funkcjonowania (nowymi zachowaniami), a sposobem, w jaki wciąż jeszcze postrzega siebie*<sup>70</sup>. Umiejętność sprawnego działania można doskonalić przede wszystkim w naturalnym treningu społecznym. Odbywa się on podczas codziennych sytuacji, w szkole, w domu, w pracy, w relacjach rówieśniczych, itp. Jego zasadniczym mechanizmem jest metoda próbowania i wprowadzania zmian przez uczenie się na błędach. Drugą istotną kwestią jest uczenie się przez bycie w relacjach z ludźmi kompetentnymi<sup>71</sup>.

Odwołując się choćby do prezentowanych wcześniej wniosków z pytań trafiających do eksperta, społeczność szkolno-rodzinna składa się z osób o słabo rozwiniętych kompetencjach społecznych. Dostrzegam społeczne dziedziczenie braku kompetencji, szczególnie w obszarze sytuacji z wykorzystaniem asertywności. Rodzice sami podkreślają, iż nie chcieliby, aby ich dzieci podzieliły ich los w zakresie nieudanych relacji społecznych. Zatem trudno jest dokonać zmiany nie mając konstruktywnych wzorców. Kompetentny rodzic czy też nauczyciel, o jakim piszą M. Czerepaniak-Walczak i S. Dylak mogliby (czy też nawet powinni) takim wzorcem być.

Codziennie sytuacje społeczne stają się okazją do zmiany zachowań jeśli jej uczestnicy refleksyjnie podchodzą do sytuacji, w których uczestniczą lub uczestniczyli. Idzie o to, aby zatrzymać się na moment przy tym, co automatyczne. Tylko tak jest szansa na zauważenie niekorzystnego zachowania. Ważne jest również, aby dawać i otrzymywać informacje zwrotne. Jest to zasadniczy czynnik pobudzający do refleksji. Istotne jest, aby chcieć poznawać inny punkt widzenia uczestników wspólnych sytuacji społecznych. Dodatkowym czynnikiem, który czyni z codziennych sytuacji efektywny trening jest systematyczne ich analizowanie<sup>72</sup>. Ponadto ciągle wprowadzanie zmian, próbowanie nowych reakcji i zachowań to szansa na odkrycie bardziej skutecznego działania.

Trening zaaranżowany jest przygotowanym w odniesieniu do potrzeb uczestników warsztatem, podczas którego są ćwiczone różnego rodzaju umiejętności społeczne. *Istotą treningu jest rozwój umiejętności poza docelowym kontekstem ich użycia*<sup>73</sup>. Celem takiego treningu jest *doskonalenie skuteczności interpersonalnej, rozumianej jako umiejętność stosownego i satysfakcjonującego dla danej osoby i jej otoczenia funkcjonowania w kontaktach z innymi ludźmi, zarządzania nimi, przekonywania ich do czegoś lub pracy w zespole*<sup>74</sup>. Istotą doskonalenia umiejętności jest eliminowanie deficytów umiejętności

---

<sup>70</sup> Ibidem.

<sup>71</sup> P. Smółka, *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne?*, op.cit., s. 255-256.

<sup>72</sup> Ibidem, s. 256.

<sup>73</sup> P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, op.cit., s. 150.

<sup>74</sup> Ibidem, s. 150.

i wykonania (zarówno brak wiedzy na temat umiejętności jak i opór przed ich stosowaniem) oraz kształtowanie nowych nawyków.

Najczęściej taki trening wykorzystuje metodę symulacyjną, gdzie próbuje się wykorzystywać wybrane zmiany w zachowaniach społecznych przez odgrywanie ról. W przypadku TUS, opartego na technice odgrywania roli, pojawia się problem z transferem trenowanych umiejętności do rzeczywistych sytuacji<sup>75</sup>. Można wspomóc ten proces, jak radzi P. Smółka, zadając prace domowe nakłaniające uczestników do próbowania umiejętności, przygotowując realistyczne symulacje oraz doprowadzając do przeuczenia, wedle zasady, że *im dłużej jednostka pracuje nad zmianą, tym bardziej trwała jest ta zmiana*<sup>76</sup>. Odgrywanie ról stanowi niejednokrotnie uzupełnia się o wykłady, prezentacje i lektury.

Spółeczna rzeczywistość szkolna jest okazją do próbowania i ćwiczenia na wielu codziennych sytuacjach, daje możliwość analizowania, wyciągania wniosków i budowania wiedzy społecznej. Jest okazją do ćwiczenia współpracy, budzenia empatii i rozwiązywania trudnych sytuacji. Jest też dużą szansą do doświadczania różnych konfliktów, których rozwiązanie prowadzi do wzbogacenia doświadczenia i rozwoju osobistego. Aby tak się zadziało potrzebny jest kompetentny dorosły, nauczyciel który sam rozwija w sobie umiejętności społeczne i stanowi do tego odpowiedni wzór dla uczniów.

Odnosząc na wstępie tekstu sukces i satysfakcję w szkolnych relacjach interpersonalnych do efektywnych relacji, za istotne uznałam wskazanie, czy i w jaki sposób można tę efektywność uzyskać i doskonalić. Jednocześnie efektywne relacje interpersonalne odnosiłam do posiadania kompetencji społecznych. Nie zapominając o trudnościach w zakresie doskonalenia, wskazałam ścieżkę treningu społecznego, zarówno naturalnego jak i zaaranżowanego. W swoich odwołaniach wskazałam, jak istotnym elementem warsztatu nauczyciela jest posiadanie kompetencji społecznych. Jest to ważne nie tylko z racji wykonywania zawodu nauczyciela, ale przede wszystkim z racji bycia uczestnikiem relacji społecznych, w czasie których nauczyciel staje się wzorem, inicjatorem i przewodnikiem w budowaniu kompetencji społecznych uczniów. Tym samym, to w dużej mierze od niego zależy, jak się to budowanie potoczy. Nie bez znaczenia są też trenerzy, którzy z odpowiednią wiedzą i umiejętnościami stają się mentorami i przewodnikami w zmianie. Zmiany, choć poprzedzone lękiem i oporem, są jedyną szansą na rozwój, a tym samym, choć nie dają gwarancji, niosą w sobie duży potencjał rozwoju.

## **Bibliografia**

Adler R. B., Rosenfeld L. B., Proctor II R. F. (2006), *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań.

Aronson E. (2000), *Człowiek istota społeczna*, Warszawa.

---

<sup>75</sup> P. Smółka, *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne?*, op.cit., s. 257.

<sup>76</sup> Ibidem.

- Argyle M. (1999), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa.
- Berger C. R. (1993), *Revisiting the relationship construct*, „Personal Relationship Issues”, 1.
- Borkowski J. (2003), *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań.
- Jakubowska U. (1996), *Wokół pojęcia kompetencja społeczna*, „Przegląd Psychologiczny”. Nr 3-4.
- Matczak A. (2001), *Kwestionariusz kompetencji społecznych KKS*. Podręcznik, Warszawa.
- Matczak A., Martowska K. (2013), *Profil kompetencji społecznych*. Podręcznik, Warszawa.
- Pawlica J. (1973), *O konfliktach i postawach moralnych*, Kraków.
- Riggio R. E. (1996), *Assesment of basic social skills*, „Journal Of Personality and Social Psychology”, 51.
- Słownik Języka Polskiego*, <https://sjp.pl/>, dostęp: 2.01.2019 r.
- Smółka P. (2006), *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne?* [w:] Kaczmarek Bożydar L.J., Kucharski A., Stencel M. (red.), *Komunikowanie się. Problemy i perspektywy*. Lublin.
- Smółka P. (2008), *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Warszawa.
- Thomas Keneth W., Kilmann Ralph H. (1983), *The Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*, [in] D. W. Cole [Ed.], *Conflict Resolution Technology*, Cleveland.
- Wajszczyk K. (2015), *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*, Gdańsk.

## SUCCESS AND SATISFACTION IN SCHOOL INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

KATARZYNA WAJSZCZYK

### Summary

The article is devoted to the issue of the development of social competences. The author describes success and satisfaction in school interpersonal relationships as an exemplification of effective behaviours. Participants in the school community achieve success and satisfaction in relationships if they effectively achieve their goals, are assertive, manage in situations of social exposure and in intimate situations. Improvement of social competences takes place during natural and arranged social training.

**Key words:** school, social competences, interpersonal relations, interpersonal training, teacher, student

# BYCIE NAUCZYCIELEM W SYTUACJI ZMIANY KULTUROWEJ. REFLEKSJA HUMANISTY

PAWEŁ WOJCIECHOWSKI

*Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku*

## Streszczenie

W tekście zaprezentowano perspektywę pedagogii, relacji Ja/Inny, wizerunek nauczyciela w dobie późnej nowoczesności. W dynamicznie zmieniającej się współczesności te perspektywy przyjmują różnoimienne oblicza – co pokazano w egzegezie. Wektor badawczy skierowano w stronę tych odmiennych dyskursów, chwytając to, co jest w nich niepowtarzalne i relewantne.

**Słowa kluczowe:** pedagogia, cyberkultura, cyberprzestrzeń, nauczyciel, facylitator, edukacja, filozofia, XXI wiek, technocentryzm

Człowiek ze swej natury jest istotą dialogującą, potrzebującą nieprzerwanego kontaktu z drugim człowiekiem. Ten niezwykły i ważny antecedens zakreśla całe ludzkie doświadczenie, a każdy nawet najmniejszy, przelotny, chwilowy element spotkania – jak pisze Beata Olkowska powołując się na twierdzenie Bubera – jest „decydującym punktem w rozwoju człowieka, gdyż dzięki drugiemu człowiekowi stajemy się sobą”<sup>1</sup>. Każde spotkanie zmienia człowieka, pozostawia takie czy inne rysy, pęknięcia, ślady. Jest kawałkiem lustra, w którym odbija się moje ja, ja innego, odbija się kształt rzeczywistości. Wieloaspektowe doświadczenie Drugiego, Innego stanowi centrum pedagogii, bowiem kardynalnym kursem świadomej i celowej działalności edukacyjnej winno być uruchomienie w człowieku kompetencji do wieloaspektowego rozumienia drugiego człowieka. Realizatorem owego konstytutywnego *w y z w o l e n i a* jest nauczyciel – ten, który – po Lévinasowsku – „ustanawia sens”<sup>2</sup>. Związek pomiędzy uczniem i nauczycielem jest związkiem szczególnym. Każda ze stron tego związku ma swoje prawa, każda ze stron ma zagwarantowaną podmiotowość w procesie dydaktycznym, a zatem w edukacyjnym spotkaniu. Andrzej Nowicki stwierdza, iż w procesie dydaktyczno-wychowawczym „powinny być zawsze współobecne *d w a p o d m i o t y*. (...) Spotkanie ucznia z nauczycielem jest więc autentycznym *s p o t k a n i e m d w ó c h r z e c z y w i s t y c h p o d m i o t ó w*, a osobowość ucznia jest produktem pracy zbiorowej, czyli zarówno

---

<sup>1</sup> Beata Olkowska, *Rola dialogu w antropologii filozoficznej Józefa Tischnera*, [w:] Józef Bańka, Andrzej Kiepas (red.), *Aporie sensu – emotywiizm i racjonalizm*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998, s. 130.

<sup>2</sup> Emmanuel Lévinas, *Inaczej niż być lub ponad istotą*, przeł. Piotr Mrówczyński, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000, s. 142.

działalności wychowawczej jego nauczycieli, jak własnych czynności autokreacyjnych”<sup>3</sup>, ale także, o czym należy przypominać zwłaszcza dzisiaj, osobowość ucznia jest przede wszystkim efektem aktywizującej działalności środowiska rodzinnego. To właśnie w tym najważniejszym środowisku powinien powstawać i kształtować się autorski „program autokreacji”. Z rozważań Andrzeja Nowickiego można wyprowadzić następującą pochodność: „własny program autokreacji = autentyczne człowieczeństwo, które polega na tym, że się jest p o d m i o t e m a u t o k r e a c j i; nie przedmiotem wymodelowanym przez kogoś innego, ale podmiotem, twórcą i rzeźbiarzem swojej własnej osobowości”<sup>4</sup>. Osobowość tę tworzy, rzeźbi systematyczne pochłanianie wiedzy. Zdobywcze naukowo-techniczne doby obecnej, wytwory początku XXI wieku znacząco redefiniują procesy zdobywania wiedzy i jej podawania, jak również zdecydowanie zmieniają postawy nauczycieli, podejście do zawodu. Maria Nowicka-Kozioł uważa, iż relacja nauczyciel-uczeń powinna zawierać następujące aspekty<sup>5</sup>:

*odpowiedzialność traktowaną jako imperatyw etyczny*

*miłość bliźniego, oddanie*

*uznanie niepowtarzalnej, istotowej ważności każdego podmiotu*

*gotowość poświęcenia się i uznanie priorytetowości dobra „Innego” – dobra ucznia*

*perspektywa metafizyczna, która jest istotą stosunku człowiek-człowiek.*

Badaczka ma oczywiście rację z teoretycznego punktu widzenia, jednak wskazane wyżej aspekty funkcjonują niejako na obrzeżach współczesnej rzeczywistości szkolnej. Ranga zawodu nauczyciela wyraźnie spadła w odbiorze społecznym, jak również w środowiskach uczniowskich, co jest między innymi efektem zdominowania człowieka przez cyberkulturę. Nowicka-Kozioł stwierdza –

*Tendencje moralne współczesnego świata idą w kierunku permisywizmu i braku wiary w jakiegokolwiek autorytetu. (...) W moralności współczesnej występuje zjawisko adiaforyzacji – to, co dawniej moralne, staje się tylko kwestią osobistych upodobań estetycznych. (...) zanikają różnice moralne, wszystko staje się jednakowo prawdziwe i fałszywe. Jest to dramatyczna sytuacja, która powinna być przedmiotem wzmożonej uwagi i intencji zmiany także ze strony nauczycieli wychowujących młode pokolenie<sup>6</sup>.*

W zaistniałej sytuacji, nierzadko całe zło cywilizacyjne zrzuca się na ramiona udrażonych, przemęczonych i nierzadko wystraszonych nauczycieli (piętrząca się agresja wśród uczniów, patologie cywilizacyjne, niż demograficzny, wymagania związane ze stopniami awansu zawodowego, zagrożenie utratą stanowiska pracy), którzy mimo to mają być zawsze doskonałymi fachowcami, sprawnymi organizatorami, ludźmi o bogatych osobowościach, epatującymi optymizmem

---

<sup>3</sup> Andrzej Nowicki, *Nauczyciele*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1981, s. 20.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 24–25.

<sup>5</sup> Maria Nowicka-Kozioł, *Nauczyciel jako facylitator wyborów moralnych ucznia*, [w:] *Człowiek, wartości, pedagogika*, red. Maria Nowicka-Kozioł, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2007, s. 81.

<sup>6</sup> Ibidem.

i roztaczającymi niebywałą energię nad swoimi podopiecznymi. Teoretycy zapominają często o ludzkim wymiarze tego zawodu, o tym, że nauczyciel jest przede wszystkim człowiekiem mającym swoje potrzeby, odczucia, dni gorsze i lepsze. Jest też rodzicem wychowującym dzieci, opiekunem starszych bliskich, *et cetera*. Dopiero w następnej kolejności jest funkcją, zawodem, który wykonuje z należytym zaangażowaniem, o czym jestem przekonany. Andrzej Nowicki ma rację, że o sukcesach edukacyjnych w dużej mierze decyduje osobowość nauczyciela, „potężna indywidualność”, „talent pedagogiczny”, aktywne uczestnictwo pedagogów w kulturze<sup>7</sup>, jednak aby z tych potencji w pełni korzystać, rozwijać je, musi stać za tym faktem sprawny, merytoryczny i przede wszystkim przyjazny nauczycielowi (o czym się mówi niedostatecznie) system edukacyjny. Dzisiaj pedagog, pomimo nakładanych nierzadko na niego kuriozalnych wymagań, dyrektyw, zmagać się niestety musi z trudami „płynnej nowoczesności”. W pełni zgadzam się z Pawłem Topolem, że od nauczycieli funkcjonujących w dzisiejszej, zaznaczam niełatwej rzeczywistości szkolnej, nieustannie wymaga się palety rozmaitych kompetencji, „wielu rodzajów biegłości na wszystkich etapach edukacji”. Badacz celnie wskazuje trzy kardynalne stopnie owych wymagań i biegłości:

- „merytoryczny, wymaga od nauczyciela wiedzy przedmiotowej oraz umiejętności metodycznych”
- „wychowawczy, to całokształt pracy nauczyciela z uczniem jako człowiekiem i obywatelem”
- „techniczny, technologiczny, medialny. Nauczyciel powinien także znać oczekiwania edukacyjne ucznia i studenta”<sup>8</sup>.

Pozostaje jedynie postawić pytanie, kiedy ów nauczyciel ma po prostu żyć, rozwijać się, doskonalić indywidualne talenty, dbać o własny system wartości, tak jak ma dbać o hierarchię wartości swoich podopiecznych, a nadto czerpać radość z bycia przede wszystkim człowiekiem? Aby spełnić wszystkie wymagania systemowe, nauczyciel w Polsce powinien być odpowiednio motywowany, adekwatnie do kolosalnego wysiłku, jaki angażuje przez cały okres wykonywania tego wyjątkowo trudnego i stresogennego zawodu. Don Tapscott ma rację apelując o zmianę wizerunku współczesnego nauczyciela, a przede wszystkim o zmianę paradygmatu nauczania: przestać wykładać i wsłuchiwać się w to, o co pytają uczniowie, co mówią, jak reagują, włączyć uczniów w proces edukacyjny, być ich partnerem, współpracować z nimi<sup>9</sup>. Historyk filozofii i teoretyk wychowania – Jan Legowicz proponował, aby budować spotkania służące kształceniu, podkreślał stanowczo, by zamieniać tradycyjne godziny lekcyjne w o wiele bardziej skuteczne i efektywne lekcje-

---

<sup>7</sup> Por. Andrzej Nowicki, *Nauczyciele*, op. cit., s. 290–292.

<sup>8</sup> Paweł Topol, *Funkcjonalność edukacyjna światów wirtualnych*, UAM, Seria Psychologia i Pedagogika nr 192, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 241.

<sup>9</sup> Zob. Don Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, tłum. Piotr Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 258–259.

spotkania, co we współczesnym stanowisku edukacyjnym jest zasadne. Janusz Morbitzer (podobnie jak Nowicka-Kozioł i Nowicki) sytuuje nauczyciela „między byciem „inżynierem” i byciem „artystą”<sup>10</sup>. Nauczyciel powinien bezwzględnie stymulować ucznia do samodzielnych poszukiwań, do odkrywania interesujących go obszarów wiedzy, podsycać tę naturalną potrzebę, podkreśle – podsycać, a nie narzucać. Nowoczesny obszar medialny, interaktywne technologie informacyjno-komunikacyjne determinują egzystencję człowieka współczesnego, zmieniają nieustannie jego naturalne – humanistyczne – środowisko, inicjują oczywiście obszary sprzyjające rozwojowi, ale także w dużej mierze – o czym często się zapomina – stanowią pole istotnych niebezpieczeństw. Antecedens ten ma ogromne znaczenie we współczesnej edukacji i to na wszystkich poziomach doświadczenia kształceniowego – od digitałego przedszkola po cyfrowe studia. Jednym z istotniejszych skutków dominacji cyfrowych środków w komunikacji powszechnej, w tym szczególnie w dydaktyce jest stosowanie tychże środków w procesie dydaktycznym, w akcie dostarczania informacji i upowszechniania wiedzy. Józef Bednarek stwierdza –

*Intensywny rozwój techniki wideo, telewizji satelitarnej, telewizji kablowej powoduje, że urządzenia te stopniowo wypierają i zastępują proste środki dydaktyczne i maszyny. Jednocześnie powstające coraz bardziej złożone urządzenia są systematycznie udoskonalane, a systemy komputerowe, stosowane także w automatyzacji procesu kształcenia, zapewniają optymalizację działań edukacyjnych<sup>11</sup>.*

Fakt, że technologia zastępuje tradycyjne środki dydaktyczne (częstokroć mało efektywne i o bardzo niskim stopniu atrakcyjności dla osoby edukowanej) pozytywnie wpływa, jak sądzę, na wizerunek współczesnej dydaktyki. Nie zgodziłbym się z badaczem, że nowoczesne, wzbogacone techniką, czy na niej głównie oparte pomoce edukacyjne „wypierają” tradycyjny paradygmat kształceniowy. One dostosowują się do zmian mających miejsce w rzeczywistości, zmieniają się tak, jak zmienia się edukacja majoryzowana innowacyjnością. Bardzo ważny jest zatem, jak z twierdzi Józef Bednarek, nieoszacowany i niezwykle istotny „przełom edukacyjny”, powiązany z cyberkulturową rewolucją. Badacz wskazuje na następujące składowe tego ważnego progu –

Media interaktywne, Internet, telewizja cyfrowa, telefonia komórkowa  
Technologie mobilne autorami społeczeństwa wiedzy i cywilizacji medialnej  
Multimedialna i komunikacyjna łączność, interaktywność  
Oddziaływanie globalne<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Janusz Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, s. 197.

<sup>11</sup> Józef Bednarek, *Cyberprzestrzeń i świat wirtualny nowymi przestrzeniami funkcjonowania człowieka*, [w:] *Edukacja medialna w świecie ponowoczesnym*, red. Bronisław Siemieniecki, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012, s. 115–116.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 116.



Do pełnego oddziaływania wskazanych wyżej składowych rzeczoności przełomu w kształceniu niezbędne jest moim zdaniem dodanie swoistego spoiwa, unifikatora jednoczącego, zespalającego wszystkie czynniki technologii w jednobrzmiący mechanizm dydaktyczny, umożliwiający na wszystkich poziomach – synkretycznie – przyswajanie wiedzy i, co równie istotne, kształtowanie indywidualnych kompetencji. Takim unifikatorem powinien być również człowiek – nauczyciel, edukator, instruktor czy opiekun – ujednocający, jednoczący akt dydaktyczny, poszerzający doświadczenie kształceniowe. Na poziomie pierwszym z wymienionych – determinanta jednoczącego – chodzi o pewien swoiście pojmowany wzorzec postrzegania humanistycznego wszystkich aspektów egzystencji, wszystkich jej składowych. Na poziomie drugim – człowieka jednoczącego – idzie o taki typ jednostki, która jest nosicielem rozbudowanej przestrzeni humanistycznej, niczym nie ograniczanej, czyli tak zwany typ człowieka z pasją „nasączonego” aksjologią. Zaangażowanie w proces dydaktyczny tych obydwu poziomów daje efekt edukacyjny o istotnym nachyleniu humanistycznym, antropocentrycznym (odczuwanie i przeżywanie) a dodatkowo wzbogacony „dobrami technologii cyfrowych” ten proces poszerza, ubogaca, rozwija i jest trampoliną od inkompetencji ku kompetentności, od dehumanizacji ku humanizacji. Odnosząc się do praktyki dydaktycznej spotkać tu można poważne niestety zagrożenia. Powszechny obecnie technocentryzm zdiera humanistyczną powłokę z aktu kształceniowego, przez co indukuje różnoimienne nadużycia w jego łonie (rozpasane plagiatorstwo, nonszalancja w korzystaniu z wiedzy, źródeł, niesubordynacja intelektualna, gnuśność, rażące spłylenie samokształcenia, ignorancja edukacyjna, arogancja w obszarze kultury języka oraz – co trzeba powiedzieć dosadnie, wprost – skrajne wręcz nieuctwo!), a także ma miejsce, co wyraźnie pokazuje Bednarek –

- regresja renomy w sferze tradycyjnych modeli kształceniowych i – co podkreśliłem wyżej – w obszarze autodydaktyki;
- spadek autorytetu nauczyciela, mistrza, mentora;
- sztuczna, nienormalna, często niezwykle krzywdząca, szkodząca i okaleczająca, niesprawiedliwa i kosztowna możliwość weryfikacji kompetencji nauczyciela przez ucznia, a także szkoły, uczelnie, placówki edukacyjnej za pomocą kuriozalnych klasyfikacji, punktacji, głosowań i co najgorsze w moim odczuciu – rozmaitych kwestionariuszy, sondaży, pseudobadań;
- coraz większa postawa roszczeniowa wobec edukacji i dydaktyków przy minimalnym zaangażowaniu bezpośrednim, gloryfikacja czynników technocentrycznych a odidealizowanie wartości, dążeń, sensów<sup>13</sup>.

Józef Bednarek wśród nowych zagrożeń bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni, odnoszących się do młodych ludzi, pobierających edukację, wymienia następujące –

---

<sup>13</sup> Por. ibidem, s. 121.

- ✓ niebezpieczeństwa utraty, nadszarpnięcia zdrowia, zaburzenia psychosomatyczne;
- ✓ „autodestrukcja, samookaleczenie, samobójstwa”;
- ✓ „cyberpornografia, prostytutka w sieci, cyberpedofilia, cyberseks, seksting”;
- ✓ „cyberbullying, przemoc i agresja w sieci, hazard w sieci, second life, sekty w świecie wirtualnym, handel żywym towarem i organami, zaburzenie kontaktów interpersonalnych, funkcjonowanie człowieka w świecie robotów humanoidalnych”;
- ✓ niebezpieczeństwa chemiczne: „bigoreksja, narkotyki w sieci, napoje energetyzujące, dopalacze”;
- ✓ „infoholizm i zagrożenia gier komputerowych;
- ✓ przestępczość teleinformatyczna: „hacking komputerowy, podsłuch komputerowy, sabotaż komputerowy, łamanie praw autorskich, cracking, wirusy komputerowe, wirtualne przestępstwa finansowe<sup>14</sup>.

To bardzo ważne, by o tych zagrożeniach pamiętać, i chronicznie wręcz o nich mówić, przypominać w toku działań edukacyjnych. Zabrzmi to być może jako anachronizm, ale mimo olbrzymiej przemiany świata edukacyjnego, przemiany związanej z technocentrycznym jej wymiarem w tym dobrym i złym rozumieniu, należy edukować **do wartości**, podkreślać ich rangę przy każdej nadarzającej się okazji. Młody człowiek ma chłonny umysł, absorbuje różnorakie treści, dlatego pozostaje ufać, że ziarno aksjologiczne zakiełkuje na trwałym podglebiu pedagogicznym. To bardzo smutne i zarazem niepokojące, że światy technologiczne zastępują dzisiaj światy realne, o czym pisze się i mówi nieustannie. Najbardziej niepokojące jest to, iż dzieci i młodzież od wczesnej edukacji już w domu rodzinnym doświadczają nie tego, co naturalne – interakcji z innymi, współbycia z ludźmi, współdziałania, żywego kontaktu z drugim człowiekiem. Uczą się niestety bycia w pojedynkę, codziennością jest wzorzec – ja i ekran komputera – odizolowani od zewnętrznego świata, świata ludzi i przyrody. W terażniejszości, jak trafnie orzeka Anna Andrzejewska –

*człowiekowi coraz mniej potrzebni są bliscy, w rodzinach obserwuje się wyraźne osłabienie kontaktów między rodzicami i dziećmi, brak wzajemnego zaufania, malejącą spójność emocjonalną, rozluźnienie więzi wspólnotowych. Zauważa się postępującą izolację rodziny od innych grup społecznych, pesymizm życia rodzinnego<sup>15</sup>.*

---

<sup>14</sup> Ibidem, s. 133–135.

<sup>15</sup> Anna Andrzejewska, *Nowe zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Edukacja medialna w świecie ponowoczesnym*, op. cit., s. 144.

Właśnie, wszechobecny pesymizm<sup>16</sup>! Widoczny w każdym aspekcie codzienności, przyjmujący przeróżne postaci, wiodące ku jednemu – ku destrukcji indywidualnego świata wartości. Samotność, słaba wola, poczucie klęski i zniechęcenie wprowadzają łatwo w cyberprzestrzeń, będącą najbliższym obszarem ucieczki, rejonem leżącym niejako pod ręką, na zawołanie, na już. Rola nadrzędna cyberprzestrzeni ogranicza się jedynie do **zastępowania**, do imitowania środowiska interpersonalnego, do myślenia i odczuwania za nas. Owo zastępowanie, substytuowanie nie da się jednak rozciągnąć na obszar konstytutywny dla człowieka pełnego, na obszar wartości prymarnych. Technocentryzm nie zastąpi miłości, przyjaźni, partnerstwa, daje tylko alienację i separację, a także „swoisty rodzaj umysłowego lenistwa”<sup>17</sup>, a rozszerzając tę formułę Marka Suwara i Jana Werszowca Płazowskiego, dodać trzeba – emocjonalnego lenistwa. Ta przestrzeń jedynie okalecza człowieczeństwo poprzez permanentną symulację kategorii bazowych w rozwoju jednostki. Postęp technologiczny wykruszył świat wartości, niejako zniósł intencję dialogiczną, a zatem w sposób znaczący osłabił „szacunek wobec drugiego człowieka – (...) uznanie jego transcendencji i autonomii, (...) gwarancję nienaruszalności jego osoby, zarówno w moralnym, jak i fizycznym sensie”<sup>18</sup>. Człowiek współczesny podporządkował sobie, swoją kondycję humanistyczną aprecjacji techniki. Progresja technologiczno-medialna powoduje – jak stwierdzają słusznie Suwara i Płazowski, a także cytowana wcześniej Andrzejewska – systematyczne odrzucanie, wyłączenie konwencjonalnych form werbalnego lub pozawerbalnego tekstu kulturowego – książki, teatru, opery, muzeum – co ma zasadniczy wpływ na edukację szkolną i społeczną. Zastępowanie, o którym pisałem wcześniej, ma jeszcze jeden dość istotny moim zdaniem aspekt dotyczący edukacji. Doskonale wiadomo, że technologia multimediów nieodwracalnie zmieniła oblicze edukacji, co wielokrotnie podkreśla literatura przedmiotu. Otóż, powszechną niestety w codzienności edukacyjnej stała się zasada wykorzystywania multimediów nie w procesie dydaktycznym jako jego dookreślenie, dopełnienie, uzupełnienie, ale zamiast niego. Niektórzy nauczyciele bez

---

<sup>16</sup> Maria Nowicka-Koziół określa ów symptomatyczny stan „pustką moralną” – „Nie sposób nie zauważyć, że sytuacja „pustki moralnej”, braku stałych układów odniesienia, braku autorytetów etycznych prowadzi do szczególnego osamotnienia młodych ludzi, osamotnienia, które psycholog amerykański W. Sadler nazwał „samotnością kosmiczną”. Samotność kosmiczna wiąże się z oderwaniem osoby od źródła megawartości i z brakiem uznania ich ważności egzystencjalnej. Jest to najbardziej dotkliwie osamotnienie, kondycja uniemożliwiająca pojmowanie i konstruowanie sensu życia. Wydaje się, że jednym z ważniejszych zadań edukacji społeczno-moralnej jest ochrona dzieci i młodzieży przed tą szczególnie dotkliwą i niszczącą samotnością”, [w:] Maria Nowicka-Koziół, *Nauczyciel jako facylitator...*, op. cit., s. 82. Jednym z ważkich zadań na dziś jest edukacja spotkaniowa.

<sup>17</sup> Marek Suwara, Jan Werszowiec Płazowski, *Pomiędzy ideologią a technologią – kilka uwag o wpływie postmodernizmu na edukację techniczną i wychowanie*, [w:] *Edukacja medialna w świecie ponowoczesnym*, op. cit., s. 171.

<sup>18</sup> Urszula Kusio, *Dialog w komunikacji międzykulturowej. Ideaty a rzeczywistość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011, s. 193.

głębszego namysłu nad skutkami takiego postępowania tak organizują jednostkę dydaktyczną, że znaczna jej część, a nierzadko cała jest przeznaczona na przykład na projekcję filmu edukacyjnego, programu popularnonaukowego, czy też innych audycji zbliżonych tematycznie do bieżącej treści zajęć. To odsuwa efekty kształceniowe. Zwłaszcza, że multimedia powinny, jak słusznie podkreślają Suwara i Płazowski – „odgrywać rolę służebno-pomocniczą, nie zaś zastępczą dla nauczyciela. Nierzadko takie postępowanie jest stymulowane przez władze edukacyjne, które w tym „nowym cudzie techniki” widzą panaceum na nierozwiązane problemy edukacyjne”<sup>19</sup>. I to jest właśnie relatywizowanie rzeczywistości, spłykanie tak istotnych zagadnień. Takie oddalanie problemów, spychanie na inne podmioty, brak rzetelności w ujmowaniu i rozwiązywaniu istniejących zagadnień prowadzi w ślepą ulicę, pogłębia edukacyjny kryzys. „Coraz częstsze „wyręczanie się” mediami sprawia też, że stają się one prawie wyłącznym źródłem informacji, wypierając, czy wręcz zastępując w roli edukacyjnej i\ wychowawczej nauczyciela, a często także rodziców”<sup>20</sup>.

We współczesnej edukacji wyraźnie brakuje aspiracji. Taka kondycja wiąże się z następującymi zjawiskami: merkantylizacja oświaty, relatywizm, brak autorytetów<sup>21</sup>, antyhumanistyczne nastawienie do rzeczywistości, indyferentyzm, „śmietnik idei”<sup>22</sup>, brak udziału w kulturze wysokiej, magazyn kultury masowej, negacja humanistyki klasycznej, „informacyjny potop”<sup>23</sup>. Małgorzata Skibińska w swoich rozważaniach na temat edukacji i dialogu w epoce technologii cyfrowych ma rację pisząc, iż – „polską oświatę ominęły rewolucyjne wiatry a szkoła stała się ostoją skamieniałego modelu nauczania, kształcąc pasywne masy absolwentów, nie potrafiących sobie radzić w nowej rzeczywistości”<sup>24</sup>. Owa pasywność, czy jak pisałem wcześniej roszczeniowość młodych ludzi w stosunku do edukacji prowadzi właśnie do egzystencjalnej bezradności. Teraźniejszość jest kształtowana w oparciu o bezlik informacyjny, informacyjny bezmiar, będący jak trafnie ocenia Skibińska – „podstawowym towarem, dobrem, wartością”<sup>25</sup>. Szkoła zatem powinna priorytetowo zaznaczać wyrobienie nawyku rozumnej selekcji informacji i kształcić te umiejętności, które będą wykorzystywane przez uczniów, studentów w doświadczeniach kształceniowych i samokształceniowych, a później przede wszystkim w obszarach aktywności zawodowej, w życiu dorosłym, po to, aby bezradność nie była treścią „cyfrowej dorosłości”. Trzeba zatem rzetelnie – na każdym etapie dydaktycznym,

---

<sup>19</sup> Marek Suwara, Jan Werszowiec Płazowski, *Pomiędzy ideologią a technologią...*, op. cit., s. 178–179.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 179.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 181.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 182.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 185.

<sup>24</sup> Małgorzata Skibińska, *Edukacja i dialog w epoce cyfrowości*, [w:] *Edukacja medialna w świecie ponowoczesnym*, op. cit., s. 250.

<sup>25</sup> Ibidem.

odejść od stereotypów kształceniowych, od inercji pedagogicznej, wreszcie nie uprawiać malkontenctwa (tak symptomatycznego dla polskich środowisk szkolnych), ale według indywidualnych potrzeb, pomysłów aktywizować uczniów do – *ustawicznego uczenia się w środowisku zmiany poprzez kształcenie świadomości własnych możliwości, krytycznego i twórczego myślenia, uczenia jak się uczyć, kształcenia umiejętności informacyjnych, komunikowania się, współdziałania i współpracy oraz korzystania z narzędzi technologii informacyjnej. Uczniowie muszą rozumnie, z odpowiedzialnością komunikować się i pracować z informacją. Celem szkoły powinno więc stać się dążenie do doskonalenia swoich podopiecznych w myśleniu, rozwijaniu refleksji w procesie uczenia się, podejmowania decyzji i komunikowania się. Wybór metod i środków należy także poddać aktualizacji współczesności oraz możliwości i potrzeb młodzieży. Proces nauczania-uczenia się w obrębie sztywnych murów z użyciem tablicy i kredy, przekaz wiedzy od autorytarnego nauczyciela w kierunku biernego ucznia musi odejść w zapomnienie. Edukacja ma już charakter permanentny, człowiek musi więc nauczyć się uczyć przez całe życie, korzystając z różnych form kształcenia i samokształcenia*<sup>26</sup>.

Konieczne okazało się przytoczenie w tym miejscu tak obszernego fragmentu z rozważań Małgorzaty Skibińskiej, bowiem niestety, co stwierdzam z przykrością, większość z tych trafnych argumentów odnosi się również do samych nauczycieli. To pedagodzy zmieniają jakość współczesnej edukacji, kształtują jej przydatność w ponowoczesności, ale akt zmiany dokona się jedynie wtedy, gdy sami dydaktycy przeprowadzą istotne innowacje, doświadczą ważkich przewartościowań w indywidualnym podejściu do celów i efektów, a także we własnym warsztacie pedagogicznym. Współczesny nauczyciel powinien wcielać się niejako w pozycję ucznia – ucznia „wielozadaniowca”<sup>27</sup> (posługującego się sprawniej niż niejeden nauczyciel rozmaitymi instrumentami nowych technologii), intensywniej się z nim integrować, niwelować w pewien sposób różnicę pokoleniową w celu porozumienia, nadto zejść z katedry nauczycielskiej, z pozycji osoby niedostępnej dla ucznia oraz takiej, której ten się boi. Nauczyciel powinien dzisiaj odejść od „procesów transmisji wiedzy (...) do ucznia na rzecz uczenia się w grupie, gdzie nauczyciele występują jako doradcy, przewodnicy i opiekunowie”<sup>28</sup>. To wymaga zmiany kostycznych nawyków, wymaga zmiany myślenia o procesie nauczania i o sposobach wykonywania zawodu nauczycielskiego. Uchwycenie tych istotnych zmian i wprowadzenie ich w praktykę warunkuje sukces edukacyjny. Często dziś można zaobserwować, szczególnie w starszym pokoleniu nauczycieli, pewną niechęć do reorganizacji samego siebie. Nauczyciel starszy to nie wróg, to nie zbędny element ponowoczesnej edukacji – przeciwnie to nauczyciel z doświadczeniem, krzewiciel wartości humanistycznych, a zatem partner w dialogu międzyosobniczym, w dialogu edukacyjnym, jak również w dialogu międzypokoleniowym. To, jak sądzę, wartość dodana, o której nie należy

---

<sup>26</sup> Ibidem, s. 250–251.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 253.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 252.

zapominać. Uczniowie – to pokolenie „migotliwych mediów i rozproszonej informacji”<sup>29</sup> – jak trafnie nazywa ich Skibińska, nie różnicuje nauczycieli ze względu na pokoleniowość, ale istotny jest w ich odbiorze stosunek nauczyciela do ucznia, wiedza, postawa etyczna, osobowość, kultura. Oni to bardzo szybko wyczuwają. Oczywiście nie należy wpadać w przesadę, wylewać skrajnego niezadowolenia w stosunku do każdej ze stron biorącej udział w doświadczeniu kształceniowym. Nie chodzi o to, jak stwierdza Skibińska, aby „nauczyciel musiał się całkowicie zmieniać, a jedynie zaadoptować (...), zaktualizować do bieżących warunków zewnętrznych”<sup>30</sup>. Aktualizacji tej może przyjąć z pomocą propozycja Marii Nowickiej-Koziół, która wnosi do osobliwej relacji uczeń-nauczyciel pojęcie *facylitacji*. Postawa nauczyciela – facylitatora wiąże się

*z jego indywidualną osobowością. Ważny tu jest autentyzm osobowego bycia oraz empatia, którą określić można nie tylko jako rozumienie „cudzej perspektywy”, ale także umiejętność wstawienia się w sytuację innej osoby. Działania nauczyciela winny mieć charakter wspierający i wspomagający dociekania ucznia, ale również delikatnie naprowadzający na rozwiązania właściwe, korzystne dla ucznia i szerszej pojętej społeczności. Nauczyciel winien komunikować uczniowi swoje uczucia, swoją akceptację i tolerancję oraz swoje przekonania i opinie, wprowadzając jednak atmosferę otwartości, „bezpiecznej” wymiany zdań, argumentów i pomysłów własnych, tak ze strony ucznia, jak i nauczyciela. Najwłaściwszą metodą w tym oddziaływaniu byłby styl partnerski interakcji, czyli taki, który uwzględni perspektywę własną i partnera*<sup>31</sup>.

Niemiecki filozof Ludwig Andreas Feuerbach uważał, iż „istota człowieka zawarta jest tylko we wspólnocie, w jedności człowieka z człowiekiem – jedności, która jednak opiera się na rzeczywistej różnicy między Ja i Ty”<sup>32</sup>. Taka postawa pokazuje, że centrum współczesnej edukacji stanowi wspólnota, spotkanie, a raczej spotkanie wspólnotowe, w którym uczeń i nauczyciel podejmują niepowtarzalny dialog – jedność odróżnialną – służący petryfikowaniu aksjologii. Maria Nowicka-Koziół nazywa swoją propozycję pedagogiki „swoistą wersją pedagogiki serca”. Lejtmotywną tej pedagogiki, idąc śladem E. Lévinasa, jest pojmowanie „bycia jako współbycia” oraz traktowanie odpowiedzialności za „Innego” jako imperatywu etycznego<sup>33</sup>. Zaproponowane wyżej stanowiska wyzwalają w moim przekonaniu źródła odnowy współczesnej edukacji, podejmującej z różnym skutkiem próby funkcjonowania w stechnicyzowanej współczesności. Doba technocentryczna negatywnie wpływa na

---

<sup>29</sup> Ibidem, s. 253–254.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 255.

<sup>31</sup> Maria Nowicka-Koziół, *Nauczyciel jako facylitator...*, op. cit., s. 82–83.

<sup>32</sup> Ludwig Feuerbach, *Wybór pism. T. 2, Zasady filozofii przyszłości*, przeł. Krystyna Krzemieniowa i Mirosław Skwieciński, przekład przejrzał i wstępem poprzedził Ryszard Panasiuk, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1988, s. 88, cyt. za: Beata Olkowska, *Rola dialogu w antropologii filozoficznej Józefa Tischnera*, op. cit., s. 130.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 83.

człowieka będącego przecież węzłowym podmiotem w mechanizmie edukacyjnym. Profuzja telematyczna tłamsi czystą aksjologiczną kondycję człowieczą, która coraz częściej ulega kompresji. Umberto Eco wieszczył ponad dwadzieścia lat temu, że „szkoła jutra nie będzie miała ławek, lecz stanowiska elektroniczne”<sup>34</sup>, a katedra nauczycielska zamieni się w „wizualną encyklopedię”<sup>35</sup>. Filozof miał rację, jego przypuszczenia są dzisiaj aktualnością. Najbardziej jednak jest żal jednej straty, którą mieni się, połyskuje późna nowoczesność. Chodzi o współczesną utratę chęci czytania, deprecjację książki, całego tego niezwykłego nastroju, swoistej magii, klimatu, niepohamowanej ochoty lekturowej, jaką charakteryzowały się minione epoki w dziejach humanistyki. W związku z zamianą książki na zimny, martwy ekran komputera, wyparciem jej roli przez pełne digitalnego smutku urządzenia, cyfrowe gadżety późnej nowoczesności, spłaszczył się nieodwracalnie status czytelnictwa. Dzisiaj najczęstszym „pokarmem” codzienności są: „obrazoteksty”<sup>36</sup>, „elektroniczna konwersacja”<sup>37</sup>, „elektroniczny dialog, a w zasadzie multilog”<sup>38</sup> i oczywiście elektroniczne spotkanie, bowiem współcześni ludzie komunikują się, spotykają się, „rozmawiają” jedynie za pomocą komunikacyjnych atrap (Facebook, Twitter, Instagram, Gadu Gadu, Skype, vlog, Snapchat, You Tube oraz innych hybrydycznych twórców rodzących się ustawicznie w cyberprzestrzeni), nie zaś naturalnie – twarzą w twarz, w żywej, niezmanipulowanej relacji. To efekt antypodycznego kryzysu słowa, współczesnej choroby logosfery z powodu superaty cyfrowości. Dzisiaj celem komunikacji nie są – tak, jak chciał Eco – „znaczenie, porządek, oczywistość”<sup>39</sup>, dzisiaj niestety tym celem pozostają nieprzerwanie: chaos, szum, powszechna fasadowość, nienaturalność oraz arlekinada w zachowaniach jednostkowych i społecznych.

## Bibliografia

- Bańka J., Kiepas A. (red.) (1998), *Aporie sensu – emotywiizm i racjonalizm*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Eco U. (1996), *Nowe środki masowego przekazu a przyszłość książki*, przeł. A. Szymanowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

---

<sup>34</sup> Umberto Eco, *Nowe środki masowego przekazu a przyszłość książki*, przeł. Adam Szymanowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996, s. 7.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>36</sup> Monika Górską-Olesińska, *Słowo w sieci. Elektroniczne dyskursy*, Studia i monografie nr 427, Uniwersytet Opolski, Opole 2009, s. 15.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 33.

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> Umberto Eco, *Dzieło jako metafora epistemologiczna*, [w:] idem, *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, przeł. Lesław Eustachiewicz, Jadwiga Gałuszka, Alina Kreisberg, Michał Oleksiuk, Krzysztof Żaboklicki, wydanie 3 poprawione i uzupełnione, Wydawnictwo W. A. B., Warszawa 2008, s. 203.

- Eco U. (2008), *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, przeł. L. Eustachiewicz, J. Gałuszka, A. Kreisberg, M. Oleksiuk, K. Żaboklicki, Wydawnictwo W. A. B., Warszawa.
- Feuerbach L. (1988), *Wybór pism. T. 2, Zasady filozofii przyszłości*, przeł. K. Krzemieniowa i M. Skwiciński, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa.
- Górska-Olesińska M. (2009), *Słowo w sieci. Elektroniczne dyskursy*, Uniwersytet Opolski, Opole.
- Kusio U. (2011), *Dialog w komunikacji międzykulturowej. Ideały a rzeczywistość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Lévinas E. (2000), *Inaczej niż być lub ponad istotą*, przeł. P. Mrówczyński, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Morbitzer J. (2007), *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Nowicki A. (1981) *Nauczyciele*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Nowicka-Kozioł M. (red.) (2007), *Człowiek, wartości, pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków.
- Siemieniecki B. (red.) (2012), *Edukacja medialna w świecie ponowoczesnym*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Tapscott D. (2010), *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Topol P. (2013), *Funkcjonalność edukacyjna światów wirtualnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Wojciechowski P. (2014), *Strumienie hiperłączy. Eseje ponowoczesne*, Wydawnictwo Ateneum – Szkoły Wyższej, Gdańsk.

## **BEING A TEACHER IN A SITUATION OF CULTURAL CHANGE. REFLECTION OF THE HUMANIST**

**PAWEŁ WOJCIECHOWSKI**

### **Summary**

Issues discussed in text constitute a popular subject of consideration in the contemporary humanistic thought. At the turn of the 20th and 21st century, scientific research on modern technology and impact of cyberspace on the human being and its reality formed a broad field of references and, most importantly, proposed a method of interpretation of the primary postmodern phenomena. Focus on significant threats lurking for a human in the world dominated by technology, presented in reference to the thoughts of Umberto Eco, Emmanuel Lévinas, Andrzej Nowicki and other diagnosticians of the late modernism. Simultaneously, an attempt is made to indicate the methods of saving the true, humanistic layer of existence (education), humanistic predispositions and obligations of an individual „thrown” into a digital world. The text diagnoses this deeply digitalized contemporary culture and highlights the positive and negative aspects of this antecedent; the human being as a fundamental figure, with values that dynamically change in these technologically centred times. The author’s intention is to emphasise and strengthen the vigilance to the dangers of cyberculture.

**Key words:** cyberculture, cyberspace, education, philosophy, technocentrism, modern technology



# NAUCZANIE MUZYKI DAWNIEJ I DZIŚ. SZKIC DO PORTRETU

AGNIESZKA MALISZEWSKA

*Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku*

## Streszczenie

Autorka podejmuje w swoim artykule wybrane wątki dotyczące edukacji muzycznej dzieci i młodzieży. Przypomina m.in. rolę muzyki w kształceniu młodzieży we wspólnocie pierwotnej. Analizie poddaje miejsce szkolnej edukacji muzycznej w okresie XX-lecia międzywojennego oraz wymagania stawiane ówczesnym nauczycielom muzyki (śpiewu). W końcowym fragmencie szkicu przedstawione zostały uwagi odnoszące przywołane konteksty historyczne do współczesnej sytuacji muzyki jako przedmiotu szkolnego oraz kompetencji prowadzących go nauczycieli.

**Słowa kluczowe:** edukacja muzyczna, nauczyciel śpiewu, historia edukacji muzycznej, szkolna edukacja muzyczna w II RP

*„Rozstłonecznienie dusz dziecięcych,  
wprowadzenie ich w tę boską krainę  
i objawienie im tego piękna w ich duszach  
drzemiącego,  
jest to cel pedagoga muzyka”*

Stanisław Kazuro (1882-1961)<sup>1</sup>

## Wprowadzenie

Refleksja nad znaczeniem muzyki w życiu jednostki i w kreowaniu jej właściwego funkcjonowania w społeczeństwie liczy sobie – nie tylko w naszym kręgu cywilizacyjnym – tyle lat, ile istnieje ludzkość. Zapewne też od samego początku kształtowania się życia społecznego pojawiają się specjaliści, którzy odpowiadają za edukację muzyczną oraz refleksje nad metodyczną stroną realizacji tego zadania.

Początków namysłu nad rolą indywidualnego i zespołowego muzykowania należy bowiem dopatrywać się już we wspólnotach pierwotnych. To w dużej części za pomocą muzyki wyrażano wówczas stosunek emocjonalno-intelektualny do przyrody oraz kształtowano postawy członków wspólnoty i pożądane wzorce stosunków społecznych w grupie. Uwidaczniało się to w całej okazałości na przykład w ceremoniach związanych z obrzędem inicjacji, którego celem „było przekazanie

---

<sup>1</sup> S. Kazuro, *Nauka śpiewu w szkołach powszechnych i zawodowo muzycznych. Metodyka dla nauczycieli*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa-Lublin-Łódź-Poznań-Kraków [b. r. w.], s. 15-16.

młodemu pokoleniu doświadczenia plemiennego dotyczącego tak ważnych czynników życia społecznego, jak wypracowany przez tradycję kodeks moralny [...] [czy] w tworzeniu odpowiedniej ideologii”, która – dodajmy – miała wówczas charakter magiczny<sup>2</sup>. Najstarszym przejawem muzyki jest śpiew. Przenikał on większość życia pierwotnego człowieka, łączył się z jego poezją, bawił w chwilach odpoczynku i pracy, podniecał i uspokajał, pobudzał walczących do walki towarzyszył w chwilach ważnych i uroczystych etc.

Już w czasach wspólnoty pierwotnej pojawiać musiały się zatem pytania o to, kto i w jaki sposób będzie adeptów społecznych przysposabiał do muzyki i muzykowania zgodnie zarówno z potrzebami, jak i tradycjami danej wspólnoty. Jako iż niewątpliwie zadanie umuzykalnienia pierwotnej młodzieży uznawane było za niezwykle istotne, powierzano je osobom w ówczesnym społeczeństwie najważniejszym – „wodzom, starszym rodu bądź czarownikom”<sup>3</sup>.

Tak więc, jak widać, od samych początków dziejów ludzkości podczas muzykowania wyodrębniano tzw. przywódcę – kierownika, który nadawał kształt i charakter muzyce. Już wówczas zatem uznano, że aby edukacja muzyczna prowadzona była we właściwy sposób, należy wskazać osobę nią kierującą, która będzie prezentowała właściwą postawę etyczną oraz miała odpowiednie przygotowanie merytoryczne do formowania wrażliwości muzycznej innych i doświadczenie praktyczne – jak to czynić.

Wychowanie muzyczne miało też wielkie znaczenie w czasach antycznych. Na przykład w starożytnej Grecji, gdzie było rozumiane bardzo szeroko jako wychowanie zgodne z duchem Muz – opiekunek sztuk i nauk, odgrywało zasadniczą rolę w kształceniu dzieci i młodzieży, zwłaszcza zaś w edukacji religijnej i patriotycznej. W węższym, dzisiejszym rozumieniu pojęcia edukacja muzyczna obejmowała wg Stanisława Kota śpiew, muzykę instrumentalną, poezję (śpiewaną) i taniec. Młodzież pod okiem specjalistów „kształciła się w rytmicznym tańcu chóralnym, który odbywano przed ołtarzem bóstwa, wyuczała się nabożnych hymnów do śpiewu przy uroczystościach i w procesjach”. Sama muzyka zaś „w rozumieniu helleńskim obejmowała zarówno rytm i melodię, jak i treść, to jest tekst tego, co się mówi i śpiewa; śpiew od muzyki był nierozdzielny”<sup>4</sup>. Edukacją muzyczną w domu zajmował się *paidagogos*, w *skole* zaś – gramatysta. Za narodowy instrument grecki powszechnie uznawano lutnię. Gry na niej uczył specjalnie przygotowany nauczyciel, kolejny nauczyciel – lutnista a „umiejętność uderzania w

---

<sup>2</sup> J. Krasuski, *Pojęcie i geneza wychowania jako zjawiska społecznego*, [w:] tegoż, *Historia wychowania*, WSiP, Warszawa 1985, s. 7-8.

<sup>3</sup> Tamże, s. 7.

<sup>4</sup> S. Kot, *Historja wychowania. Zarys podręcznikowy*. Tom 1: *Od starożytnej Grecji do połowy w. XVIII*. Wyd. 2 – zmienione i pomnożone, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów 1934, s. 31.

jej struny cechowała człowieka wykształconego”<sup>5</sup>. Tak więc w czasach hellenistycznych mieliśmy już do czynienia z rozbudowanym kształceniem muzycznym dzieci wolnych obywateli, prowadzonym przez nauczycieli specjalistów.

Pomysł na szkołę w naszym współczesnym jej rozumieniu zrodził się w ostatnich wiekach przed naszą erą w starożytnym Rzymie, gdzie od IV/III wieku p.n.e. funkcjonowały łacińskie szkoły elementarne, w których obok podstaw czytania i pisania, rachunków i *Prawa XII Tablic* pojawiały się elementy muzyki, głównie śpiewu zespołowego. Wszystkich przedmiotów nauczał w nich jeden nauczyciel – nisko wynagradzany *magister ludi*. Wraz z zauważalnym od III w. p.n.e. większym napływem na Półwysep Apeniński wykształconych Greków zaczął jednak i w Rzymie upowszechniać się model kształcenia wypracowany w Grecji wraz z ważnym w nim miejscem edukacji muzycznej oraz greckich prywatnych nauczycieli muzyki. Rzymski kanon wiedzy szkolnej został ustalony dopiero po około dwustu latach, w I w. p.n.e. Obok medycyny, prawa, architektury, sztuki wojkowej, ekonomii i tym podobnych treści w ramach „hellenistyczno-encyklopedycznego kręgu siedmiu sztuk wyzwolonych” poczesne miejsce zajęła w nim muzyka, a wraz z nią nauczający jej pedagogowie<sup>6</sup>.

Od czasów rzymskich do współczesności treści muzyczne stanowią stałą – można by rzec kanoniczną – komponent programów szkolnych dla dzieci i młodzieży. Realizują go kolejne pokolenia nauczycieli muzyki, którzy na stałe zagościli w poszczególnych środowiskach szkolnych stanowiąc w zależności od czasu historycznego i charakteru społeczeństwa mniej lub bardziej istotny – aczkolwiek zawsze zauważalny – składnik ich gron pedagogicznych.

## Szkolna edukacja muzyczna w XX-leciu międzywojennym

Tuż po odzyskaniu przez Polskę przed stu laty niepodległości rozpoczęto ogólnonarodową debatę nad kształtem polskiego systemu oświaty w odrodzonym państwie. Prowadzono również rozważania nad zakresem programowym szkolnej edukacji muzycznej oraz osob(owości)ą nauczyciela muzyki – w tym jego kompetencjami.

W poszczególnych propozycjach rozwiązań (jak np. Program Ksawerego Praussa – ministra oświaty w rządzie Jędrzeja Moraczewskiego utworzonym 18 listopada 1918 r. czy uchwały Sejmu Nauczycielskiego – kwiecień 1919 r.) znaleźć można było także uwagi dotyczące edukacji muzycznej w nowo tworzonej szkole<sup>7</sup>. Ostatecznie Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP)

---

<sup>5</sup> Tamże, s. 32 („Nauczyciel przegrywał melodię na siedmiostrunnej lutni, uczeń ją powtarzał, dopóki nie doszedł do bieguści” – s. 42).

<sup>6</sup> K. Bartnicka, I. Szybiak, *Starożytność: podstawy europejskich tradycji edukacyjnych*, [w:] tychże, *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 46-47.

<sup>7</sup> S. Mauersberg, *Program Praussa i Sejm Nauczycielski*, [w:] J. Miąso (red.), *Historia wychowania. Wiek XX*, tom I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 26-29.

zdecydowano, że przez siedem lat nauki w szkole powszechnej uczniowie będą mieli po dwie godziny śpiewu tygodniowo<sup>8</sup>.

Odzyskanie przez Polskę niepodległości w roku 1918 stało się impulsem do poszukiwania rodzimych rozwiązań w zakresie edukacji, w tym edukacji muzycznej. Tak więc lata międzywojenne stały się w naszym kraju okresem podjęcia przez pedagogów, w tym również pedagogów-muzyków, prób i eksperymentów w zakresie Nowego Wychowania, a co za tym idzie – koncepcji nowej poherbartowskiej szkoły.

Nowa rzeczywistość stawiała przed nauczycielem muzyki trudne, nieznane do tej pory wyzwania. Zdecydowana większość programów edukacyjnych zawierała skierowane do pedagogów postulaty, dotyczące stworzenia nowych warunków, sprzyjających pełnemu, wszechstronnemu rozwojowi młodego pokolenia – takich, które z jednej strony umożliwiałyby zaspokajanie w przyszłości aspiracji młodzieży szkolnej, z drugiej zaś – odpowiadałyby najżywotniejszym interesom utrzymania jedności i rozwoju odrodzonego Państwa Polskiego.

Organizując od podstaw polskie szkolnictwo ogólnokształcące odrodzona II Rzeczpospolita duże nadzieje wiązała także z rozwojem edukacji artystycznej, w tym również edukacji muzycznej. Ogromna odpowiedzialność spoczywała zatem na pedagogach muzykach zaangażowanych w konstruowanie centralnych programów kształcenia: Karolu Hławicze, Tadeuszu Joteyko, Stanisławie Kazuro, czy Stefanie Wysockim<sup>9</sup>. To oni bowiem już u progu niepodległości przystąpili do przygotowywania założeń i szczegółowych rozwiązań w zakresie edukacji muzycznej, które następnie korygowali i rozwijali przez szereg kolejnych lat. Jako doświadczeni dydaktycy muzyki musieli wziąć pod uwagę szereg różnorodnych uwarunkowań, by ułożyć program edukacyjny, odpowiadający pod względem treści nowej rzeczywistości społeczno-politycznej. Należało też wziąć pod uwagę liczne ograniczenia – takie jak na przykład niedoinwestowanie szkół poza większymi miastami, brak pomocy dydaktycznych (instrumentów) czy niedostatek i małą stabilność zawodową nie najlepiej wynagradzanej kadry pedagogicznej<sup>10</sup>. Wychodząc z tych przesłanek pedagogzy muzycy główny nacisk w dwudziestoleciu międzywojennym kładli na rozwój metodyki nauczania śpiewu.

Stopniowo powstawały programy nauki śpiewu dla poszczególnych szczebli edukacyjnych i klas – najpierw dla szkoły powszechnej, z czasem także dla ówczesnych gimnazjów. Grunt pod te działania, jak wspomniano, przygotował

---

<sup>8</sup> W. Grabowska, S. Mauersberg, *Rozwój szkolnictwa powszechnego*, [w:] J. Miąso (red.), *Historia wychowania. Wiek XX*, tom I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 37.

<sup>9</sup> K. Janczewska-Sołomko (red.), *Leksykon polskich muzyków pedagogów (urodzonych po 31 grudnia 1870 roku)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, pass.

<sup>10</sup> A. Maliszewska, *Wybrane aspekty wychowania muzycznego w II Rzeczypospolitej a współczesność, czyli „Dokąd zmierzasz, Pani Muzyko?”*, [w:] B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, tom II, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 365-372.

minister K. Prauss a rozwinął Sejm Nauczycielski odbyty wiosną 1919 r. Pierwsze całościowe opracowania dotyczące szkolnej edukacji muzycznej przygotowane przez MWRiOP pochodzą zaś z 1920 roku. Zawierają one zagadnienia dotyczące głównie śpiewu oraz elementarnych prawideł ogólnej edukacji muzycznej proponowanej dzieciom i młodzieży wraz z szerokim komentarzem. Wspomniani wyżej pedagodzy muzyczni – twórcy programu MWRiOP uważali bowiem, iż wyznaczenie celów śpiewu, wskazanie jego zakresu treściowego oraz określenie metod nauczania dadzą nauczycielom w szkole informacje wystarczające do tego, aby uwrażliwić polską młodzież na muzykę<sup>11</sup>. Zatem za sprawą K. Hławiczki, T. Joteyki, S. Kazuro i S. Wysockiego to właśnie pieśń stała się podstawowym materiałem edukacyjnym w zakresie wychowania muzycznego w szkolnictwie ogólnokształcącym dwudziestolecia międzywojennego.

Kontynuując rozważania warto zwrócić uwagę na fakt, iż realizujący wytyczne MWRiOP nauczyciel musiał dbać nie tylko o elementy czysto muzyczne – takie, jak: zapis nutowy, budowa formalna utworu, przebieg melodyczno-harmoniczny czy charakter ekspresji wokalne. Obok tych niewątpliwie istotnych z punktu widzenia dydaktyki muzyki zagadnień nauczyciel śpiewu musiał doceniać również samą treść utworów wokalnych. To ona bowiem przekazywała informacje o wielkiej przeszłości Ojczyzny, pracy i powinnościach niepodległego narodu i jego obywateli, aby – w efekcie – budować głęboki patriotyzm młodego pokolenia Polaków<sup>12</sup>.

W przywołanym wyżej kontekście idealny nauczyciel muzyki z czasów II Rzeczypospolitej jawi się nam współczesnym także jako świadomy wagi swego zadania wychowawca, „szkolny budowniczy miłości do Polski” i wszystkiego tego co polskie. Niemniej rzeczywistość szkolna nie zawsze okazywała się tak doskonała. Dlatego też w prowadzonych przed II wojną światową dysputach nie szczędzono również uwag krytycznych pod adresem nauczycieli na co dzień realizujących zadania edukacji muzycznej w ówczesnej szkole. Za ilustrację może tu posłużyć na przykład uwaga Stanisława Kazuro, który z pewnym poirytowaniem zauważył, że „gdy nauka śpiewu stała się obowiązkową, nauczycielstwo muzyczne znalazło się w prawdziwym kłopotcie, jak uczyć śpiewu uczniów pozbawionych głosu i słuchu? [Wszak to] to samo, co mówić ślepemu o kolorach...”<sup>13</sup>. Taka sytuacja spowodowała, że „niektórzy nauczyciele wprowadzili do szkół ogólnokształcących na wzór szkół muzycznych teorię i solfeż, czym doprowadzili uczniów do zupełnego

---

<sup>11</sup> J. Uchyla-Zroski, *Z dziejów polskiego szkolnictwa muzycznego okresu międzywojennego (1918-1939): cele i koncepcje kształcenia muzycznego Karola Hławiczki, Stefana Wysockiego i Tadeusza Joteyki*, [w:] W. Korzeniowska (red.), *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 29.

<sup>12</sup> A. Maliszewska, j. w., s. 365-372.

<sup>13</sup> T. Joteyko, *Problemat nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa-Kraków-Lublin-Łódź-Poznań-Wilno-Zakopane 1924, s. 9.

zniechęcenia”<sup>14</sup> do muzyki, a więc odnieśli efekt zupełnie odwrotny do zamierzonego.

### **Kilka refleksji podsumowujących**

Przyglądając się obecnej debacie o zadaniach nauczyciela muzyki i miejscu tego przedmiotu we współczesnej edukacji szkolnej, a także porównując sytuację w obu tych aspektach ze stanem edukacji muzycznej w dwudziestoleciu międzywojennym, dojść można do wniosku, że mimo, iż okresy dzieli od siebie (niemal) stulecie, oczekiwania od nauczyciela muzyki bywają niemal identyczne; znacząco – niestety – została zaś ograniczona treściowo i znaczeniowo pozycja muzyki w programach kształcenia.

Opracowane w Polsce w chwilę po odzyskaniu niepodległości nowoczesne koncepcje wychowania muzycznego na przykład Tadeusza Jotejki czy Karola Hlawiczki zakładały zgodnie z duchem Nowego Wychowania podmiotowe traktowanie ucznia, co czyniło sam proces edukacji muzycznej „łatwiejszym” dla ucznia lecz dużo bardziej skomplikowanym dla nauczyciela. Wymogło to nie tylko daleko idące zmiany metodycznej strony ich pracy, ale także przeobrażenia postaw nauczycieli muzyki i ich sposobu myślenia o samym procesie nauczania-uczenia się. Stosunkowo szybko kierunki tych zmian dostrzeżono w środowiskach przygotowujących pedagogów muzycznych do pracy. Odtąd, istotną sprawą w uczelniach o profilu pedagogiczno-muzycznym stała się precyzyjna dbałość o optymalne warunki do rozwoju kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli muzyki. Wśród nich ważne miejsce zajęły kompetencje pedagogiczne. Proces kształcenia potencjalnych nauczycieli tego przedmiotu nastawiany jest więc i dziś głównie na kształtowanie ich aktywno-emocjonalnego stosunku do muzyki. Sama zaś umiejętność organizowania procesu dydaktycznego, operowania środkami kształcenia dobranymi funkcjonalnie do poszczególnych zadań, form i czynności wychowania muzycznego jest niewątpliwie nadrzędną i najważniejszą umiejętnością pedagoga-muzyka<sup>15</sup>.

Dziś, gdy funkcjonuje przekonanie, iż wszyscy ludzie są w jakimś stopniu muzycznie uzdolnieni, wydaje się, że to właśnie do nauczyciela muzyki leży rozbudzenie i uaktywnienie ucznia do przeżywania radości płynącej z aktywnego muzykowania. By tego dokonać, nie wystarczy, podkreślmy to raz jeszcze, sama wiedza muzyczna. Nie wystarczą też same kompetencje metodyczne. Potrzebne są jeszcze pasja i umiejętność odważnego wchodzenia w różnorakie interakcje<sup>16</sup>. Bycie

---

<sup>14</sup> Tamże, s. 9.

<sup>15</sup> R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, s. 6.

<sup>16</sup> Z. Konaszkiewicz, *Osoba pedagoga – podstawowy problem edukacji muzycznej*. [w:] L. Markiewicz (red.), *Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego, Katowice 2005, s. 13.

nauczycielem muzyki to nie jest wszak zadanie proste. Od czasów wspólnoty pierwotnej bywali nimi wybrani.

## **Bibliografia**

- Bartnicka K., Szybiak I. (2001), *Starożytność: podstawy europejskich tradycji edukacyjnych*, [w:] tychże, *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Białkowski A. (red.) (2005), *Nowe trendy w edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Grabowska w., Mauersberg S. (1980), *Rozwój szkolnictwa powszechnego*, [w:] J. Miąso (red.), *Historia wychowania. Wiek XX*, tom I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Janczewska-Sołomko K. (red.) (2008), *Leksykon polskich muzyków pedagogów (urodzonych po 31 grudnia 1870 roku)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków..
- Joteyko T. (1924), *Problemat nauczania muzyki w szkołach ogólnokształcących*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa-Kraków-Lublin-Łódź-Poznań-Wilno-Zakopane.
- Kazuro S. (b.r.w.), *Nauka śpiewu w szkołach powszechnych i zawodowo muzycznych. Metodyka dla nauczycieli*, Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa-Lublin-Łódź-Poznań-Kraków.
- Konaszewicz Z. (2005), *Osoba pedagoga – podstawowy problem edukacji muzycznej*. [w:] L. Markiewicz (red.), *Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego, Katowice.
- Kot S. (1934), *Historja wychowania. Zarys podręcznikowy. Tom 1: Od starożytnej Grecji do połowy w. XVIII*. Wyd. 2 – zmienione i pomnożone, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, Lwów.
- Krasuski J. (1985), *Pojęcie i geneza wychowania jako zjawiska społecznego*, [w:] tegoż, *Historia wychowania*, WSiP, Warszawa, s. 6-8.
- Ławrowska R. (2003), *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Maliszewska A. (2006), *Wybrane aspekty wychowania muzycznego w II Rzeczypospolitej a współczesność, czyli „Dokąd zmierzasz, Pani Muzyko?”*, [w:] B. Muchacka (red.), *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, tom II, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Mauersberg S. (1980), *Program Praussa i Sejm Nauczycielski*, [w:] J. Miąso (red.), *Historia wychowania. Wiek XX*, tom I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Uchyla-Zroski J. (2001), *Z dziejów polskiego szkolnictwa muzycznego okresu międzywojennego (1918-1939): cele i koncepcje kształcenia muzycznego Karola Hławiczki, Stefana Wysockiego i Tadeusza Joteyki*, [w:] W. Korzeniowska (red.), *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

## **TEACHING MUSIC IN THE PAST AND TODAY. AN OUTLINE FOR A PORTRAIT**

**AGNIESZKA MALISZEWSKA**

### **Summary**

The author takes in her article selected topics concerning music education of children and youth. Among others she recalls the role of music in youth education in primary communities.

The sketch analyzed the place of school music education in the interwar period in Poland and the requirements for contemporary music (singing) teachers. The final fragments of the article contain remarks

referring to historical contexts to the contemporary situation of music as a school subject and to the competences of teachers who run it.

**Key words:** music education, singing teacher, history of music education, school music education in the Second Polish Republic



*Część II.*

**PRAKTYKA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH**



# CZEGO POWINNIŚMY BYĆ ŚWIADOMI REALIZUJĄC BADANIA BIOGRAFICZNE? REFLEKSJA BADACZA

PAWEŁ SEROKA

*Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku*

## Streszczenie

Autor przedstawia założenia badań biograficznych w odniesieniu do zmian zachodzących w naukach społecznych. Do tego celu szkicuje on ramy teoretyczne na tle dyskusji o prawomocność metodologii jakościowej w naukach społecznych. Tak powstałe ramy pozwalają autorowi na osadzenie rozumienia pojęcia „biografii” oraz „biograficzności” w warunkach późnonowoczesnego społeczeństwa oraz wyznaczenie postulatów wobec badań realizowanych w perspektywie biograficznej, które w ocenie autora, mogą być szczególnie pomocne, dla młodszego pokolenia badaczy wybierających badania biograficzne.

**Słowa kluczowe:** badania biograficzne, podejście jakościowe w badaniach społecznych, rola (status) badacza

*Im większe sukcesy odnosi metoda biograficzna (i szerzej – socjologia interpretatywna), im powszechniej jest stosowana, im mniej jest „outsiderska”, im bardziej realna staje się jej „mainstreamizacja” – tym (paradoksalnie) bardziej grozi jej trywializacja i instrumentalizacja<sup>1</sup>*

## Wstęp

Zaintrygowany wyżej przytoczonym fragmentem myśli Czyżewskiego, postanowiłem zgłębić i lepiej zrozumieć fenomen popularności badań biograficznych, do którego sam dokładam cegiełkę, wybierając biograficzną perspektywę badawczą<sup>2</sup>, jako główną w realizowanych przeze mnie badaniach<sup>3</sup>. Zapoznając się z kolejnymi

---

<sup>1</sup> M. Czyżewski, *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji, antyesencjalistyczne wątpliwości oraz sprawa krytyki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2013, t. IX, nr 4, s. 25.

<sup>2</sup> Mówiąc „biograficzna perspektywa badawcza” odnoszę się do poglądu Danuty Urbaniak-Zajac twierdzącej, że jest to z metodologicznego punktu widzenia, precyzyjniejsze określenie niż „metoda biograficzna”, ponieważ *nie ma jednej metody biograficznej, a jest ich wiele*, cytuję za: D. Urbaniak-Zajac, *Biograficzna perspektywa badawcza*, [w.] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z własnej biografii*, Łódź 2011, s. 12.

<sup>3</sup> Badania realizuję w ramach przygotowania dysertacji doktorskiej pod kierunkiem dr hab. Alicji Jurgiel-Aleksander prof. UG, w ramach studiów doktoranckich z zakresu pedagogiki

tekstami z zakresu metodologii w naukach społecznych, można odnieść wrażenie, że owa popularność badań biograficznych, jest źródłem ich słabości i zagraża ich jakości. Pojawia się w związku z tym kilka interesujących pytań: dlaczego badania biograficzne stają się popularne wśród badaczy nauk społecznych? W jaki sposób ich popularność je osłabia? Co, jako początkujący badacz, mogę zrobić, aby uniknąć błędów metodologicznych wybierając biograficzną perspektywę badawczą? Aby choć zbliżyć się do odpowiedzi na te pytania, w artykule tym skrótowo zaprezentuję zmiany zachodzące w naukach społecznych na tle czterech zwrotów. Tak powstała rama teoretyczna, pozwoli na wyznaczenie założeń ontologicznych oraz epistemologicznych, będących warunkami naukowego (nie potocznego) rozumienia „biografii” i „biograficzności”. W drugiej części artykułu, postrzegając „biografię” jako konstrukt pochodzący z pola badań jakościowych, pozwolę sobie na wyznaczenie postulatów w stosunku do tego rodzaju badań, co też będzie tłem do zaprezentowania źródeł ich popularności oraz sugestii, które można wziąć pod uwagę wybierając tę perspektywę.

## **BADANIA BIOGRAFICZNE W METODOLOGII BADAŃ JAKOŚCIOWYCH**

Aby próbować rozumieć, zinterpretować i opisać dynamikę procesów zachodzących w dziedzinie aktualnych badań biograficznych, niezbędnym jest – moim zdaniem – rozważenie jakie możliwości dają nam te badania uprawiane na gruncie badań społecznych, a zwłaszcza andragogicznych. *Dyskusja nad „metodą biograficzną” okazuje się więc dyskusją nad naukami społecznymi w ogóle, a w szczególności dyskusją organizującą się na dychotomii rozumienie – wyjaśnianie, dla której biografia dostarcza tylko pretekstu*<sup>4</sup>. Wybitny filozof i socjolog, Alfred Shutz, źródła dyskusji nad naukami społecznymi upatruje w sporze, który dzieli logików, metodologów oraz badaczy społecznych na dwie szkoły myślenia<sup>5</sup>. Jedna z tych szkół uznaje nauki przyrodnicze jako prymarne w stosunku do nauk społecznych, w związku z czym tylko metody nauk przyrodniczych uznane są za naukowe i jako takie powinny zostać przeniesione i zastosowane w naukach społecznych. *Zgodnie z drugą szkołą myślenia utrzymuje się, iż istnieje zasadnicza różnica pomiędzy strukturą świata społecznego oraz świata przyrodniczego (...). Ogólnie mówiąc, utrzymywano, że nauki przyrodnicze zajmują się obiektami i procesami materialnymi, nauki społeczne zaś zjawiskami psychologicznymi i wytworzonymi przez umysł, dlatego też metody nauk przyrodniczych*

---

i nauk o polityce na Uniwersytecie Gdańskim. Głównym tematem realizowanego przeze mnie projektu badawczego jest edukacyjny wymiar doświadczenia psychoterapii u osób z syndromem dorosłego dziecka alkoholika (DDA).

<sup>4</sup> A. Giza, *Biografia jako fakt empiryczny i jako kategoria teoretyczna*, [w.] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa 1990, s. 51.

<sup>5</sup> A. Shutz, *O wielości światów*, Kraków 2012.

polegają na wyjaśnianiu, a metody nauk społecznych na rozumieniu<sup>6</sup>. Sporu tego, choć jest on ciekawym z punktu widzenia metodologicznego, nie jestem w stanie opisać i przeanalizować w tym artykule, jednak świadomość jego istnienia oraz przynajmniej powierzchowna znajomość wydają się konieczne, gdy chcemy poddać refleksji problematykę metodologii badań biograficznych. Rozróżnienie między „wyjaśnianiem” a „rozumieniem”, choć ma w pewnym sensie wymiar przede wszystkim dydaktyczny – i jak zauważa D. Urbaniak-Zajac<sup>7</sup> poprzez uproszczenie służy wyostreniu problemu – to jest także sygnałem uprawomocnienia badań jakościowych w metodologii badań społecznych. Owe uprawomocnienie wynika z następujących przekonań: człowiek ma dostęp do świata poprzez *konstruowanie* jego obrazu; konstrukcje te tworzone są w *języku*, którego sposób użycia nabiera znaczenia; opowieść o sobie oraz o otaczającym jednostkę świecie dokonuje się na zasadzie *narracji*; zaś kluczowym dla jakościowej perspektywy badań społecznych jest proces *interpretacji* tego świata.

### ***Tworzenie świata jest zasadniczą funkcją umysłu<sup>8</sup>***

Świat, w tym świat społeczny, nie jest nam obiektywnie dany, lecz jest subiektywnie konstruowany przez każdego aktora społecznego. [Konstrukttywizm] [przyjmuje, że człowiek nie ma bezpośredniego dostępu do otaczającego go świata, nie może ująć rzeczywistości „samej w sobie”<sup>9</sup>. Człowiek buduje swój obraz świata oraz samego siebie, przez co stają się one konstrukcjami, aktywnie dokonującego ich podmiotu, a nie biernymi reprezentacjami rzeczywistości<sup>10</sup>. Do tworzenia tych konstrukcji podmiot używa kategorii obowiązujących w danej społeczności, w związku z czym można więc powiedzieć, że w perspektywie konstruktywistycznej wybór człowieka, jego wolność i autonomia są ograniczone przez biologiczne, kognitywne i społeczno-kulturowe warunki w jakich żyje. Konsekwencje te nie omijają również, zarówno badań naukowych (jako fragmentu rzeczywistości społecznej), jak i badacza (jako jednego z członków świata społecznego). Nauki społeczne konstruują, współtworzą i wpływają na świat społeczny, którego są częścią, i który zarazem jest obiektem ich zainteresowań. *Nauka społeczna nie tworzy „abstrakcyjnych” hipotez, niezależnych od stanów myślenia i odczuć „przedmiotu badań” – tak jak to ma miejsce w naukach przyrodniczych, lecz odtwarza hipotezy, teorie i przekonania, które społecznie już funkcjonują, formułowane w praktycznym działaniu*<sup>11</sup>. Badacz zaś, żyje we własnym kontekście

---

<sup>6</sup> Ibidem, s. 3-4.

<sup>7</sup> D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa 2013, s. 48.

<sup>8</sup> J. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1990, nr 4, s. 3.

<sup>9</sup> D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, [w.] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, s. 216.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> S. Krzychała, *Rekonstrukcyjna formuła badań społecznych – na przykładzie hermeneutyki obiektywnej oraz interpretacji dokumentarnej*, [w.] D. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz

społeczno-kulturowym, który organizuje przebieg jego życia, w związku z czym [n]a proces badawczy wpływają indywidualne konteksty i właściwości badacza (biografia życiowa, biografia naukowa, zainteresowania, wiedza o badanych zjawiskach itp.)<sup>12</sup>. W perspektywie konstruktywistycznej sens traci pozytywistyczne założenie mówiące o możliwości wyodrębnienia badacza od badanego zjawiska i poznania obiektywnej prawdy na jego temat.

### **Emancypacja języka<sup>13</sup>**

Język nie jest już „niewinnym” narzędziem odzwierciedlającym określaną rzeczywistość i służącym do komunikacji, [l]ingwistyczny zwrot był kulturowym aktem emancypacji języka<sup>14</sup>. Po zwrocie lingwistycznym znak nie jest już tylko odniesieniem do znaczonej rzeczywistości, lecz, w duchu konstruktywizmu, nabiera on mocy kreowania rzeczywistości i *stanowienia uniwersum znaczeń wypełniających światy życia ludzi*<sup>15</sup>. [Język] – jak zauważa Leszek Koczanowicz – *w zgodnej opinii uczonych różnych orientacji przestał być postrzegany jako neutralne narzędzie opisu i komunikacji, a rozpoznany został jako sposób włączonego w działania konstruowania świata i siebie samego poprzez aktywnych sprawców procesu społecznego*<sup>16</sup>. Sposób użycia znaku (słowa, zdania) staje się kluczowy dla określenia jego znaczenia. Język może być zatem zarówno narzędziem zniewolenia jak i emancypacji, słowa nabrały mocy, a możliwość ich wyrażania w różnych kontekstach stała się „bronią” w rękach zarówno jednostek, jak i grup społecznych. Konsekwencją tego zwrotu jest również zmiana w dziedzinie nauk społecznych, gdyż otworzył on całkiem nowe możliwości badania rzeczywistości społecznej. *Zwrot lingwistyczny pozwolił na poszerzenie, na otwarcie badań w naukach społecznych na zupełnie nowy rodzaj doświadczeń. Pozwolił analizować, opisywać i interpretować znaczenia, jakie przypisujemy spotykającym nas zdarzeniom, własnym działaniom, naszym doświadczeniom*<sup>17</sup>. Warto zaznaczyć jest również to, iż po zwrocie lingwistycznym nauki społeczne, w pewnym stopniu, uwrażliwiły się na kontekst ogromnej mocy kreacyjnej języka naukowego, co ma szczególne znaczenie w dobie społeczeństwa późnonowoczesnego, dla którego systemy eksperckie stały się

---

(red.), *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wrocław 2007, s. 173.

<sup>12</sup> D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu...*, op.cit., s. 217.

<sup>13</sup> Zwrot zaczerpnięty od M. Malewskiego, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 160.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> L. Koczanowicz, *Wstęp*, [w:] L. Koczanowicz i inni (red.), *Narracja – (auto)biografia – etyka*, Wrocław 2005, s. 7.

<sup>17</sup> M. Nowak-Dziemianowicz *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław 2016, s. 21.

dominującym źródłem wiedzy potocznej, kreującej świat życia codziennego aktorów społecznych.

### ***Narracja nie jest wizytą w muzeum pamięci***<sup>18</sup>

Jerome Bruner, amerykański psycholog społeczny, szczególną rolę przypisał narracyjnemu charakterowi życia człowieka, *[n]arracja naśladuje życie, życie naśladuje narrację*<sup>19</sup>. Bruner uważa, że nie ma innego sposobu opisanego swoich doświadczeń jak tylko w formie narracji. Uwzględniając zatem założenia poprzednich zwrotów możemy powiedzieć, że człowiek konstruuje swoją narrację, używając do tego znanego mu języka. Konstrukcja narracji na swój własny temat jest konstruowaniem swojego życia, zaś życie zaczyna toczyć się zgodnie z konstruowaną narracją, wyrażoną w języku dostępnym w danej kulturze. *Biorąc pod uwagę naturę autobiografii jako konstruktów oraz jej zależność od konwencji kulturowych i językowych, narracja o życiu odbija oczywiście dominujące teorie o „życiu możliwym” stanowiące część kultury opowiadającego*<sup>20</sup>. Zwrot narracyjny pozwolił na uznanie iż, narracja jest nie tylko opowiedzeniem swojej historii, ale również sposobem rozumienia świata oraz organizacji przeszłych i nowych doświadczeń. *Okazało się, że rozumienie rzeczywistości przez człowieka nie ma charakteru reprodukcyjnego. Nie jest to wierne odwzorowanie rzeczywistości, jak sądzono wcześniej. Rozumienie rzeczywistości ma charakter konstrukcyjny, co oznacza, że informacje, które docierają do człowieka, są przez niego interpretowane i reorganizowane poprzez pryzmat jego dotychczasowej wiedzy, obecnych nastawień, dążeń, intencji. Dlatego właśnie kategoria narracji, narracyjności wiąże się obecnie z badaniami i studiami nad konstruowaniem przez człowieka własnej tożsamości*<sup>21</sup>. Zatem jak w tytule tego podrozdziału mówi nam Malewski „Narracja nie jest wizytą w muzeum pamięci. Tym, co uzyskujemy, nie jest kolekcja obiektywistycznie pojmwanych faktów, ale narracja o faktach, czyli - mówiąc językiem A. Schutza - interpretacja pierwszego stopnia, efekt hermeneutyki potoczności”<sup>22</sup>.

### ***Człowiek w paradygmacie interpretatywnym to Podmiot obdarzony jaźnią***<sup>23</sup>

Zwrot czy też paradygmat interpretatywny wydaje się klamrą spinającą wcześniej opisane zjawiska. Jak zauważa Danuta Urbaniak-Zajac *[w] paradygmacie interpretatywnym człowiek jest działającym aktorem, praktycznie zaangażowanym w świat swojego życia. Elementy otaczającego go świata nie są dla niego neutralne, lecz obdarzone znaczeniami. Znaczenia te są wprawdzie relatywnie stałe, ponieważ są tworzone i podzielane społecznie, ale o tyle podatne są na zmianę, że ich przekaz dokonuje się w interakcjach*

---

<sup>18</sup> M. Malewski, *Od nauczania...*, op.cit., s. 150.

<sup>19</sup> J. Bruner, *Życie jako...*, op.cit., s. 4.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 5.

<sup>21</sup> M. Nowak-Dziemianowicz *Walka o uznanie...*, op.cit., s. 33.

<sup>22</sup> M. Malewski, *Od nauczania...*, op.cit.

<sup>23</sup> D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe...*, op.cit., s. 45.

społecznych (...) Przyjmuje się, że rzeczywistość społeczno – kulturowa ma charakter procesualny i niejednoznaczny, stąd też każdy człowiek dąży do uczynienia świata, w którym żyje, zrozumiałym dla siebie”<sup>24</sup> (s. 44). Zauważamy tutaj, że na paradygmat interpretacyjny składają się procesy zachodzące w ramach zwrotu konstruktywistycznego, lingwistycznego oraz narracyjnego, w związku z czym jego wymiar ontologiczny, określający sposób istnienia społeczeństwa, zawiera w sobie również założenia wynikające z tych zwrotów. Człowiek to podmiot obdarzony jaźnią, konstruuje on swoją wewnętrzną oraz zewnętrzną rzeczywistość przy użyciu dostępnego mu języka i na zasadach „możliwych” narracji. [Jego] racjonalność i refleksyjność nie polegają na zdolności odtwarzania „programu” struktury społecznej i kultury, – pisze Urbaniak-Zajac – lecz na tworzeniu uporządkowanego toku działania i interakcji mocą nieustannej interpretacji znaczeń budowanych i podtrzymywanych wespół z innymi<sup>25</sup>. Ma to oczywiście swoje konsekwencje dla badań w naukach społecznych. Przyjmując założenie, że aktor społeczny nie przyjmuje świata takiego jakim on jest, lecz na zasadzie interpretacji konstruuje jego intersubiektywne znaczenie, uznać zatem możemy – w duchu fenomenologii Shutza –, że badacz dokonując analizy materiału badawczego, dokonuje interpretacji drugiego stopnia, czyli interpretacji istniejącej już interpretacji pierwszego stopnia (postawy naturalnej). *Mówiąc inaczej, badacz musi przyjąć postawę hermeneutyczną, aby przeniknąć świat już zinterpretowany i powielający te interpretacje w rutynowych formach życia codziennego ludzi*<sup>26</sup>. W konsekwencji oczekuje się od badacza umiejętności interpretacji badanej rzeczywistości społecznej i jej reinterpretacji poprzez nakładanie na nią schematów teoretycznych, co pokazuje jak ważna, dla przebiegu badania, jest wiedza i znajomość teorii filozoficznych i społecznych, w które wyposażony jest badacz.

Podsumowując tą część mojego wywodu możemy stwierdzić, że przyjmując, podejście interpretatywne, przyjmujemy równocześnie szereg założeń ontologicznych (dotyczących natury badanego zjawiska) i epistemologicznych (dotyczących natury procesu poznania), których charakter jest wieloznaczny i złożony. Świadomość tych założeń niesie swoje konsekwencje na wszystkich etapach procesu badawczego:

- wpływa na przed-założenia, z jakimi przystępujemy do badania;
- wyznacza sposób postrzegania przedmiotu badania;
- wyznacza granice problemu badawczego oraz sposób jego problematyzowania;
- określa ramy poznania naukowego;
- organizuje pozycję badacza, jego kompetencje oraz sposób zaangażowania i realizowania procesu badawczego.

---

<sup>24</sup> Ibidem, s. 44.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 45.

<sup>26</sup> M. Malewski, *Od nauczania...*, op.cit., s. 136.



## WYZWOLENIE BADACZA – MOŻLIWOŚCI I KONSEKWENCJE

Wyżej opisane i scharakteryzowane jako zwroty, ramy zmian zachodzących w naukach społecznych skutkują również zmianami w zakresie oczekiwań wobec badacza współczesnej rzeczywistości społecznej (w tym badacza-pedagoga). Zmiany te scharakteryzuje na podstawie dwóch procesów: wolność/odpowiedzialność oraz prywatyzacja badań.

### *Wszyscy jesteśmy zainfekowani wirusem metodologicznego fundamentalizmu*<sup>27</sup>

Przyjmując kuhnowską teorię rewolucji w nauce, możemy stwierdzić, że jesteśmy świadkami ustanawiania nowego paradygmatu w naukach społecznych. Proces ten nie przebiega jednak płynnie i jednoznacznie. Badacze społeczni, również ci, którzy deklarują się jako badacze jakościowi, wciąż ulegają w swoich badaniach presji „wyjaśniania”. Mieczysław Malewski zauważa, że *wszyscy jesteśmy zainfekowani wirusem metodologicznego fundamentalizmu* i w swoich ostatnich tekstach<sup>28</sup> zachęca do większej badawczej oraz metodologicznej odwagi. Diagnoza oraz postulaty tego autora mogą być zatem potraktowane jako przejaw postępowych sił dążących do zburzenia dotychczasowych struktur, na których bazowała metodologia nauk społecznych. *Jedną z kluczowych cech ponowoczesności jest wyzwalamie się podmiotu ze struktury. Proces ten obejmuje także badaczy społecznych, którzy wyzwolili się spod rygorów nakładanych na nich przez uniwersalistycznie pojmowaną metodę naukową*<sup>29</sup>. Na gruncie badań jakościowych badacz ma coraz większą wolność w doborze metod, którymi posłuży się do eksploracji interesującego go fragmentu rzeczywistości. Jak zauważa Martyna Pryszmont-Ciesielska *[p]rzyglądając się mapie realizowanych praktyk badawczych, coraz trudniej dostrzec uniwersalne i powszechnie przyjęte zasady, którymi rządzi się współczesna metodologia zorientowana na badanie świata społecznego. Wydaje się, iż najważniejszym priorytetem jest tu dążenie do eksploracji określonej problematyki, realizowane w warunkach autonomii badacza. Zatem coraz częściej spotykamy się z niepewnością, nieoczywistością, wątpliwością, dyskusyjnością, kontrowersyjnością i sporem jako istotnymi właściwościami praktyk badawczych*<sup>30</sup>. Poszerzające się pole wolności metodologicznej badaczy niesie ze sobą większą odpowiedzialność. Skoro badacz nie ma już oparcia w metodzie musi liczyć na swoje umiejętności, wiedzę oraz naukową intuicję. *Badania jakościowe poszerzają granice*

---

<sup>27</sup> M. Malewski, *Badania jakościowe w metodologicznej pułapce scjentyzmu*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2017, nr 2, s. 130.

<sup>28</sup> M. Malewski, *Badania jakościowe w metodologicznej...*, op.cit.; M. Malewski, *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2017, nr 4.

<sup>29</sup> M. Malewski, *Badania jakościowe w naukach...*, op. cit., s. 118.

<sup>30</sup> M. Pryszmont-Ciesielska, *Metodologiczny Hyde Park i kryzys badacza. Kulisy badań inspirowanych sztuką i performensem*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2016, nr 3, s. 156.

metodologicznej wolności badaczy, ale jej cena, podobnie jak cena każdej wolności, jest wysoka. Prowadzenie badań o charakterze kolażu wymaga intelektualnej samodzielności, kreatywności, wyobraźni i odwagi<sup>31</sup>.

Wybór problematyki badawczej, a także droga jaką badacz obierze do jej eksploracji coraz częściej uzasadniane są argumentami autobiograficznymi. Rozpoczynając od etapu konceptualizacji problematyki badawczej, zainteresowania badawcze mogą skupiać się na wszechstronnym przedmiocie badań, np. na problematyce zaangażowanej społecznie, a nawet politycznie. Wybór ten podyktowany jest bowiem motywacją odnoszącą się do jego osobistego światopoglądu i doświadczenia życiowego. Uwzględnienie czynników autobiograficznych daje mu autonomię mówienia zarówno o światach badanych, jak i o sobie jako badaczu i osobie prywatnej<sup>32</sup>". Refleksyjność oraz świadomość swojego autobiograficznego osadzenia w świecie społecznym to cechy, którymi powinien charakteryzować się współczesny badacz z zakresu nauk społecznych. Indywidualizowanie się badań to proces, którego konsekwencją jest ich rosnąca różnorodność i w konsekwencji coraz większa trudność w ustaleniu kryteriów ich poprawności. „Podstawową cechą badań społecznych jest ich refleksyjność. Nie tylko badacz, ale i teoria, którą on tworzy, są częścią świata społecznego, który jest badany (...) Subiektywność badacza jest warunkiem prowadzenia badań. Pojawia się jednak pytanie: jak włączyć ją w metodyczne postępowanie?<sup>33</sup> Efekt [z]astąpienia metody naukowej przez badacza<sup>34</sup> przynosi z jednej strony większą autonomię i swobodę, lecz z drugiej poczucie pogubienia i niepewności, szczególnie wśród młodych badaczy. Owe napięcia i trudności – przyznaje Pryszmont-Ciesielska – spowodowały utratę poczucia bezpieczeństwa w środowisku zawodowym, które cechuje się metodologicznym konserwatyżmem i przywiązaniem do tradycji badawczych. W rezultacie doświadczałam wewnętrznej dysharmonii, nerwowości i braku poczucia pewności siebie w podejmowaniu decyzji<sup>35</sup>.

## BIOGRAFIA – BIOGRAFICZNOŚĆ

Zastanówmy się teraz jakie miejsce na wyżej zarysowanym ontologiczno-epistemologiczno-metodologicznym tle zajmuje „biografia”. Jak zauważa Alheit pojęcie biografii ma dwojaką naturę<sup>36</sup>. Z jednej strony biografię możemy traktować w sposób potoczny, nie problematyzując jej istnienia, statusu społecznego oraz funkcji (w tej perspektywie biografię po prostu się ma); zaś z drugiej strony traktując ją jako pojęcie z zakresu nauk społecznych, jej istnienie, status oraz funkcja stają się

---

<sup>31</sup> M. Malewski, *Badania jakościowe w naukach...*, op.cit.

<sup>32</sup> M. Pryszmont-Ciesielska, *Metodologiczny Hyde Park...*, op.cit., s. 157.

<sup>33</sup> D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu...*, op.cit., s. 217.

<sup>34</sup> M. Malewski, *Badania jakościowe w naukach...*, op.cit., s. 116.

<sup>35</sup> M. Pryszmont-Ciesielska, *Metodologiczny Hyde Park...*, op.cit., s. 163.

<sup>36</sup> P. Alheit, *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2015, nr 4, s. 23.

sproblematyzowane i już nie takie oczywiste. W artykule tym interesuje mnie, rzecz jasna, druga perspektywa postrzegania biografii, lecz odnoszę się do tego podziału, gdyż jak zauważają niektórzy autorzy zdarzają się w polskiej pedagogice sytuacje, w których biografie traktuje się w sposób potoczny i jako taką wykorzystuje w projektach badawczych, co automatycznie przekreśla ich walor poznawczy. Jak zatem rozumieć możemy biografie i czym charakteryzować będą się badania biograficzne na tle, przywołanych wyżej zmian w – wyznaczonych ramą czterech zwrotów – naukach społecznych? *[C]hodzi bowiem o konsekwencje i znaczenie dla nauki tego właśnie, czym biografia jest*<sup>37</sup>.

Przyjmując założenia konstruktywizmu oraz podejścia interpretatywnego uznaję, że w dobie społeczeństwa późnej nowoczesności<sup>38</sup>, umiejętność budowania własnej biografii stała się jedną z podstawowych kompetencji „dojrzałego” aktora społecznego. Jak zauważa Fischer biografia jest to *[j]eden z typów takiej autorefleksji i autoopisu, który wykorzystuje również odróżnienia czasowe, a przez to jest w stanie strukturyzować żywot jednostek i definiować czasowo różne sposoby zaangażowania i uczestnictwa w instytucjach*<sup>39</sup>. I dalej ten sam autor zauważa że *[s]trukturyzowanie biograficzne jako szczególna praktyka i forma temporalizacji umożliwia zarówno jednostce, jak i społeczeństwu radzenie sobie ze zwiększoną kontyngencją, utrzymywanie skomplikowanych struktur społecznych i stwarzanie większej liczby możliwości. Zatem strukturyzowanie biograficzne jest jednym ze sposobów łączenia ze sobą jednostki i społeczeństwa w epoce nowoczesnej*<sup>40</sup>. Biografia jest zatem pewnego rodzaju urządzeniem społecznym, za którego konstrukcję odpowiedzialna jest jednostka, lecz jego ramy – nazywane przez Brunera<sup>41</sup> „życiem możliwym” – wyznaczone są przez warunki społeczno-kulturowe w jakich żyje jednostka. *Podmiot jest w równym stopniu producentem, jak i produktem swojej biografii*<sup>42</sup>, co oznacza również, że struktury biograficzne organizują sposób w jaki człowiek wpisuje nowe doświadczenia w istniejącą, dotychczasową opowieść o sobie samym. Umiejętność ta, czy też kompetencja nazywana jest przez współczesnych andragogów (Peter Alheit, Knud Illeris, Danuta Lalak i in.) biograficznością i traktować możemy ją jako przejaw szerszych późnonowoczesnych zjawisk jakimi są refleksyjność oraz indywidualizacja. *We współczesnym kontekście istotna jest świadomość, że biograficzność to coś, co dotyczy sposobu, w jaki „postrzegamy i interpretujemy” nasze życie w odniesieniu do szans, które mamy i wyborów, których dokonujemy. Z tego też powodu biograficzność może być rozumiana jako ogólna rama dla*

---

<sup>37</sup> A. Giza, *Biografia jako...*, op.cit., s. 51.

<sup>38</sup> Odwołuję się tutaj do poglądów Anthonego Giddensa, Ulricha Becka oraz Scotta Lasha, którzy zgodnie uznają, że żyjemy w czasach „późnej nowoczesności”.

<sup>39</sup> W. Fischer, *Praca biograficzna i biograficzne strukturyzowanie we współczesnych społeczeństwach*, [w.] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Kraków 2012, s. 557.

<sup>40</sup> Ibidem, s. 561.

<sup>41</sup> J. Bruner, *Życie jako...*, op.cit., s. 5.

<sup>42</sup> D. Urbaniak-Zajac, *Biograficzna perspektywa...*, op.cit., s. 22.

uczenia się poprzez refleksyjność, która po rozpadzie zewnętrznych, tradycyjnych ram zorientowanych na normy, podtrzymuje i spaja rozumienie siebie i własnej tożsamości przez jednostki<sup>43</sup>. Dodatkowo, co zauważa Alheit, biograficzność rozumiana jako kompetencja to rodzaj osobistego kodu, na którego podstawie porządkujemy nowe doświadczenia, to nasz własny indywidualny język doświadczania, na który musimy „przekładać” nowe wyzwania tak, by im sprostać<sup>44</sup>.

Skoro współcześnie biografia i związana z nią biograficzność stają się tak powszechne i znaczące, to zjawiska te muszą skutecznie odgrywać ważne – społeczne i indywidualne – funkcje. Na jakiej podstawie Alheit mógł dojść do wniosku, że biograficzność jest konieczna do radzenia sobie z nowymi wyzwaniami, przed jakimi staje jednostka w dobie późnej nowoczesności? Po pierwsze, jak celnie zauważa Alheit, biografia łagodzi lukę jaka istnieje między pochodzeniem a przeznaczeniem jednostki. Według tego niemieckiego andragoga, współcześnie człowiek, aby przekonywająco przedstawić swoją pozycję społeczną oraz tożsamość musi nie tylko stwierdzić „kim jest”, ale również to „jak stał się tym kim jest”<sup>45</sup>. Umiejętność odpowiedniego wykreowania swojej autonarracji, w dobie dużej ruchliwości w strukturze społecznej, często uprawomocnia awans społeczny, lub daje „logiczne” i „racjonalne” wyjaśnienia degradacji. *Aby ocalić integralność „ja”- pisze Malewski – narrator musi dokonać na własnej przeszłości szeregu zabiegów „istotnie korygujących”. Korygując przeszłość, uzyskuje efekt „usprawiedliwienia” dla swojej terażniejszości (element konfesyjny) i czyni ją zrozumiałą dla odbiorcy. Ponadto, legitymizuje roszczenia wobec swojej biograficznej przyszłości. Tym samym kreuje przestrzeń dla swojego potencjalnego „ja”, otwiera dla siebie rozliczne pola rozwoju<sup>46</sup>. Po drugie, biografia ma również funkcję scalającą tożsamość człowieka i dającą mu wrażenie wewnętrznej spójności, tak potrzebnej w dobie „płynnej rzeczywistości”. Narracja jako praktyka scalająca tożsamość współczesnego człowieka, jako praktyka umożliwiająca człowiekowi współczesnemu na rozeznanie się w świecie sprzecznych, niespójnych uzasadnień jest zdolnością do podtrzymywania pewnej opowieści o „ja” mimo zmieniających się warunków, mimo wielości obrazów rzeczywistości społecznej, wielości społecznych światów życia<sup>47</sup>.*

Biografia, jak zauważamy, łączy zatem to co jednostkowe i indywidualne z tym co społeczne i kulturowe. Chcąc traktować biografie i związane z nią zjawiska jako przedmioty badań nauk społecznych, nie możemy pomijać żadnego z tych wymiarów, a pominięcie takie naraża nasze badania na ześlizgnięcie się w uproszczenia, a nawet zwykłą publicystykę. *Niepowiązane ze sobą opisy nic w istocie*

---

<sup>43</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wrocław 2004, s. 105-106.

<sup>44</sup> P. Alheit, „Polityki dyskursu” - całozyciowe uczenie się jako postmodernistyczna gra o władzę? (Na przykładzie sytuacji w Niemczech), „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2010, nr 4, s. 89.

<sup>45</sup> P. Alheit, *Teoria biografii jako...*, op.cit., s. 26.

<sup>46</sup> M. Malewski, *Od nauczania...*, op.cit., s. 149.

<sup>47</sup> M. Nowak-Dziemianowicz *Walka o uznanie...*, op.cit., s. 50.

nie przekazują. Jeśli opracowania danych biograficznych mające być naukowymi, rezygnują z poszukiwania prawidłowości, jeśli są zbiorami sparafrazowanych historii życia, które mają „mówić same za siebie”, to pojawia się pytanie, czym różnią się od twórczości dziennikarskiej czy literackiej<sup>48</sup>. Umieszczając pojęcie biografii w polu wyznaczonych wcześniej ram określających zmianę jaka zaszła w naukach społecznych, pozwolę sobie teraz na stworzenie czterech postulatów dotyczących tego jak postrzegać powinniśmy biografię – w szeroko rozumianym podejściu interpretatywnym – aby uniknąć błędów uproszczenia, banalizacji lub braku problematyzacji. Postulaty te możemy potraktować również jako ramy wyjaśniające fenomen popularności badań biograficznych, do czego odniosę się w podsumowaniu mojego artykułu.

### **W jaki sposób możemy rozumieć biografię?**

Słowa Urbaniak-Zajac mówiące o tym, że *“biografia” nie jest przedmiotem materialnym lecz konstruktem teoretycznym*<sup>49</sup> odnoszą się co prawda do biografii jako przedmiotu badań, a nie do biografii w ogóle, ale cytat ten w dość bezpośredni sposób ujawnia naturę materiału badawczego, jaki otrzymujemy podczas badania biograficznego. Biografia jest konstruktem, który powstaje w momencie opowiadania jej lub spisywania, co ujawnia jej, podatny na kontekst, charakter. Biografia nie jest opowieścią o faktach, choć takie mogą znajdować się w autonarracji, ale konstruktem jednostki, stworzonym na jej – świadome bądź nie – potrzeby. Faktograficzna warstwa biografii nie interesuje badacza społecznego, nie dlatego, że nie ufa on prawdomówności respondenta, lecz dlatego, że zdaje on sobie sprawę z tymczasowości i podatności na kontekst, materiału jaki otrzymał w efekcie wywiadu. Podobnie jak psychoterapeuta, tak badacz nie jest detektywem, który ma rozpoznać i zweryfikować zgodność opowiedzianej historii z rzeczywistością, lecz raczej wsłuchać się i zrozumieć warstwę znaczeniową tego co usłyszał. Nie uwzględnienie argumentu konstruktywistycznego przy rozumieniu biografii, może prowadzić badacza do błędu niespójności badawczej, który polega na tym, że przyjmując metodę z zakresu podejścia interpretatywnego, dąży on do wydobycia wyników typu weryfikacyjnego tożsamy z paradygmatem pozytywistycznym.

Uwzględniając w duchu zwrotu lingwistycznego językową naturę biografii, przestajemy postrzegać biografię jako coś jednoznacznie pozytywnego (uczącego, terapeutycznego). Biografia tworzona jest w języku, zaś język jakiego autor biografii używa do jej stworzenia, może mieć moc zarówno uwalniającą jak zniewalającą. *Tym, co charakteryzuje biograficzność, jest również fakt, iż to, co dostępne podmiotowi, jest zarówno jego ograniczeniem, jak i potencjałem*<sup>50</sup>. Dzięki ogromnej pracy środowisk naukowych oraz emancypacyjnych wywodzących swoje działania z wiedzy z zakresu teorii krytycznej, wiemy dziś, jak potężnym, a zarazem subtelnym narzędziem jest język

---

<sup>48</sup> D. Urbaniak-Zajac, *Biograficzna perspektywa...*, op.cit., s. 25.

<sup>49</sup> Ibidem, s. 16.

<sup>50</sup> P. Alheit, *Teoria biografii jako...*, op.cit., s. 30.

jakiego używamy wobec drugiej osoby. Przenosząc tę wiedzę na relację człowieka z samym sobą, możemy zauważyć, że tym w jaki sposób opowiadamy o nas samych możemy z jednej strony dokonywać procesu transgresji, ale z drugiej możemy również odbierać sobie szanse i nadzieje na jakąkolwiek zmianę. Nie uwzględnienie językowego charakteru biografii może pchnąć badacza do błędu fałszywego optymizmu i braku krytycyzmu tak potrzebnego przy analizie i interpretacji zebranego materiału badawczego.

Teza pierwsza brzmi: *nie mamy innego sposobu opisanie „przeżytego czasu” jak tylko w formie narracji*<sup>51</sup>. Na pierwszy rzut oka teza ta wydaje się oczywista i nie implikuje ona większych kontrowersji. Gdy zatrzymamy się jednak chwilę nad tym zdaniem i spróbujemy głębiej zastanowić nad pojęciem „narracji”, wtedy sytuacja zaczyna się problematyzować. Przeróbmy to zdanie na użytek artykułu: „nie ma innego sposobu opisanie biografii jak tylko w formie narracji”. Konsekwencją takiego założenia, jest wydobycie biografii z jej indywidualistycznego fundamentu i ukazanie jej społeczno-kulturowego kontekstu. Narracyjny charakter biografii wskazuje bowiem na to, że tworzona jest ona według ogólnie przyjętych i głęboko wdrukowanych w jej strukturę, zasad budowania autonarracji, uwarunkowanych przez prawie niewidoczne, społeczno-kulturowe, ramy – tzw. „wzorce możliwego życia”<sup>52</sup>. Biorąc pod uwagę naturę autobiografii – pisze Bruner – jako konstrukt oraz jej zależność od konwencji kulturowych i językowych, narracja o życiu odbija oczywiście dominujące teorie o „życiu możliwym” stanowiące część kultury opowiadającego<sup>53</sup>. Świadomość narracyjnej natury biografii pozwala badaczowi analizować biografię pod kątem schematów narracyjnych charakterystycznych dla danego kontekstu społeczno-kulturowego. *Biografia badana jest jako proces społeczny, będący wynikiem interakcji wewnątrzspołecznych i ramowych warunków instytucjonalnych. Analiza indywidualnych biografii uwidacznia również ramy społeczne i przebieg procesów społeczno-historycznych w ich oddziaływaniach na przebieg i historię życia*<sup>54</sup>. Każda nowa struktura narracyjna znaleziona w materiale biograficznym może być sygnałem świadczącym o przesunięciach na poziomie ogólnospołecznym co w konsekwencji daje szansę na budowanie teoretycznych uogólnień (np. nowe wzorce możliwego życia). *Zmiana reguł kierujących działaniem jest nie tylko zmianą w perspektywie indywidualnej, ale w pewnym sensie jest też wyrazem zmiany porządku społecznego*<sup>55</sup>. Nie uwzględnienie zwrotu narratystycznego w rozumieniu i badaniu biografii może skutkować pominięciem jej kontekstu

---

<sup>51</sup> J. Bruner, *Życie jako...*, op.cit., s. 4.

<sup>52</sup> P. Alheit, *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2011, nr 3, s. 10.

<sup>53</sup> J. Bruner, *Życie jako...*, op.cit., s. 5.

<sup>54</sup> G. Jakob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź 2003, s. 113.

<sup>55</sup> D. Urbaniak-Zajac, *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych*, [w:] L. Koczanowicz i inni (red.), *Narracja – (auto)biografia – etyka*, Wrocław 2005, s. 120.

społeczno – kulturowego, a także zamknięciem dostępu do schematów narracyjnych organizujących daną biografię, co w konsekwencji odziera badania z ich poznawczego waloru.

Biografia – w języku hermeneutyki – to interpretacja pierwszego stopnia. Człowiek tworząc biografię, interpretuje różne fakty, doświadczenia i wspomnienia, nadaje im znaczenia i konstruuje opowieść o sobie samym, *życie nie jest „takie jakie jest”, ale takie, jak się je interpretuje i reinterpretuje, opowiada i jeszcze raz opowiada*<sup>56</sup>. Funkcją biografii rozumianej jako interpretacja, jest nadanie sensu swoim doświadczeniom, a przez to uczynienie swojego życia zrozumiałym, zarówno dla siebie, jak i dla innych. Zadaniem badacza jest odczytać te interpretacje, a następnie zinterpretować je powtórnie (interpretacja drugiego stopnia) posługując się dostępnymi mu teoriami. Pomijając wymiar interpretacyjny badacz nie uwzględnia całego świata znaczeń i sensów jakimi posługuje się człowiek przy tworzeniu swojej biograficznej tożsamości, w dodatku nie dostrzega również swojego bagażu przedzałożeń, z jakimi podchodzi do badania, a które warunkują jego sposób rozumienia badanej rzeczywistości. Można powiedzieć, że badawczo staje się on wtedy podwójnie ślepy.

## POPULARNOŚĆ BADAŃ BIOGRAFICZNYCH. PODSUMOWANIE

Opisane wyżej założenia dotyczące zmian zachodzących w naukach społecznych w konsekwencji w rozumieniu „biografii” są według mnie, jednocześnie, przyczyną popularności badań biograficznych wśród badaczy społecznych. Biografizacja społeczeństwa, biografia i biograficzność jako kompetencja, stają się coraz bardziej powszechne w dobie późnej nowoczesności, przez co zjawiska te, różnymi drogami, wkraczają w dziedzinę nauk społecznych. Popularność biograficznej perspektywy badawczej, choć na pierwszy rzut oka, może wydawać się powodem do dumy i zadowolenia wśród badaczy paradygmatu interpretatywnego, to jednak zazwyczaj odbierana i opisywana jest jako jej słabość i powód obniżania się jakości tych badań. *Autorzy odnoszący się do stanu współczesnych badań biograficznych (m.in. Lalak 2010; Malewski 2010; Kaźmierska 2012; Czyżewski 2013) zwracają zwykle uwagę na trzy kwestie: wzrost ilości tak określanych badań, ich daleką niejednorodność teoretyczną i metodologiczną oraz budzącą wątpliwość jakość prezentowanych opracowań*<sup>57</sup>. Zarzuty wobec badań biograficznych można sprowadzić do trzech głównych grup: brak spójności między przyjętą metodą a oczekiwaniami dotyczącymi rodzaju wiedzy, do którego ma prowadzić proces badania<sup>58</sup>; przyjęcie potocznego i zdroworozsądkowego rozumienia biografii<sup>59</sup> oraz bezkrytyczne

---

<sup>56</sup> J. Bruner, *Życie jako...*, op.cit., s. 17.

<sup>57</sup> D. Urbaniak-Zajac, *Narracja a biograficzna perspektywa badawcza*, „Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”, 2017, nr 1, s. 50.

<sup>58</sup> A. Jurgiel, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej*, Gdańsk 2013, s. 62.

<sup>59</sup> M. Malewski, *Od nauczania...*, op.cit., s. 137 oraz D. Urbaniak-Zajac, *Narracja a...*, op.cit.

i nieproblematyzujące traktowanie biografizacji życia społecznego<sup>60</sup>. Wszystkie te zarzuty wydają się mieć swoje źródło w niewystarczającej świadomości i znajomości ontologicznych oraz epistemologicznych założeń leżących u podłoża biograficznej perspektywy badawczej. Uwzględnienie wyżej przedstawionych zmian w naukach społecznych oraz wpływających z nich postulatów dotyczących rozumienia biografii może stanowić, w mojej ocenie, dobrą podstawę teoretyczną do realizacji rzetelnych badań biograficznych.

*Prawdziwym osiągnięciem poznawczym metody biograficznej jest instrumentarium badawcze, pozwalające na subtelną analizę barier biograficznych w powiązaniu z barierami strukturalnymi<sup>61</sup>. W tym zdaniu Czyżewskiego ukryta jest cała siła i zarazem odpowiedzialność jaka kryje się w decyzji o podjęciu badań w perspektywie biograficznej. Na zakończenie mojej refleksji przytoczę jeszcze bardzo inspirujące, niepokojące – i otwierające kolejny bardzo ciekawy wątek rozważań – pytanie zadane przez tego samego autora: czy metoda biograficzna jest bardziej świadectwem troski o Innego czy niejawnym narzędziem kontroli?<sup>62</sup>*

## Bibliografia

- Alheit P. (2010), „Polityki dyskursu” – całożyciowe uczenie się jako postmodernistyczna gra o władzę? (Na przykładzie sytuacji w Niemczech), „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4.
- Alheit P. (2011), *Podjęcie biograficzne do całożyciowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3.
- Alheit P. (2015), *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4.
- Bruner J. (1990), *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Czyżewski M. (2013), *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji, antyesencjalistyczne wątpliwości oraz sprawa krytyki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. IX, nr 4.
- Fischer W. (2012), *Praca biograficzna i biograficzne strukturyzowanie we współczesnych społeczeństwach*, [w.] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Kraków 2012.
- Giza A. (1990), *Biografia jako fakt empiryczny i jako kategoria teoretyczna*, [w.] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa.
- Illeris K. (2004) *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wrocław.
- Jakob G. (2003), *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w.] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź.
- Jurgiel A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej*, Gdańsk.
- Koczanowicz L. (2005), *Wstęp*, [w.] L. Koczanowicz i inni (red.), *Narracja – (auto)biografia – etyka*, Wrocław.
- Krzychała S. (2007), *Rekonstrukcyjna formuła badań społecznych – na przykładzie hermeneutyki obiektywnej oraz interpretacji dokumentarnej*, [w.] D. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wrocław.

---

<sup>60</sup> M. Czyżewski, *Socjologia interpretatywna...*, op.cit., s. 23.

<sup>61</sup> Ibidem, s. 22.

<sup>62</sup> Ibidem, s. 25.



- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
- Malewski M. (2017), *Badania jakościowe w metodologicznej pułapce scjentyzmu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2017, nr 2.
- Malewski M. (2017), *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2016), *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław.
- Pryszmont-Ciesielska M. (2016), *Metodologiczny Hyde Park i kryzys badacza. Kulisy badań inspirowanych sztuką i performansem*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3.
- Shutz A. (2012), *O wielości światów*, Kraków.
- Urbaniak-Zajac D. (2005), *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych*, [w:] L. Koczanowicz i inni (red.), *Narracja – (auto)biografia – etyka*, Wrocław.
- Urbaniak-Zajac D. (2006), *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków.
- Urbaniak-Zajac D. (2011), *Biograficzna perspektywa badawcza*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z własnej biografii*, Łódź.
- Urbaniak-Zajac D, Kos E. (2013), *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa.
- Urbaniak-Zajac D. (2017), *Narracja a biograficzna perspektywa badawcza*, „Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”, nr 1.

## WHAT SHOULD WE BE AWARE OF WHEN IMPLEMENTING BIOGRAPHICAL RESEARCH? REFLECTIONS OF THE RESEARCHER

PAWEŁ SEROKA

### Summary

The author presents the assumptions of biographical research in relation to changes occurring in social sciences. For this purpose, he outlines the theoretical framework against the background of the discussion on the legitimacy of qualitative methodology in social sciences. Such a framework allows him to embed the understanding of the concept of „biography” and „biographicity” in the late-modern society and to set postulates for research carried out in a biographical perspective, which in the author's opinion may be particularly helpful for the younger generation of researchers opting for biographical research.

**Keywords:** biographical research, qualitative research approach, researcher's status



# O CIELESNOŚCI W STAROŚCI W ŚWIETLE DZIENNIKÓW HALINY SEMENOWICZ

AGATA SZWECH

*Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy*

## Streszczenie

Cielesność warunkuje rozwój jednostki, wyraża jej stosunek do własnego ciała. Zwłaszcza w okresie starości ciało staje się istotną determinantą ludzkiej egzystencji, ponieważ zachodzące w nim procesy regresyjne, pociągają za sobą ograniczenia w funkcjonowaniu fizycznym, psychicznym i duchowym. Z tego względu istotna jest troska jednostki o własny rozwój biologiczny. Obszar cielesności oraz wynikające z niego refleksje na temat zdrowia fizycznego, higieny, diety, czy wypoczynku, stanowią jeden z głównych tematów zapisów w dziennikach Haliny Semenowicz. Celem prezentowanego tekstu jest ukazanie, w jaki sposób Halina Semenowicz kształtowała dojrzałą postawę wobec własnego starzejącego się ciała.

**Słowa kluczowe:** cielesność, starość, dzienniki Haliny Semenowicz

Człowiek, wraz ze swoimi zdolnościami intelektualnymi, wolicjonalnymi i emocjonalnymi, stanowi rzeczywistość cielesną. Cielesność warunkuje ogólny rozwój jednostki w jej aspekcie intelektualnym i uczuciowym. José M. Cagigal<sup>1</sup> zaznacza, że człowiek jest „cielesny” w swoim myśleniu, aktach woli, uczuciach i emocjach. Należy jednak pamiętać, że „W całości kształcie procesów, które prowadzą do opanowania przez każdego człowieka tego, co jest zasadnicze dla jego obecności w świecie i co określa jego autentyczność, ciało stanowi dziedzinę bycia, a nie posiadania”<sup>2</sup>. Zdaniem François Chirpaz, żeby móc działać, słuchać, postrzegać świat, czy wyrażać siebie, człowiek musi pozostawać w zależności od własnego ciała<sup>3</sup>. Dlatego najogólniej cielesność człowieka wyraża jego stosunek do własnego ciała. Cielesność to zdefiniowane w indywidualny sposób znaczenie własnego ciała oraz zgodne z tym posługiwanie się nim w procesie życia i starzenia się<sup>4</sup>.

W starości ciało wydaje się być istotną determinantą ludzkiej egzystencji, ponieważ zachodzące w nim procesy biologicznego regresu, pociągają za sobą znaczne ograniczenia w funkcjonowaniu fizycznym, psychicznym i duchowym. Z tego względu znacząca jest troska jednostki o własny rozwój biologiczny, o właściwe funkcjonowanie ciała, sprawność i dobrą kondycję fizyczną, ważne są

---

<sup>1</sup> J. M. Cagigal, *Kształcenie człowieka cielesnego*, [w:] P. Lengrand, *Obszary permanentnej samoedukacji*, Warszawa 1995, s. 65.

<sup>2</sup> P. Lengrand, *Obszary permanentnej samoedukacji*, Warszawa 1995, s. 32.

<sup>3</sup> F. Chirpaz, *Ciało*, Warszawa 1998, s. 5.

<sup>4</sup> E. Dubas, *Starość znana i nieznaną – wybrane refleksje nad współczesną starością*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, t. 20, s. 138.

zabiegi zdrowotno-pielęgnacyjne, odpowiednie żywienie, sport, opieka, asceza, powściągi<sup>5</sup>. Starość nie zwalnia człowieka z obowiązku troski o biologiczny wymiar swego rozwoju, nawet wzmacnia taką potrzebę w związku z nasilającymi się procesami inwolucji. Ale, jak się okazuje, troska o własne ciało wymaga wiedzy, stąd aktywność człowieka mająca na celu pielęgnację własnego ciała w zdrowiu i chorobie staje się ściśle powiązana z edukacją<sup>6</sup>. Zdaniem J. M. Cagigal starość przynosi nowe wyzwania związane z cielesnością, swoiste problemy adaptacji, która dla właściwej realizacji, wymaga szczególnych procesów uczenia się<sup>7</sup>.

Obszar cielesności oraz wynikające z niego refleksje na temat zdrowia fizycznego, higieny, diety, czy wypoczynku, są jednym z głównych tematów wpisów w dziennikach Haliny Semenowicz. Prezentowany tekst ma na celu ukazanie, w jaki sposób Halina Semenowicz rozwijała dojrzałą postawę wobec własnego starzejącego się ciała.

## Metodologia badań

Halina Semenowicz (1910-2004) zapisała się w historii jako twórczyni ruchu freinetowskiego w Polsce i niestrudzona propagatorka jednej z niewielu alternatyw edukacyjnych przed 1989 r<sup>8</sup>. Czas zaciera jednak pamięć o tej ważnej dla pedagogiki postaci, ale pozostawione przez nią dzienniki (1968-2004) stanowią ważne źródło wiedzy o niej i czasach, w jakich żyła.

Przedmiotem poznania w niniejszym artykule, będącym fragmentem szerszego projektu badawczego<sup>9</sup>, jest cielesność jako obszar uczenia się w życiu Haliny Semenowicz oraz sposób wyrażania przez nią stosunku do własnego ciała. Przedmiotem badania uczyniono siedem (wybranych) kalendarzy z lat: 1979, 1982, 1989, 1990, 1992, 1999, 2001. Wybór został podyktowany zamiarem ukazania dokonujących się na przestrzeni czasu zmian w obrębie tożsamości autorki dzienników oraz zawartością/tematyką analizowanych kalendarzy. Zeszyty z 1979 i 2001 r. to pierwszy i ostatni w całości zapisany dziennik, można je określić jako

---

<sup>5</sup> E. Dubas, *Sztuka starzenia się – uczenie się starości. Kontekst andragogiczny*, [w:] Dubas E., Wąsiński A. (red.), *Edukacyjna przestrzeń starości. Wybrane konteksty refleksji i badań*, Katowice 2012, s. 13.

<sup>6</sup> J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2001, s. 9.

<sup>7</sup> P. Lengrand, dz. cyt., s. 33-34.

<sup>8</sup> A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech (red.), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, t. 1, Toruń 2014.

<sup>9</sup> A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech (red.), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, t. 1, Toruń 2014. H. Solarczyk-Szwec, A. Szwech (red.), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Dzienniki Haliny Semenowicz – matki i obywatelki*, t. 2, Toruń 2016. A. Szwech, *Biograficzne uczenie się w świetle dzienników Haliny Semenowicz*, Wydział Nauk Pedagogicznych UMK, Toruń 2017 – niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem Hanny Solarczyk-Szwec.

graniczne, wyznaczające ramy początku i końca prowadzonych zapisów. Dziennik z 1982 r. ukazuje realia życia autorki w czasie stanu wojennego, nastroje panujące w jej najbliższym otoczeniu, opisy strajków robotniczych. Z kolei lata 1989-1990 były dla Polski przełomowe w kwestiach polityczno-gospodarczych, rozpoczęły się obrady Okrągłego Stołu, odbyły się pierwsze częściowo wolne wybory do Sejmu i Senatu, rząd rozpoczął przygotowanie reform gospodarczych. Rok 1992 wypełniały wydarzenia z życia osobistego diarystki: 21 marca śmierć Jerzego Stajudy – znanego malarza, partnera starszej córki – Aleksandry Semenowicz oraz wyjątkowe wakacje spędzone na Mauritiusie przez Semenowicz z córkami. Rok 1999 był szczególnie w życiu Haliny Semenowicz – 8 czerwca po kilkuletniej chorobie zmarła jej młodsza córka Danuta, która na stałe mieszkała w Paryżu. Zapisy w nim czynione skupiały się najpierw na wiadomościach o stanie zdrowia chorej, a później na przeżywanej żałobie.

W niniejszym artykule szukam odpowiedzi na pytania: Jak Halina Semenowicz dbała o własne zdrowie fizyczne? Jaką postawę wobec zabiegów pielęgnacyjno-opiekuńczych prezentowała Halina Semenowicz? Jaki stosunek miała Halina Semenowicz wobec przemijalności własnego ciała? Jak Halina Semenowicz radziła sobie z rosnącymi ograniczeniami fizycznymi? W poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytania podążano zarówno drogą indukcji, jak i dedukcji. W pierwszej kolejności zastosowano analizę frekwencyjną w poszukiwaniu pojęć będących rozwinięciem pojęcia cielesność, by na tej podstawie ocenić nasycenie narracji pojęciami z nią związanymi. Następnie dokonano analizy jakościowej zgromadzonych danych.

## **Wyniki badań**

Wpisy dotyczące cielesności i związanego z nią zdrowia fizycznego, higieny ciała i otoczenia, prawidłowej diety oraz wypoczynku, pojawiają się bardzo często w zapisach i są jednym z głównych tematów poddawanych refleksji przez diarystkę. Wraz z upływem lat Halina Semenowicz zwracała coraz większą uwagę na swoje samopoczucie, męczliwość oraz niemożność wykonywania niektórych czynności, o czym pisała w dziennikach. Systematycznie odnotowywała w kalendarzach informacje o swoim samopoczuciu (dobrym i gorszym), na które wpływ miała zmiana pogody, choroby i odczuwane dolegliwości, jak bóle stawów oraz refleksje dotyczące wydolności organizmu, która pogarszała się z wiekiem. H. Semenowicz drobiazgowo zapisywała wyniki wykonanych badań specjalistycznych i profilaktycznych, zalecenia dotyczące przyjmowania leków, a nawet czynności lekarza wykonywane podczas badania. Świadczy to o trosce, z jaką autorka dzienników otaczała swoje zdrowie. Skrupulatnie notowała każde wyjście na spacer oraz ćwiczenia ruchowe. Stosunek H. Semenowicz do cielesności odzwierciedlają najczęściej używane przez diarystkę słowa w jej dziennikach (wykres 1).



i wypoczynku, a także higienę – dbałość o ciało i najbliższe otoczenie oraz regularne badania kontrolne i przyjmowanie leków.

Autorka dzienników aktywność ruchową realizowała głównie w formie spacerów, które odbywała codziennie. Były one najprostszą formą ruchu, dla uprawiania której wystarczyła tylko jej dobra wola, chęci i świadomość wynikająca z aktywnego spędzania czasu, a także pozytywny wpływ na jej samopoczucie. Spacerowały dla Haliny Semenowicz metodą uwolnienia się z „letargu ruchowego” i ponownego powrotu do systematycznej aktywności fizycznej. Odbywanie spacerów stanowiło podstawę do dalszych ćwiczeń fizycznych służących podnoszeniu jej wydolności i wytrzymałości. Diarystka odnotowywała w dziennikach wykonywane podczas przechadzek ćwiczenia gimnastyczne i oddechowe. Ćwiczenia ruchowe wykonywane podczas spacerów wpływały pozytywnie na pracę przewodu pokarmowego, regulując metabolizm:

*Myślę, że jednak muszę przewyciężyć moje „zasiedziałe lenistwo” i zrobić sobie zaprawę w chodzeniu przed wyjazdem do Francji (13.03.1979).*

*Stawy dokuczają mi ostatnio, mimo leków przeciwzapalnych i przeciwbólowych. Mimo to staram się być w ruchu (...) i codziennie wychodzić z domu, chociaż na krótki spacer, np. do końca rynku (14.07.1992).*

*W domu przygotowałam sobie obiad i muszę przyznać, że po spacerze wrócił mi apetyt (17.01.2001).*

Ruch wytwarza także doświadczenia emocjonalne i kognitywne, a więc takie, które pobudzają inteligencję<sup>11</sup>. Poprzez zdolność do ruchu H. Semenowicz rozwijała zmysł obserwacyjny, swoją aktywność twórczą oraz zdolność do koordynacji. Jak podkreśla J. M. Cagigal, te wyniki testowane same w sobie stanowią temat o znaczeniu edukacyjnym<sup>12</sup>.

Lubianą przez panią Halinę formą rekreacji był taniec, który traktowała jako zamiennik spaceru:

*Zamiast spaceru poruszałam się tanecznym krokiem do tańca Zorby (nastawiłam taśmę magnetofonową, którą Oleńka przywiozła mi z Grecji) (20.04.1999).*

Poszukując w dziennikach przejawów aktywności ruchowych diarystki, nie należy zapominać, że samoobsługa i wykonywanie codziennych czynności stanowiły również doskonały trening:

*Dzisiaj zrobiłam niewielkie pranie i nawet te proste czynności schylania się nad wanną i wspinaniu się na palce przy rozwieszaniu bielizny, trochę mnie rozruszały (26.01.1989).*

Podjmując aktywność ruchową pani Halina wyrabiała w sobie nawyk codziennych, systematycznych zachowań prozdrowotnych. Uczyła się pokonywać własne słabości:

*Poszłam na pocztę i na rynek. Niełatwo mi chodzić, ale przewyciężyłam słabości po harcersku i doszłam aż do apteki (06.06.1992):*

---

<sup>11</sup> J. M. Cagigal, dz. cyt., s. 81.

<sup>12</sup> Tamże.

Głównym zadaniem podejmowanych przez H. Semenowicz ćwiczeń ruchowych, było zahamowanie postępujących zmian inwolucyjnych, poprawa samopoczucia, utrzymanie poprawnej sylwetki, doskonalenie równowagi. Aktywność ruchowa była zatem jednym ze sposobów pozwalających jej na zachowanie zdrowia, witalności i radości do końca życia. Podwyższała poziom jej sprawności ruchowej i wydolności fizycznej, powodując wolniejsze zmiany starcze. Wyjście z domu na spacer przeciwdziałało negatywnym stanom emocjonalnym, likwidowało monotonię dnia codziennego.

Z troską o zdrowie własnego ciała wiąże się kwestia właściwego, zdrowego odżywiania się. Ludzie starsi wykazują inne zapotrzebowanie na energię i składniki pokarmowe niż młodzież, czy osoby dorosłe. Pani Halina w sposób konsekwentny realizowała zalecenia zdrowego stylu odżywiania, ponieważ zdawała sobie sprawę z następstw wyboru i stosowania określonej diety dla zdrowia i wyglądu. Systematyczne ważenie się pozwalało jej kontrolować wagę ciała, było sygnałem do wprowadzania zmian w sposobie odżywiania. Kobieta unikała ciężkich, tuczących potraw. W jej diecie dominowały sery, jogurt, ryby, mięso, świeże owoce, warzywa i przetwory zbożowe z pełnego ziarna. Posiłki przygotowywała samodzielnie i starała się je urozmaicać. Poszukiwała jedzenia lekkiego, niskokalorycznego, a przy tym posiadającego wyrafinowany smak. Gotowane przez nią potrawy, ich składniki i przyprawy były charakterystyczne dla kuchni francuskiej i włoskiej, których tradycje kulinarne uznawane są za „lekkie”, co w znacznej mierze pokrywało się ze sposobem odżywiania się pani Haliny.

*Wczoraj wieczorem zważyłam się i niestety, tak jak się spodziewałam, przybyło mi około 3 kg. Zanim sobie dogadzałam ostatnimi czasy – pieczywo, ciasto, miód, konfitura, przy jednocześnie bardzo ograniczonym ruchu zrobiły swoje. Muszę znowu przez jakiś czas wrócić do swojej „knaber-diety”, tzn. częste, małe posiłki w granicach 1200-1500 kcal dziennie. Grunt to cierpliwość! (22.01.1979).*

Podczas zagranicznych wakacji pani Halina podpatrywała gotujących przyjaciół i zapamiętywała przepisy na nowe dania. Zapisy w dziennikach potwierdzają fakt uczenia się przez H. Semenowicz gotowania nowych potraw, aby urozmaicić swoją dietę:

*Na kolację jedliśmy aigo boullido – zupę z czosnku: zagotować kilka ząbków czosnku, wrzucić delikatnie jajka (ugotują się w całości). Na kromkę chleba pieczonego nałożyć tartego sera i wlać przygotowaną zupę z jajkiem, pycha! (14.05.1979).*

Zdrowe żywienie odgrywa znaczącą rolę w utrzymaniu zdrowia, a tym samym determinuje długość życia. H. Semenowicz odżywiając się prawidłowo zmniejszała ryzyko wystąpienia otyłości i związanych z nią chorób. Właściwe odżywianie wpływało zatem na jakość jej życia, dodawało energii, zwiększając zdolność do pracy oraz ćwiczeń fizycznych i umysłowych.

Sen oraz wypoczynek, obok aktywności ruchowej i diety, odgrywają znaczącą rolę w życiu człowieka, wpływając na jego zdrowie, kondycję i urodę. Zdrowy sen



sprzyja regeneracji całego organizmu, zapewnia równowagę psychiczną i fizyczną. H. Semenowicz podkreślała w dziennikach, że po dobrze przespanej nocy poczuła się znacznie lepiej (25.10.1979). Notowała w dziennikach, że wraz z wiekiem miała trudności z porannym wstawaniem, sypiała coraz dłużej, a w ciągu dnia zdarzała się jej regeneracyjna drzemka. Pisała o czynnikach zaburzających długość i jakość jej snu, co skutkowało niewyspaniem i jego konsekwencjami, wśród których wymieniała zakłócenia normalnego funkcjonowanie organizmu, rozkojarzenie, zaburzenia koncentracji:

*Od kilku już lat poranki są dla mnie najtrudniejszą porą w ciągu dnia. Dawniej należałam do „rannych ptaszków”, najważniejsze i trudne prace wykonywałam od godziny 5 do 7 rano i kładłam się spać (bez odpoczynku w środku dnia) około godziny 22<sup>ej</sup>. Teraz okres „rozbudzania” trwa nieraz do godziny 10<sup>tej</sup>, a kładę się spać o północy i śpię na ogół 8 godzin (28.10.1992).*

## **Postawa Haliny Semenowicz wobec zabiegów pielęgnacyjno-opiekuńczych**

Zabiegi wspomagające zdrowie oraz aktywność ruchowa, które zapobiegają objawom starości, muszą być wspomagane przestrzeganiem ogólnych zasad higieny. Dbanie o ciało i czystość najbliższego otoczenia były nieodłącznym elementem codzienności autorki dzienników. W ciągu całego życia diarystka zdążyła wypracować indywidualną postawę wobec zabiegów pielęgnacyjnych własnego ciała. Były to określone rutynowe czynności, takie jak: pranie, mycie włosów, manicure, zmiana bielizny, układanie rozrzuconych rzeczy, sprzątanie kuchni, porządkowanie biurka. W dziennikach czytamy, że diarystka starała się jak najdłużej samodzielnie dbać o higienę osobistą i najbliższe otoczenie, co dowartościowywało ją, dawało poczucie samodzielności i niezależności, mimo starszego wieku:

*Staram się radzić sobie sama z pracami domowymi. Zastałam łóżko, potem zrobiłam pranie bielizny osobistej i drobiazgów, a pani Róża rozwiesiła mi wszystko na balkonie (12.05.1999).*

Jednak z wiekiem samodzielne utrzymanie higieny stawało się dla niej coraz trudniejsze. Diarystka jednoznacznie stwierdza ten fakt w zapisie w dzienniku z 2001 roku:

*Jak zwykle w sobotę odbyła się kąpiel i mycie włosów z pomocą pani Róży, która jest prawdziwym skarbem. Jest niezwykle szybka w działaniu, w przeciwieństwie do mnie, chociaż pamiętam, że kiedyś przed laty i ja byłam „szybkim Bilem” (17.11.2001).*

Halinie Semenowicz w wykonywaniu męczących czynności higienicznych i porządkowych, pomagała bądź wyřęczała sąsiadka – pani Róża Czajka, córka Aleksandra oraz przyjaciele.

*O godzinie 11<sup>ej</sup> przysłała pani Róża. Wykąpała mnie, sprzątnęła całe mieszkanie, przyniosła zakupy, m.in. wspaniałe czereśnie. Jest wspaniałą opiekunką. Dziękuję Bogu, że mi ją ofiarował, bo sama nie dałabym sobie rady (16.06.2001).*

Higiena osobista jest jednym z najważniejszych aspektów opieki nad osobą starszą. Codzienna higiena przeprowadzona w odpowiedni sposób, pozwala stworzyć więź pomiędzy opiekunem a podopiecznym, zapewniając poczucie komfortu i intymności podczas czynności toaletowych. Było to szczególnie ważne, gdyż intymność jest zagadnieniem trudnym w indywidualnym doświadczeniu osób starszych. Starość, jak zaznacza E. Dubas, zawiera wiele wymiarów związanych z poczuciem własnej intymności ukształtowanym w ciągu trwania całego życia, a odnoszącym się m.in. do własnego ciała i codziennych rytuałów<sup>13</sup>. Na podstawie dzienników H. Semenowicz możemy stwierdzić, że intymność wyrażała się w godnym i podmiotowym traktowaniu jej przez opiekunów – panią Różę, przyjaciół, córkę. Osoby opiekujące się panią Haliną starały się zapewnić jej komfort i akceptację podczas wykonywania czynności toaletowych. Na podstawie wpisów można wnioskować, że pani Halina nie odczuwała skrępowania, czy wstydu korzystając z pomocy innych. Była im wdzięczna, cieszyła ją ich życzliwość i wsparcie. Zabiegi pielęgnacyjne przekładały się na poprawę samopoczucia psychicznego pani Haliny:

*Chyba nie ma lepszego lekarstwa na złe samopoczucie jak zrobienie prania, umycie włosów, pomalowanie paznokci i włożenie świeżej bluzki lub sukienki. Zaraz się człowiek czuje odświeżony i weselszy (11.12.1989).*

W przejawianej przez panią Halinę postawie pielęgnacyjno-opiekuńczej względem własnego zdrowia i sprawności organizmu, na podstawie dzienników możemy zaobserwować występowanie zachowań „medycznych”, związanych z wizytami u lekarza, systematycznym wykonywaniem badań profilaktycznych oraz wyjazdami do ośrodka opiekuńczo-leczniczego w Ładach. Pani Halina systematycznie wykonywała badania kontrolne. Korzystała z usług doktora w pobliskiej przychodni, a mając za sąsiada lekarza, regularnie prosiła go o konsultacje medyczne:

*Zbyszek zmierzył mi ciśnienie 150/80. Był niezadowolony z tętna i radził, aby koniecznie pójść jutro do przychodni, do reumatologa i do pani dr Witczak, z prośbą o ustawienie leków. Zadzwońłam więc do pani doktor i umówiłam się na jutro na godzinę 12 (24.08.1992).*

*Poszłam z panią Różą na spacer. Wstąpiłyśmy do Optyka, gdzie przyjmuje okulista, żeby sprawdzić godziny przyjęć. Jutro od 3-5<sup>tej</sup> więc pójdę tam zbadać oczy, które mi ostatnio dokuczają i gorzej widzę (16.08.1999).*

Wyniki badań notowała w dziennikach, co zapewniało stałą kontrolę własnego ciała oraz możliwość porównania wyników z wcześniejszymi zestawieniami. Pani Halina skrupulatnie notowała w dzienniku przyjmowane leki i wytyczne ich dawkowania:

*Badanie okresowe przez Zbyszka: Ciśnienie 120/80 P 120/80 Puls 78. Serce, płuca, wątroba bez zmian. Eucardina 2 x dziennie rano i po obiedzie. Talusin 1 x dziennie po śniadaniu. Tialorid w zależności od obręzków. Potas codziennie rano po śniadaniu. Cavinton lub Prodoctin przynajmniej przez 6 tygodni rano i wieczorem. „Zespół*

---

<sup>13</sup> E. Dubas, *Starość znana...*, dz.cyt., s. 141.

witamin 2 tabl. dziennie". Tabletki na wątrobę na noc. Przestać przyjmowanie Panzytratu (12.08.1989).

Jak zauważa Antonina Ostrowska „Działania tego rodzaju mają w profilaktyce charakter prewencji wtórnej, zorientowanej na wczesne wykrywanie, a następnie właściwe leczenie zaburzeń w stanie zdrowia”<sup>14</sup>. Można wnioskować, że dzięki tym zapisom zapamiętywała kiedy i jakie lekarstwa ma zażywać.

### **Refleksja Haliny Semenowicz nad transcendencją własnego ciała**

Jak zauważa E. Dubas „cielesność starości to konieczne połączenie jej wymiaru materialnego z duchowym, bo źle jest, gdy cielesność charakteryzuje jedynie wymiar materialny”<sup>15</sup>. W tym kontekście transcendencja własnego starzejącego się ciała polega na trosce o nie, ale bez obsesji na jego punkcie<sup>16</sup>. E. Dubas definiuje ją jako przewyższanie przez jednostkę swej cielesności poprzez duchową refleksję nad przemianami i przemijaniem ludzkiego biologicznego istnienia oraz odnajdywanie sensu procesu starzenia się<sup>17</sup>. „Dzięki tej szczególnej możliwości, człowiek jest zdolny do autodystansu i przeciwstawiania się sobie samemu, własnym ograniczeniom, słabościom”<sup>18</sup>. W dziennikach odnajdujemy liczne refleksje autorki świadczące o jej dążeniu do utrzymania pozytywnej oceny swojej fizyczności, zarówno w dziedzinie wyglądu, jak i zdrowia. Rozpoznanie i uwewnętrznienie wartości, jaką jest własne ciało, pozwalało pani Halinie dobrze się w nim poczuć, a to niewątpliwie stanowi istotny element zdrowia psychicznego człowieka<sup>19</sup>:

*Przed ubraniem się poprosiłam Oleńkę, żeby mnie zważyła. Okazało się, że w ciągu tego roku straciłam 10 kg, co znaczy, że wysycham. Pewnie tak być musi (04.04.1999).*

*Ewa zważyła mnie (udało mi się zachować równowagę). Ważę w ubraniu 50 kg, czyli o 4 więcej aniżeli jesienią ubiegłego roku. Bardzo się ucieszyłam, bo już mi się wydawało, że jestem starym wysychającym drzewem (23.04.2001).*

H. Semenowicz nie koncentrowała się na stratach, jakie ponosiła w wyniku ograniczenia biologicznego, ponieważ „Człowiek nie jest zupełnie bezbronny wobec rozwojowego regresu, gdyż jego organizm jest wyposażony w mechanizmy witalności biologicznego, przeciwdziałającego atrofii”<sup>20</sup>. Edukacyjne zadanie w wymiarze cielesności, odnosiło się do poszukiwania przez nią wartości, odnajdywania zysków w innych aspektach życia, jak na przykład w obszarze relacji międzyludzkich,

<sup>14</sup> A. Ostrowska, *Styl życia a zdrowie. Z zagadnień promocji zdrowia*, Warszawa 1999, s. 90.

<sup>15</sup> E. Dubas, *Starość znana...*, dz. cyt., s. 139.

<sup>16</sup> J. Halicki, *Spoleczne teorie starzenia się*, [w:] M. Halicka, J. Halicki (red.), *Zostawić ślad na ziemi*, Białystok 2006, s. 272.

<sup>17</sup> E. Dubas, *Sztuka starzenia się...*, dz.cyt., s. 14.

<sup>18</sup> P. Stawiarka, za: E. Kościńska, *Edukacja zdrowotna seniorów*, [w:] M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości*, Bydgoszcz 2008, s. 210.

<sup>19</sup> E. Dubas, *Starość znana...*, dz. cyt.

<sup>20</sup> E. Dubas, *Sztuka starzenia się...*, dz.cyt.

zaangażowaniu w sprawy społeczne. Jak zauważa J. M. Cagigal „Człowiek ma genetycznie zaprogramowaną zdolność do odnajdywania samego siebie, by to nastąpiło, powinien utrzymywać szeroki krąg kontaktów”<sup>21</sup>. Wszelkie komunikowanie z innymi ludźmi dokonuje się za pośrednictwem ciała. Komunikowanie ma charakter cielesny, ucieleśniany. Stąd całe wzbogacenie osoby, jest uwarunkowane i uzależnione od komunikacji cielesnej, czy „ucieleśnień”<sup>22</sup>. Starość to okres odnajdywania sensu własnej biologicznej egzystencji. Umiejętność akceptacji zmian, jakim podlega ciało z biegiem lat i dostrzeganie w ich kontekście możliwych obszarów rozwoju w innych wymiarach, to istotny element harmonijnego starzenia się.

### **Przystosowanie Haliny Semenowicz do ograniczeń fizycznych starzejącego się ciała**

W obszarze cielesności mieści się także ważne zadanie rozwojowe starości, jakim jest przystosowanie do rosnących ograniczeń fizycznych. Przystosowanie to zależy przede wszystkim od ogółu cech psychicznych człowieka, temperamentu i postawy życiowej. H. Semenowicz przez pryzmat swoich dzienników jawi się czytelnikowi, jako osoba silna emocjonalnie, starająca się być przez całe życie aktywna, samodzielna, niezależna, dzięki czemu znacznie łatwiej przystosowała się do etapu życia, jakim jest starość i wynikających z niej ograniczeń cielesnych. Adaptacja pani Haliny do pogarszającej się aktywności przejawiała się nabywaniem podstawowych wzorów ruchu, wypracowanym przez nią schematem cielesnym, zadowoleniem z ćwiczeń fizycznych, zwracaniem uwagi na wiedzę o cielesności. J. M. Cagigal podkreśla, że w dążeniu do tych celów i zadań należy poszukiwać najbardziej naturalnych form ruchu i najbardziej normalnych społeczno-kulturowych zwyczajów. Głównym czynnikiem w osiągnięciu osobistego wzbogacania przez człowieka, jest adaptacja własnego zachowania, z pełnym zaangażowaniem osoby<sup>23</sup>.

Aktywność cielesna pomyślana na starszy wiek i na to, czego mu naprawdę potrzeba, winna nie tyle brać pod uwagę utrzymywanie odpowiedniego stanu zdrowia, ile adaptację osoby do ograniczonej sprawności cielesnej. Wymaga to różnych rodzajów cielesnej edukacji<sup>24</sup>. Jednak podejmowanie decyzji edukacyjnych w tym zakresie nie zależy od tego, w jakim stopniu zostały wykształcone potrzeby poznawcze, czy edukacyjne podmiotu, ani od stopnia rozwoju tych potrzeb, ale od chęci sprostania wymaganiom, jakie stawia człowiek sam sobie w dziedzinie dbałości o swoją cielesność<sup>25</sup>. Jak zauważa J. Kargul „Poznawanie własnej cielesności, zdobywanie wiedzy na jej temat, bardzo rzadko ma charakter systematyczny i tylko

---

<sup>21</sup> J. M. Cagigal, dz. cyt., s. 75.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> Tamże, s. 85.

<sup>24</sup> Tamże, s. 84.

<sup>25</sup> J. Kargul, dz. cyt., s. 56.

wyjątkowo człowiek uczący się siebie, czyni to w sposób metodyczny”<sup>26</sup>. Pani Halina zdobywała wiedzę na temat własnej cielesności rozmawiając ze znajomymi, ekspertami (lekarze), ale także czytając informacje zawarte w ulotce dodawanej do leków, suplementów diety, witamin, gdzie mogła znaleźć podstawowe informacje dotyczące właściwości danego preparatu.

Innym źródłem wiedzy, z którego korzystała H. Semenowicz, aby zdobywać wiedzę o zdrowiu, była prasa oraz książki. Czytała książki zawierające dokładne informacje dotyczące potrzebnych organizmowi minerałów, witamin i mikroelementów. Znalazłam również informacje na temat moich skurczów kończyn, które mogą być skutkiem niedoboru magnezu. Są też spisy żywności zawierające potrzebne organizmowi składniki bez konieczności przyjmowania ich w lekach (13.12.2001). Czytając artykuły zdobywała informacje nie tylko o preparatach medycznych, ale także wiedzę na temat objawów dotyczących choroby, informacje związane z funkcjonowaniem własnego organizmu, zapobieganiem i radzeniem sobie w sytuacji choroby

Diarystka, chcąc osiągnąć korzystne zmiany swojej cielesności, zdobywała wiedzę słuchając audycji radiowych i telewizyjnych o tematyce prozdrowotnej:

*Wśród wieczornych audycji zaciękał mnie reportaż o bólach kręgosłupa, o różnych przyczynach i sposobach ich leczenia, przez gimnastykę, zabiegi terapeutyczne, łagodny ruch a w ostateczności leki i operacja (09.10.1989).*

Podczas wyjazdów do pensjonatu w Ładach, uczestniczyła w wykładach informacyjno-edukacyjnych:

*Po obiedzie jadalnia została przekształcona w salę wykładową z ekranem i przedstawiciel firmy Viofor bardzo obszernie i zrozumiale przedstawił nam czym jest magnetostymulacja, która wspomaga naturalną zdolność organizmu do regeneracji, zmniejsza skutki zaburzeń związanych ze złym wpływem stresu, błędnego odżywiania, braku ruchu i skażonego środowiska. (28.03.2001).*

Zdobywana w ten sposób wiedza miała charakter dobrowolny, niesystematyczny oraz utylitarny, a jej weryfikacja następowała w działaniach praktycznych. Działania pani Haliny skierowane na edukację i rozwój w zakresie utrzymania zdrowia obejmowały podnoszenie poziomu wiedzy zdrowotnej oraz kształtowanie przez nią umiejętności i postaw życiowych służących zdrowiu, budowanie samooceny oraz samodzielności, ale także interwencyjnych działań środowiskowych mających na celu nasilenie oddziaływania czynników wspierających zdrowie oraz ograniczenie lub eliminację tych, które zdrowiu szkodziły<sup>27</sup>. Utrzymanie dobrej kondycji fizycznej i psychicznej, wymaga permanentnego uczenia się, zdobywania wiedzy, a współczesny człowiek czyni to, poszukując różnych możliwości. Trudno tu zatem wyrokować, jak zauważa J. Kargul, które źródło informacji i jaki sposób ich zdobywania można uznać za najbardziej trafny, ocena ich wartości zależy bowiem od

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 57.

<sup>27</sup> E. Kościńska, *Edukacja zdrowotna seniorów*, [w:] Kuchcińska M. (red.), *Edukacja do i w starości. Wybrane konteksty, problemy, uwarunkowania*, Bydgoszcz 2008, s. 205.

indywidualnego człowieka, od oceny przydatności danej informacji i sposobu jej zdobywania<sup>28</sup>.

Troska o zdrowie w późnym wieku wynika nie tylko z przesłanek socjopedagogicznych, które polecają kształtowanie określonego stylu życia, ale przede wszystkim z surowych nawyków higieny somatycznej i psychicznej. Ruch i ćwiczenia fizyczne, odpowiednia dieta są traktowane we współczesnej fizjologii jako obowiązkowe w życiu człowieka, na każdym jego etapie<sup>29</sup>. Stąd dbałość o zdrowie (cielesne) w okresie starości staje się warunkiem codziennego życia, umożliwiającym człowiekowi odpowiednią jego jakość i czerpanie z niego satysfakcji. Czytając dzienniki H. Semenowicz, można stwierdzić, że zdrowie było wartością w jej życiu, którą pragnęła zdobywać i doskonalić.

## Podsumowanie

Zdrowie ludzi starszych to potencjał umożliwiający nie tylko rozwój, ale również pokonywanie codziennych trudności, związanych z degradacją organizmu. Na podstawie analizowanych dzienników można zauważyć, że dbałość H. Semenowicz o własne ciało i zdrowie fizyczne było dla niej ważnym aspektem życia codziennego. Diarystka miała świadomość, że starość może być pogodna tylko wtedy, gdy będzie zdolna do samodzielności. Umiejętność samoobsługi, zdolność poruszania się w mieście, dokonywania niezbędnych zakupów, to sprawności najważniejsze, pozwalające zachować samowystarczalność i niezależność w tym okresie życia. Umożliwiają one kontakty rodzinne, przyjacielskie, uczestnictwo w turystyce i wydarzeniach kulturalnych, co wpływa korzystnie na kondycję seniora<sup>30</sup>. Autorka dzienników nie obnosiła się ze swoimi dolegliwościami, a przez aktywność i zdrowy styl życia starała się spowalniać procesy starzenia się. Opisywane przez H. Semenowicz sposoby dbania o zdrowie wskazywały, że doceniała ona wagę takich zachowań zdrowotnych, jak właściwa dieta, aktywność fizyczna, unikanie używek, czy umiejętność minimalizowania stresu i traktowała je, jako element budowania potencjału zdrowia. Z czasem, gdy jej dolegliwości zdrowotne pogłębiały się i „naturalne” oddziaływania prewencyjne stawały się niewystarczające, troszczyła się o swoje zdrowie korzystając z pomocy lekarzy i farmakologii. Ciało dla pani Haliny stanowiło podstawę samookreślenia i dobrego samopoczucia fizycznego i psychicznego. Refleksyjne monitorowanie i zarządzanie ciałem, dbałość o wygląd zewnętrzny, gesty czy strój informują otoczenie jednostki nie tylko o jej społecznym statusie bądź funkcji pełnionej przez nią, ale o jej stylu życia, osobowości i autoidentyfikacji. H. Semenowicz mając świadomość tych zależności traktowała ciało jako fenomen, który kształtowała wedle własnych

---

<sup>28</sup> J. Kargul, dz. cyt.

<sup>29</sup> K. Kwilecki, *Rozważania o czasie wolnym. Wybrane zagadnienia*, Katowice 2011, s. 27-28.

<sup>30</sup> U. Parnicka, *Aktywność ruchowa to zdrowa jesień życia*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2004, nr 4, s. 38.

upodobań i potrzeb, nie poddając się jednocześnie oddziaływaniu normatywnych wzorów dotyczących cielesności i presji kształtowania własnego ciała, zgodnie z obowiązującymi społecznie kryteriami dotyczącymi piękna i brzydoty, zdrowia i choroby. Pani Halina przejawiała akceptację wobec ograniczeń postawionych przez własny wiek i radość przełamywania stanu własnej niemożności. Było to przejawem harmonijnego łączenia, w stosunku do siebie samej, postawy akceptacji z postawą transgresji.

## **Bibliografia**

- Cagigal J. M. (1995), *Kształcenie człowieka cielesnego*, [w:] Lengrand P., *Obszary permanentnej samoedukacji*, Warszawa.
- Chirpaz F. (1998), *Ciało*, Warszawa.
- Dubas E. (2013), *Starość znana i nieznaną – wybrane refleksje nad współczesną starością*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 20.
- Dubas E. (2012), *Sztuka starzenia się– uczenie się starości. Kontekst andragogiczny*, [w:] Dubas E., Wąsiński A. (red.), *Edukacyjna przestrzeń starości. Wybrane konteksty refleksji i badań*, Katowice.
- Halicki J. (2006), *Społeczne teorie starzenia się*, [w:] M. Halicka, J. Halicki (red.), *Zostawić ślad na ziemi*, Białystok.
- Kargul J. (2001), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław.
- Kościńska E. (2008), *Edukacja zdrowotna seniorów*, [w:] Kuchcińska M. (red.), *Edukacja do i w starości. Wybrane konteksty, problemy, uwarunkowania*, Bydgoszcz.
- Kwilecki K. (2011), *Rozważania o czasie wolnym. Wybrane zagadnienia*, Katowice.
- Lengrand P. (1995), *Obszary permanentnej samoedukacji*, Warszawa.
- Ostrowska A. (1999), *Styl życia a zdrowie. Z zagadnień promocji zdrowia*, Warszawa.
- Parnicka U. (2004), *Aktywność ruchowa to zdrowa jesień życia*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 4.
- Poliszczuk D. (2012), *Ukierunkowania i motywy uprawiania pływania przez osoby starsze*, [w:] Nowocien J., Zuchora K. (red.), *Aktywność fizyczna i społeczna osób trzeciego wieku*, Warszawa.
- Semenowicz H., *Dzienniki 1968-2004* (rękopis).
- Semenowicz A., Solarczyk H., Szwech A. (red.) (2014), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, t. 1, Toruń.
- Solarczyk-Szwec H. (2015), *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, [w:] *Rocznik Andragogiczny*.
- Solarczyk-Szwec H., Szwech A. (red.) (2016), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Dzienniki Haliny Semenowicz – matki i obywatelki*, t. 2, Toruń.
- Szwech A. (2017), *Biograficzne uczenie się w świetle dzienników Haliny Semenowicz*, Wydział Nauk Pedagogicznych UMK, Toruń – niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem Hanny Solarczyk-Szwec.

# ON CORPORALITY IN OLD AGE IN THE LIGHT OF HALINA SEMENOWICZ'S DIARIES

AGATA SZWECH

## **Summary**

Corporality determines the development of the individual, expresses her attitude to his own body. Especially in the period of old age, the body becomes an important determinant of human existence, because the regression processes occurring in it, entail limitations in physical, mental and spiritual functioning. For this reason, the individual's concern for his own biological development is important. The area of corporality and the resulting reflections on physical health, hygiene, diet or leisure constitute one of the main topics of the records in Halina Semenowicz's diaries. The aim of the text is to show how Halina Semenowicz shaped her mature attitude towards her aging body.

**Key words:** carnality, senility, Halina Semenowicz's daily



# O WARTOŚCIACH UZNAWANYCH PRZEZ BUNTOWNIKÓW.

PRZEMYSŁAW SZCZYGIEŁ

*Uniwersytet Gdański*

## Streszczenie

W niniejszym tekście autor dokonuje wtórnej analizy kategorii „wartości stojące za buntem”, która wyłoniła się podczas analizy materiału empirycznego nad ucącym potencjałem buntu. W wypowiedziach osób badanych pojawiło się bowiem wiele odniesień do problematyki wartości. Jedną z nich była wolność, która pojawiła się w wielu kontekstach i różnych konfiguracjach znaczeniowych. W toku analizy wyodrębnione zostały wątki łączące wyznawane przez buntowników wartości i konstruowanie ich tożsamości. Autor analizuje tę kwestię przy użyciu koncepcji pustych znaczących Ernesto Laclau i retoryki postulatycznej zaproponowanej przez Tomasza Szuklarka.

**Słowa kluczowe:** wartości, bunt, tożsamość, polityka, puste znaczące

## Wstęp

W tekście tym chciałbym spojrzeć na problematykę wartości stojących za działaniami buntowniczymi i kwestii tożsamości buntowników. Jest on wynikiem swego rodzaju eksperymentu myślowego, zainspirowanego jednym z seminariów<sup>1</sup> w ramach odbywanych przeze mnie studiów doktoranckich na Uniwersytecie Gdańskim.

Generalnie, w mojej pracy badawczej zajmuję się ucącym potencjałem (*learning potential*) buntu. Koncentruję się w niej na opisie tego, czego i w jaki sposób uczą się buntownicy oraz jakie są mechanizmy ich uczenia się. W projekcie stosuję analizę typu fenomenograficznego, wrażliwą na konteksty<sup>2</sup>. Najpierw badam pojedyncze biografie w celu uchwycenia ich specyfiki aby później odnaleźć w analizowanym materiale empirycznym to, co w badanych historiach jest wspólne z punktu widzenia uczenia się. Biografię widzę w moim projekcie jako byt, konstrukcję wieloznaczną, problematyczną, co zgodne jest z poglądami m.in. D. Urbaniak-Zajac<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Było to seminarium *Education for nothing: a non-instrumental philosophy of education* prowadzone przez T. Szuklarka z Uniwersytetu Gdańskiego i F. T. Carusi'ego z Massey University.

<sup>2</sup> A. Jurgiel-Aleksander, J. Dyrda, *Uzasadnienia indywidualnych sukcesów i porażek życiowych w biografii jako pretekst do rozumienia znaczenia uczenia się. Analiza wrażliwa na konteksty*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2016, nr 17.

<sup>3</sup> D. Urbaniak-Zajac, *Biograficzna perspektywa badawcza*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Łódź 2011.

Jednym z mechanizmów uczenia się, który wyłonił się w materiale empirycznym prowadzonych przeze mnie badań nad potencjałem uczącym buntu jest kwestia tytułowych wartości<sup>4</sup>. W niniejszym tekście fragmentarycznie opisuję właśnie tę kategorię. Koncentruję się w nim jednak nie tyle na aspekcie edukacyjnym, co politycznym (mam świadomość, że oba poziomy w wielu miejscach ząbają się). Chciałbym zaznaczyć, że analiza danych w niniejszym opracowaniu jest inna niż ta, której dokonuję w moim projekcie nad buntami. Można powiedzieć, że jest to „wtórna” analiza części zebranego materiału empirycznego.

### **Wartości uznawane przez buntowników**

Podczas rozmów przeprowadzonych z buntownikami<sup>5</sup> w narracjach pojawiło się wiele odniesień do wartości jako punktu odniesienia do działania. Niektóre z tych wartości były wymieniane wprost, inne pojawiały się na zasadzie negacji. Osoby badane wymieniały m.in. otwartość, obywatelskie zaangażowanie, samoorganizację, prawdę, patriotyzm, tolerancję, wolność i solidarność. Badani i badane sprzeciwiali się natomiast takim wartościom jak nadmierny indywidualizm, niesprawiedliwość czy nierówność. Interesujące jest rozumienie tych wartości i ich powiązanie z akcją społeczną. Skoncentruję się na krótkiej analizie wolności w narracjach buntowników. Wybieram akurat tę z wachlarza wartości, która ważna jest z punktu widzenia edukacyjnego<sup>6</sup>.

Wolność jako wartość popychająca do buntu była szczególnie istotna w 7 na 22 przeprowadzone wywiady biograficzne (narracyjne). Pojawiała się ona m.in. w kontekstach:

- ważnej wartości gwarantowanej za pośrednictwem prawa:  
*(...) ludzie mają jednak naturalne tendencje do bycia tyranami i bez siły, która uporządkowuje te relacje, innymi słowy bez praw nie ma mowy o wolności. Gdybyś zostawił ludzi po prostu uuu „słuchajcie zero praw, róbta co chceta” na bezludnej wyspie, to byś miał władcę much (w3);*
- niesamowitego uczucia obecnego podczas manifestowania m.in. jako poczucie swobody ekspresji;

---

<sup>4</sup> Wartości w kontekście uczącego potencjału buntu pojawiły się obok innych kategorii. Piszę o tym w innym miejscu: P. Szczygieł, *O uczeniu się buntowników. Fragment badania empirycznego*, „Studia i Badania Naukowe” 2017, Rok XI, Nr 1/2017.

<sup>5</sup> Są nimi osoby, które utożsamiają się bądź kiedyś utożsamiały jako buntownicy i angażują się bądź angażowały w różne działania o charakterze buntowniczym. To, w jaki sposób osoby te definiują czym jest dla nich bunt pozostaje w toku badań.

<sup>6</sup> Kwestia wolności jest i była szeroko poruszana m.in. na gruncie pedagogiki krytycznej (T. Szudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993) i andragogiki inspirowanej teorią krytyczną (S. D. Brookfield, *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, New York 2005).

- postulatu o wyborze kobiet do decydowania o ich własnym ciele w przypadku chęci usunięcia ciąży (jest to wolność w rozumieniu liberalnym, ciało pojawia się tutaj jako własność prywatna kobiety). Obrazuje to poniższy cytat:

*...ale które nie chcą być zmuszone do do rodzenia. Chcą mieć wybór i jeżeli byłaby taka sytuacja, to ja też chcę mieć wybór. Taki, że nie urodzę tego dziecka. Że nikt nie będzie mnie zmuszał do tego, żebym donosiła ciążę, i żebym później je oddała do adopcji (w9);*

- (nie)miejsca na mapie związanego z brakiem zewnętrznej kontroli, nakazów, które pozwala na samodzielne konstruowanie swojej biografii. W taki sposób rozumiane było mieszkanie w skłocie przez jedną z badanych:

*Tak czułam, że kurczę naprawdę mnie to pociągało, to takie miejsce yyyy którego nie ma na mapie w zasadzie, prawda? Jak go nie ma na mapie i jest niekontrolowane, czyli jest taką oazą wolności, takie miałam tego typu przecucie, nie miałam tego tak jasno, ale wiedziałam, że gdzieś tamtędy ta moja droga musi przejść (...) (w11);*

- jednej z wielu wartości, obok demokracji, która ma znaczenie kluczowe w państwie prawa:

*No bo wiele osób mówi tak, że na przykład Trybunał Konstytucyjny to, to niby trochę jakaś taka abstrakcyjna idea, która nie dotyczy, przynajmniej pozornie, bezpośrednio takiej osoby, natomiast wyjście i żądanie wyższych płac, yyy, że to się przekłada bezpośrednio na jednostkę, yyy tylko właśnie o idee wolności, demokracji i tak dalej. No więc to też były dla mnie ważne (w13);*

- osobistym, tożsamościowym:

*Yyy bo są to jakby kwestie ograniczenia swobody osobistej, do której ja, której jestem wielkim entuzjastą, też jakby wierzę w wolność osobistą, jest to dla mnie bardzo ważna kwestia, bardzo taka definiująca i to były chyba najważniejsze... to są chyba właściwie najważniejsze manifestacje dla mnie (w15);*

Wartość ta wymieniana jest przez badanego w kontekście Marszy Równości oraz protestów przeciwko ACTA (2012), TTIP i CETA (2016) ograniczających wolność obywateli w sieci.

- warunku możliwości organizowania się i komunikowania swoich poglądów w przestrzeni publicznej:

*Na Białorusi takiego prawa [do manifestowania swoich poglądów – P.Sz.] nie mam, to jest po prostu prawnie zakazane. Strasznie mnie to boli. Yyy bo yyy to jest społeczeństwo, w którym nie można manifestować swoje poglądy na ulicy, to jest... no to jest taka Północna Korea po prostu, się robi. I yyy, w którym jest łatwiej piętnować inność, bo jest... inności nie ma na ulicach, łatwiej jest narzucać yyy wzorce normalności, yy dlatego taka możliwość manifestowania swoich poglądów na ulicy, jest dla mnie ważna. Yyy i znaczenie to dla mnie ma duże po prostu, istotne, kluczowe wręcz (w16);*

To, co istotne w przypadku prezentowanej narracji to doświadczanie sfałszowanych wyborów w Białorusi i spowodowane tą sytuacją protesty w Mińsku, podczas których doszło do aresztowania wielu osób. Badana wspominała również o zamykaniu w więzieniach KGB opozycyjnych kandydatów na prezydenta. Te i inne zdarzenia motywowały badaną m.in. do organizowania protestów pod białoruskim konsulem w Gdańsku.

- jednej z podstawowych kwestii obok równości (tutaj płci):

*Znaczący yyy na Manifie manifestują się podstawowe yy prawa kobiet do bycia po prostu wolnymi ludźmi. I tak jak yyy byś zapytał czy kobieta ma yyy prawo zarabiać tyle samo, co mężczyzna, no to naturalnym jest, że tak. (w20)*

Wielość kontekstów, w których przywoływana jest wolność pozwala zadać sobie pytanie o jej treść znaczeniową. Zdaje się, że ona, jak i inne wartości ma w kulturze współczesnej raczej lokalny (partykularny) niż globalny (uniwersalny) charakter. Być może sfery lokalna i globalna po prostu płynnie przenikają się nawzajem<sup>7</sup>.

Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek podkreślają lokalny charakter wartości. Piszą oni, że *jeśli spojrzymy na wartości jako na idee związane z określonymi miejscami, na humanistykę przez pryzmat geografii, to uniwersalne wartości w dziwny sposób ukażą swoje lokalne korzenie: zawsze związane z czyjąś praktyką życiową, z jakimś usytuowaniem w przestrzeni*<sup>8</sup>. Zatem ustalenie czym jest wolność, jaka jest jej treść znaczeniowa okazuje się niezmiernie trudne. Wydaje mi się, że szczególnego znaczenia nabiera ta kwestia w kontekście buntu i działalności ruchów społecznych, które do jakichś wartości zawsze się odnoszą.

### **Wartości buntowników jako „puste znaczące”**

Wskazywana problematyczność wartości nabiera szczególnego znaczenia w kontekście teorii polityki. Skoro każda z osób buntujących się posiada różne doświadczenia, mimo iż część z tych doświadczeń może w sposób kolektywny dzielić z innymi (np. reprezentanci mniejszości rasowych, klasowych, *genderowych*, seksualnych, etnicznych i innych) to jej definiowanie tego, co ważne może być w dużej mierze nietypowe. Innymi słowy, wartości nabierają znaczenia właśnie w kontekście jednostkowej interpretacji własnego i innych doświadczenia, jednak na przecięciu czynników w skali makro (strukturalnych, kulturowych, dyskursywnych), które niejako nas współtworzą. Czynniki te sprawiają bowiem, że żyjemy we względnie stabilnym (choć głęboko skonfliktowanym) społeczeństwie.

Można powiedzieć, że wyznawane przez jednostki i grupy wartości są raczej otwarte na interpretację, redefinicję niż utrwalone i esencjalistyczne<sup>9</sup>. Stąd też

---

<sup>7</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

<sup>8</sup> Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Kraków 2010, s. 80.

<sup>9</sup> Na ciekawą rzecz w kontekście współczesności i nauk społecznych zwraca uwagę Szkudlarek. Pisze on, że po postmodernizmie dochodzi w ich obrębie do serii „dziwnych

analizowane przeze mnie wartości wyznawane przez buntowników w kontekście działania politycznego postanowiłem zinterpretować przy użyciu kategorii „pustych znaczących” autorstwa Ernesta Laclau<sup>10</sup>.

Filozof ten pisze, że *puste znaczące to element znaczący bez elementu znaczonego*<sup>11</sup>. Puste znaczące jego zdaniem jest problematyczne. Pyta on, jak to możliwe, że znaczące nie wiąże się z elementem znaczoną a mimo to pozostaje częścią systemu znaczenia? Laclau widzi jedną z takich możliwości.

Puste w koncepcji Laclau nie jest tym samym co wieloznaczne, płynne czy niejasne. Mamy z nim do czynienia w sytuacji, gdy w znaczeniu pojawia się strukturalna niemożliwość oraz wtedy, gdy niemożliwość ta oznacza siebie jako zerwanie struktury znaku. Granice znaczenia pojawią się jako niemożliwość urzeczywistnienia tego, co w ich obrębie się znajduje.

W przypadku analizy znaczenia (w moim tekście zawartości znaczeniowej wolności) ważna jest teza o językowym charakterze rzeczywistości społecznej i politycznej. Język jest bowiem określonym systemem różnic, w obrębie którego konstruowany jest świat społeczny. Analogicznie, chęć zbudowania świata opartego na wolności zależeć będzie od sposobu rozumienia i artykulacji tego pojęcia przez badanych buntowników i buntowniczkę. W perspektywie Laclau językowe tożsamości czy wartości mają charakter relacyjny, stąd też w akt znaczenia uwikłana jest całość języka. Owa całość jest koniecznym wymogiem, ponieważ w obrębie całego systemu konstruowane jest znaczenie.

W przypadku analizy wartości wyznawanych przez buntowników istotne jest moim zdaniem uwzględnienie całości wytwarzanej przez nich narracji, wypowiedzi, ponieważ bez tego nie można uchwycić subtelności znaczenia czy też swoistego nieznaczenia owych wartości stojących za buntem. Jest to jednak skomplikowane, ponieważ, jak zauważa Laclau:

*(...) systemem jest sama możliwość znaczenia, a samą możliwością systemu – możliwość jego granic. Można za Heglem powiedzieć, że myślenie o granicach czegoś to zarazem myślenie o tym, co znajduje się poza granicami. Gdy jednak mówimy o granicach systemu znaczącego, jasne jest, że same te granice nie mogą być czymś oznaczanym, lecz muszą ukazywać się jako zerwanie lub załamanie procesu znaczenia*<sup>12</sup>.

Granice zatem paradoksalnie stanowią warunek możliwości i niemożliwości systemu znaczeń. Można im przypisać kilka cech. Przede wszystkim granice

---

spotkań”: [p]rawica zajmuje się kwestiami socjalnymi ludzi biednych, a filozofowie lewicy – poszukujący podstaw dla rekonstrukcji uniwersalizmu – czytają Świętego Pawła i dopominają się o zachowanie dziedzictwa chrześcijaństwa (por. T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury)*, „Forum Oświatowe” 2008, vol. 20, s. 132).

<sup>10</sup> E. Laclau, *Emancypacje*, Wrocław 2004.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 67.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 68.

znaczenia nie są granicami neutralnymi. Zakładają one pewne wykluczenie. Ustalone tymczasowo znaczenie zawsze wiąże się z pominięciem jakichś elementów znaczeniowych. Co więcej, w obrębie wspomnianego wcześniej systemu różnic mamy do czynienia z sytuacją, gdy niemożliwe jest ustalenie „sztywnych” granic, ponieważ są one częścią tego samego systemu. W opisywanej przez Laclau tzw. logice wykluczających się granic mamy w tym kontekście do czynienia z określonymi skutkami.

W obrębie różnic wprowadzana jest zasada ambiwalencji. Każdy element systemu zyskuje tożsamość, w sytuacji, gdy różni się od innych. Różnice te są względem siebie ekwiwalentne (w jakiś sposób równoważne), gdyż *wszystkie należą do tej strony granicy wykluczenia*<sup>13</sup>. W sytuacji różnicy i równoważności tożsamość każdego elementu ulega swego rodzaju rozszczepieniu.

Puste znaczące jest w grze tożsamościowej elementem, który oznacza całkowite zniesienie różnic. Zniesienie to jest możliwe dzięki temu, że wszystko to, co jest usytuowane poza granicą, jest zredukowane do negatywności (zagrożenia dla systemu). Jest to mechanizm konieczny, który tworzy względną stabilność granicy tego systemu. Aby jednak wykluczenia stały się znaczące, wszystkie kategorie wykluczone muszą unieważnić różnice, *które zachodzą między nimi, oraz tym, co system demonizuje, aby oznaczyć sam siebie*<sup>14</sup>.

System musi zatem wytworzyć puste znaczące aby istnieć. Dzieje się tak dlatego, że w obrębie systemu mamy do czynienia z próbą oznaczenia granic istnienia między innymi poprzez zniesienie samego procesu oznaczania. Oznaczanie granic zaś jest możliwe wtedy, gdy zostaje zniesiona dyferencjalna (różnicująca) natura elementów znaczących. Proces ten ma miejsce, *gdy znaczące opróżniają się ze swego powiązania z określonymi znaczonymi i przyjmują na siebie rolę polegającą na reprezentowaniu czystego bytu owego systemu, czy raczej systemu jako czystego Bytu*<sup>15</sup>. Zniesienie tego typu następuje poprzez rozszczepienie jednostek znaczenia, które konstruuje system jako nierozstrzygalne miejsce, w obrębie którego działają logiki zarówno różnicy, jak i ekwiwalencji.

Można powiedzieć, że system (a tym samym również system wartości) jest nieosiągalny, gdyż skutki funkcjonowania owego systemu są rezultatem kompromisu między różnicą i ekwiwalencją. Mamy zatem do czynienia z konstytutywnym brakiem, przez co reprezentacja kompletna jest niemożliwa. Puste znaczące powstaje gdzieś pomiędzy czy na przecięciu jednego i kolejnego/kolejnych znaczenia/znaczeń.

Patrząc z tej perspektywy na tytułowe wartości stojące za buntem można by zapytać jaka jest ich treść znaczeniowa, co\kto je tworzy, co owe wartości właściwie „robią” w rzeczywistości społecznej, jaką rzeczywistość społeczną kreują i jak mogą one stać się podstawą działania politycznego? Wolność, którą przywoływałem

---

<sup>13</sup> Ibidem, s. 69.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 70.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 70.

wcześniej na przykładzie narracji kilku buntowników, może znaczyć wszystko a zarazem nic. Dla każdej osoby jest czym innym. W narracjach o wolności przenika się to, co jednostkowe i to co społeczne. Jest ona jednak niezmiernie ważna jako element wspólnotowego (zbiorowego) aktywizmu i walk politycznych.

Z punktu widzenia „pustych znaczących” interesujące są dwa mechanizmy opisywane przez Laclau i odnoszące się do działania politycznego. Na analizowaną wolność jako wartość stojącą za buntem można spojrzeć z perspektywy logiki ekwiwalencji i procesu hegemonicznego.

### **Wolność jako jeden z elementów w łańcuchu ekwiwalencji**

W sytuacji konfrontacji rozmaitych grup z systemem represyjnym możemy mieć do czynienia z wielością żądań i celów walk. W ramach tych walk nachodzą na siebie konkretne i częściowe mobilizacje, które mogą się wydawać powiązane ze sobą w kontekście starcia z szeroko rozumianym systemem.

Wolność jako puste znaczące oznacza „to coś”, co pozwala połączyć heterogeniczne doświadczenie opisywane przez badanych przy pomocy jednej kategorii. Tak, że – zgodnie z Laclau – wolność miałaby się pojawić jako jedno z partykularnych żądań, uznane za reprezentujące cały łańcuch innych (heterogenicznych) żądań połączonych z wolnością za zasadzie równoważności (ekwiwalencji).

W analizowanych narracjach takimi heterogenicznymi wartościami (żądzeniami) są równość, patriotyzm, demokracja, solidarność (jako chęć bycia na proteście ze swoimi przyjaciółmi i w ich interesie). Dla badanych ważnym celem jest również budowanie poczucia własnej wartości, przełamywanie swoich barier, przekazywanie innym swoich uczuć i myśli w przestrzeni publicznej. Istotna jest dla nich także prawda, o czym świadczy poniższy fragment:

*(...) też ważne, żeby chyba ludzie wiedzieli, że, że, nie wiem, że, chciałabym żeby były rozbrajane, yyy były rozbrajane stereotypy feministki ooo dotyczące feminizmu, dotyczące osób transpłciowych, no w ogóle społeczności LGBT. Więc po to chyba wychodzę na manifestacje. (w16)*

Widać wyraźnie, że wartości stojących za buntem jest czy może być wiele „na raz”. Jednak pomimo tej różnorodności dochodzi do swego rodzaju efektu jedności w walce (zwłaszcza wtedy, gdy w narracjach poruszana jest kwestia solidarności, wsparcia grup społecznych). W języku Laclau jedność ta nie jest jednak konsekwencją tego, co pozytywne. Tworzona jest raczej jako coś negatywnego, a mianowicie sprzeciw wobec określonego wrogiego systemu (kapitalizmu, homofobii, seksizmu, imperializmu, etc.). Trzeba przy tym mieć świadomość, że również konkretne walki są wewnętrznie podzielone, co dodatkowo komplikuje badany problem. Nie sposób bowiem, w myśl koncepcji o pustych znaczących, w sposób zupełny wytworzyć jedności znaczenia.

Analizując materiał empiryczny można odnieść wrażenie, że w niektórych narracjach analizowana wolność jest niejako wynoszona ponad wszystkie inne wartości (cele) i niczym parasol obejmuje zestaw wielu żądań osób protestujących. W tym sensie można mówić o jej funkcji hegemonicznej.

### **Wolność jako wartość uniwersalizująca (hegemoniczna)**

Aby doszło do mobilizacji grupy czy ruchu społecznego należałoby znaczenie przynajmniej jednej z wartości, w imię której walczymy, w jakiś sposób uniwersalizować, na moment „zamrozić” i sprawić aby kogoś czy coś reprezentowała<sup>16</sup>. Sytuacja, kiedy pewna partykularność staje się znaczącym nieobecnej pełni wspólnoty nazwana jest stosunkiem hegemonicznym. Zdaniem Laclau w takim momencie zachodzi szczególny związek między pustym znaczącym i polityką.

W analizowanym materiale uniwersalizacja wartości (wolności) polega na tym, że uczestnictwo w buntach jest z jednej strony walką o określone prawa (do wyboru, decydowania o sobie i swoim ciele) a z drugiej strony – platformą wyrażania swojej tożsamości. Ma to rzecz jasna znaczenie biograficzne dla osób badanych. Jedna z nich w tym kontekście mówi o Marszu Równości, wydarzeniu, po którym dokonała biseksualnego coming outu w swojej najbliższej rodzinie (w9). Marsze Równości, Manify są zdarzeniami, podczas których dochodzi do publicznego komunikowania swoich poglądów, walki o określone prawa (w tym prawo do wolności zawierania związków partnerskich, adopcji dzieci, wyboru ścieżki edukacyjnej i zawodowej bez względu na płeć czy orientację seksualną) ale również wytwarzania przestrzeni wolności w kształtowaniu siebie jako podmiotu zbiorowego. Wolność w tym przypadku z tego, co partykularne przeistacza się w to, co uniwersalne. Jest niejako „dalekosiężnym celem” „szerszych mas”<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Pojęcie „reprezentacja” jest w tym miejscu szczególnie interesujące. W przypadku buntu chodzić może bowiem o reprezentację w postaci określonej grupy buntowników, która stawia pewien zestaw żądań w imieniu jakiegoś szerszego kolektywu. W kwestii analizy tak zwanych nowych ruchów społecznych „reprezentacja” uwikłana jest w pewien paradoks. Z jednej strony jest ona konieczna, aby przeciwstawić się represyjnemu systemowi, z drugiej zaś jedna z jej form jest ostatnimi czasy mocno krytykowana. Chodzi mi tutaj o system reprezentatywny w demokracji liberalnej. W tym kontekście pisze się ostatnio o kryzysie systemu reprezentacji i braku zaufania do władz. Skutkiem tego kryzysu jest swego rodzaju „odrodzenie” współczesnych ruchów społecznych typu Ruch Oburzonych w Hiszpanii (M. Castells, *Ruptura. La crisis de la democracia liberal*, Madrid 2017; C. Monge Lasierra, *15M: Un movimiento político para democratizar la sociedad*, Zaragoza 2017) i Ruch Occupy w Stanach Zjednoczonych (*Occupy! Sceny z okupowanej Ameryki*, Warszawa 2012).

<sup>17</sup> E. Laclau, *Emancypacje*, op.cit., s. 75.



Ciekawym ujęciem wartości jako pustych znaczących jest perspektywa badawcza przyjęta przez Szkudlarkę<sup>18</sup>. Można za jej pomocą spojrzeć na analizowaną przeze mnie wolność jako ważny cel działalności buntowników. Zdaniem badanych podmiotów w społeczeństwie powinna zapanować wolność na wielu płaszczyznach: kobiety powinny mieć zapewnione prawo do wolności decydowania o sobie i swoim ciele, ludzie powinni mieć możliwość gromadzenia się i manifestowania swoich poglądów na ulicy, użytkownicy Internetu powinni mieć zapewnioną wolność w sieci, etc. Są to przykłady tak zwanej retoryki postulatywnej (*postulational rhetoric*) typowej dla języka pedagogiki<sup>19</sup>. Retoryka postulatywna występuje w postaci normatywnych stwierdzeń typu „rodzic powinien...”, „uczeń powinien...”, „nauczyciel powinien...” itd.

Postulatywna retoryka działa (co oznacza, że ma moc performatywną) jako swego rodzaju strategia unieważniania i zacierania teraźniejszości. To, z czym mamy do czynienia tu i teraz zmienia się w to, co jest przez nas pożądane czyli określoną wartością<sup>20</sup>. Zatem akty mowy typu „żądamy...”, „powinno być...” mogą przyczynić się do wytwarzania idealnych przedmiotów pożądania. Retoryka postulatywna w pewnym sensie ma wielu adresatów. Z jednej strony mogą nimi być sami buntownicy czy wspólnota buntu, którzy motywowani rażącym brakiem wolności w społeczeństwie mają się zagrzewać do walki. Z drugiej strony adresatem owej retoryki jest władza, której buntownicy stawiają żądania w formie różnego rodzaju komunikatów (mogą to być petycje, transparenty, napisy na murach, happeningi i inne).

Istotne jest to, że retoryka postulatywna z jednej strony jest swego rodzaju produktem pustych znaczących a z drugiej strony puste znaczące wytwarza. Związek między obiema kategoriami ma znaczenie w kontekście konstruowania tożsamości, co rozwinę w dalszej części tekstu.

Pisząc o wartościach i pustych znaczących w kontekście retoryki postulatywnej, Szkudlarkę podkreśla, że wartości są wytworem określonych instrumentów kulturowych. Badacz ten nazywa je za Masscheleinem i Simensem<sup>21</sup> publicznymi formami pedagogicznymi. Odsłania to performatywny wymiar retoryki postulatywnej, która może być interpretowana jako jedna z takich form pedagogicznych zaangażowana w tworzenie wartości. Myślę, że dlatego warto spojrzeć na analizowaną kwestię wartości jako puste znaczące z punktu widzenia uczenia się buntowników. W tym kontekście wartości można widzieć na kilka

---

<sup>18</sup> T. Szkudlarkę, *Postulational Rhetoric and Presumptive Tautologies: The Genre of the Pedagogical, Negativity, and the Political*, „Studies in Philosophy and Education”, 2018, vol. 37.

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> J. Masschelein, M. Simons, *The Politics of the University: Movements of (de-)identification and the Invention of Public Pedagogic Forms*, In: T. Szkudlarkę (ed.), *Education and the Political. New Theoretical Articulations*, Rotterdam, Boston, Taipei 2013.

sposobów. Z jednej strony, jako produkt wspomnianych form pedagogicznych, które wynikają czy to z edukacji formalnej, samokształcenia buntowników, socjalizacji (pierwotnej i wtórnej) do buntu czy po prostu negocjowania znaczeń we wspólnocie buntu (bez względu na to czy buntownicy występują w roli uczestników wydarzeń czy ich organizatorów). Z drugiej strony wartości jako puste znaczące są jednocześnie wykorzystywane jako cele lub jako warunki możliwości działania i uczenia się. Buntownicy jak się bowiem okazuje najczęściej działają przeciw bądź w imię czegoś.

Można by zapytać jaki jest związek między wyznawanymi wartościami a samodefiniowaniem się czy konstruowaniem tożsamości osób zaangażowanych w bunt. W tym miejscu próbuję przyjrzeć się tej kwestii.

### **Konstruowanie (nie)tożsamości buntownika**

Na podstawie analizowanego materiału empirycznego można z całą pewnością stwierdzić, że przyjmowane przez buntowników wartości mają związek z ich konstruowaniem tożsamości jako buntowników. Grupy buntowników „specjalizujących się” w walce o wolność mogą być bardzo zróżnicowane. Czerpiąc z fragmentów analizowanego materiału empirycznego wymieniam:

- cyberbuntowników i osoby działające w zakresie wolnego software'u:  
*Pamiętam na na jednym hag meetingu, nie, że tam, wiesz, ludzie, co walczą o wolny wolny software i przeciwko tam licencjom i tak dalej. Tam gdzieś 200 osób nas było w Saragossie, no i też mieliśmy manifestacje swoją no i [śmiech]. Też tak wiesz, różne manifestacje są też, szliśmy i krzyżeliśmy ulicami miast, wiesz Copiar, pegar, poder modificar [kopiować, wklejać, móc modyfikować], z tych li licencji wolnych, to że możesz tam kopiować, możesz zmieniać, możesz redystrybuować, nie (w11);*
- historyczki i herstoryczki dążące do rekonstruowania zapomnianej w głównym nurcie his/herstorii kobiet:  
*Że równie dobrze tak super bojownikiem o wolność może być osoba, która siedzi w archiwum i odkopuje zdjęcia kobiet i opisuje je wreszcie, bo nie ma w archiwach państwowych opisowy... opisanych z imienia i nazwiska działaczek opozycyjnych. A mężczyźni są opisani na przykład (w14);*  
Ewa Majewska nazwałaby je aktywistkami archiwistycznymi, które niejako na nowo klasyfikują i udostępniają archiwalia, a także przekształcają je w żywą, inspirującą i aktualną kolekcję inspiracji, nie tylko zestaw wspomnień czy dokumentów<sup>22</sup>.

Buntowników w sensie jednostkowym czy kolektywnym i form ich działania jest niezliczona ilość. Istotne jest dla mnie zrozumienie mechanizmu konstruowania ich tożsamości w odniesieniu do wyznawanych wartości. Mowa tutaj przede

---

<sup>22</sup> E. Majewska, *Kontrpubliczności ludowe i feministyczne. Wczesna „Solidarność” i Czarne Protesty*, Warszawa 2018, s. 103.

wszystkim o tożsamości politycznej, bo między innymi rolę polityczną pełnią analizowane bunty.

Główną tezę Laclau w odniesieniu do tożsamości politycznej jest fakt jej dyskursywnego konstruowania<sup>23</sup>. Dyskurs rozumiany jest tutaj jako określona struktura to znaczy zespół elementów, w którym *znaczącą* rolę odgrywają relacje. Elementy nie istnieją jednak uprzednio wobec układu relacji, lecz są przez nie wytwarzane. Relacja i obiektywność zyskują tym samym status ontologiczny. W kontekście konstruowania tożsamości Laclau pisał o ontologicznej funkcji retoryki. Staje się ona bowiem zasadą konstruowania obiektywności społecznej. Ważną rolę w tym procesie odgrywają metafory i metonimie, uznawane przez Freuda za podstawę konstrukcji logiki snu. Ten wątek freudowski został rozszerzony przez Jacquesa Lacana i odniesiony już nie tylko do logiki marzenia sennego. Laclau z kolei powiązał te dwie kategorie z *podstawowymi dla języka wymiarami paradygmatycznym i syntagmatycznym, oraz z retorycznymi figurami katechrezy oraz synekdochy*<sup>24</sup>. Odkrycie to ma silny związek z konstruowaniem tożsamości.

Inspirując się myślą Laclau można stwierdzić, że buntownicy jako określony podmiot polityczny są skutkiem relacji, które ich konstytuują. Niezaspokojone żądania buntowników, np. dotyczące społeczeństwa opartego na wolności, są czynnikiem budowania grupy. Aby się ukonstytuować jako podmiot polityczny buntownicy muszą jednak zestawić ze sobą wiele żądań. Praktyka ta nie jest zaskakująca. Podczas akcji protestacyjnych nierzadko walczy się o wiele kwestii odnoszących się do różnych – uznanych za „nasze” – grup społecznych<sup>25</sup>. Oznacza to również dystans wobec grup, które uznajemy za obce, wrogie.

Konstytuowanie podmiotu politycznego następuje zatem w kontekście podziału społecznego. Grupy społeczne wytwarzają „onych” aby w relacji do nich ukonstytuować siebie. Badani buntownicy w tym kontekście wymieniali oficjalne władze, konserwatywnych polityków, osoby i grupy seksistowskie, homofobiczne i inne. Nie wystarczy jednak sam sprzeciw wobec „onych”. Wytworzenie siebie jako podmiotu (czy określonej wspólnoty) nastąpi poprzez wyniesienie jednego z żądań na pozycję żądania reprezentującego wszystkie inne. Mowa tutaj o wspomnianym wcześniej stosunku hegemonicznym<sup>26</sup>. Takie partykularne żądanie, które niejako ma

---

<sup>23</sup> E. Laclau, *Emancypacje*, op. cit.; T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja...*, op.cit.

<sup>24</sup> T. Szkudlarek, *Dyskursywna konstrukcja...*, op.cit., s. 128.

<sup>25</sup> Niech jako przykład ekwiwalencji żądań posłuży warszawska Parada Równości z czerwca 2018 roku, podczas której obok walki o prawa osób nieheteronormatywnych pojawiły się również takie postulaty jak: miasta bez barier (zniesienie barier utrudniających dostęp do kultury, rozrywki osobom z niepełnosprawnościami), otwarta Rzeczpospolita przyjaznym domem dla uchodźców i obcokrajowców, edukacja antydyskryminacyjna i etyka w szkole, równość płci podstawą demokratycznego państwa i inne („Postulaty Parady Równości” 2018, <http://www.paradarownosci.eu/pl/postulaty-parady-rownosci/> (dostęp: 8-01-2019)).

<sup>26</sup> E. Laclau, *Emancypacje*, op.cit.

zostać zuniwersalizowane musi być jednakże na tyle „puste” znaczeniowo, aby mogło reprezentować jak najszerzy kolektyw. Przykładem takiego żądania jest analizowana wolność jako wartość stojąca za buntem.

Prezentowana w tym tekście problematyka wartości stojących za buntem i konstruowania tożsamości jest w trakcie wnikliwych analiz. W tym miejscu chciałem jedynie przyrzeć się jej z użytecznej perspektywy teoretycznej i pokazać problematyczność, skomplikowanie badanej kwestii. W moim projekcie będę przyglądał się temu zjawisku z perspektywy teorii społeczno – kulturowego uczenia się, ponieważ kluczowe jest dla mnie zrozumienie mechanizmów uczenia się osób zaangażowanych w bunt. Bunt, który przez osoby badane jest rozumiany na wiele sposobów.

## Bibliografia

- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Brookfield S. D. (2005), *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, Open University Press, New York.
- Castells M. (2017), *Ruptura. La crisis de la democracia liberal*, Alianza Editorial, Madrid.
- Jurgiel-Aleksander A., Dyrda J. (2016), *Uzasadnienia indywidualnych sukcesów i porażek życiowych w biografii jako pretekst do rozumienia znaczenia uczenia się. Analiza wrażliwa na konteksty*, „Dyskursy Młodych Andragogów” nr 17.
- Laclau E. (2004), *Emancypacje*, Wyd. DSWE, Wrocław.
- Majewska E. (2018), *Kontrpubliczności ludowe i feministyczne. Wczesna „Solidarność” i Czarne Protesty*, Wyd. Książka i Prasa, Warszawa.
- Masschelein, J., Simons M. (2013), *The Politics of the University: Movements of (de-)identification and the Invention of Public Pedagogic Forms*, In: T. Szkudlarek (ed.), *Education and the Political. New Theoretical Articulations*, Sense Publishers, Rotterdam, Boston, Taipei.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2010), *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Monge Lasiera C. (2017), *15M: Un movimiento político para democratizar la sociedad*, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Occupy! Sceny z okupowanej Ameryki*, (2012), Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Postulaty Parady Równości*, (2018), <http://www.paradarownosci.eu/pl/postulaty-parady-rownosci/> (dostęp: 8-01-2019).
- Szczygieł P. (2017), *O uczeniu się buntowników. Fragment badania empirycznego*, „Studia i Badania Naukowe” Rok XI, Nr 1.
- Szkudlarek T. (1993), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szkudlarek T. (2008), *Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („puste znaczące” a pedagogika kultury)*, „Forum Oświatowe” vol. 20.
- Szkudlarek T. (2018), *Postulational Rhetoric and Presumptive Tautologies: The Genre of the Pedagogical, Negativity, and the Political*, „Studies in Philosophy and Education” vol. 37.
- Urbaniak-Zajac D. (2011), *Biograficzna perspektywa badawcza*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.

# ABOUT THE VALUES OF REBEL PEOPLE

PRZEMYSŁAW SZCZYGIEŁ

## Summary

In this text the author makes a "secondary analysis" of the category "values behind rebellion", which emerged during the analysis of the empirical material over the learning potential of rebellion. In the statements of the respondents, many references to the problem of values appeared. One of them was freedom, which appeared in many contexts and different meaning configurations. In the process of the analysis, the threads connecting the values and the construction of rebels' identities were distinguished. The author analyzes this issue using the Ernesto's Laclau concept of "empty signifiers" and "postulative rhetoric" by Tomasz Szkudlarek.

**Key words:** values, rebellion, identity, politics, empty signifiers



# KONCEPCJE WYCHOWANIA W WYPOWIEDZIACH POKOLENIA 20-LATKÓW. FRAGMENT BADANIA FENOMENOGRAFICZNEGO

ALICJA JURGIEL-ALEKSANDER\*, ZDZISŁAW ALEKSANDER\*\*

\**Uniwersytet Gdański*, \*\**Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku*

## Streszczenie

Głównym celem niniejszego artykułu jest rozpoznanie w jaki sposób młodzi dorośli myślą o wychowaniu i jak widzą rolę innych dorosłych w tym procesie. W tym celu autorzy wykorzystując procedurę fenomenograficzną przeprowadzili wywiady wśród 25 studentów, należących do pokolenia 20 latków na temat tego czym według nich jest wychowanie. W wyniku analizy materiału okazało się, że w opisie kategorii wychowania dominuje instrumentalny sposób podejścia do tego fenomenu i jest on wynikiem kulturowej reprodukcji, tradycyjnego widzenia ról młodszych i starszych w społeczeństwie oraz ekonomicznej presji. Bardzo ważną także okazała się grupa wypowiedzi składających się na kategorię traktującą wychowanie jako kwestię cywilizacyjną. W tej perspektywie, innej od instrumentalnego ujęcia, zarówno młodzi jak i starsi muszą rozwijać w sobie krytyczną kompetencję do rozumienia zmian we współczesnej kulturze i wspólnego mierzenia się z nimi.

**Słowa kluczowe:** wychowanie, edukacja, pokolenie, fenomenografia

## Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie fragmentu rezultatów badań składających się na cykl poświęcony identyfikacji koncepcji wychowania w świadomości osób pokolenia stabilizacji, a więc takiego którego życie przypadało na okres bez wojen, wstrząsów społecznych, a przeciwnie mogło ono liczyć na to, że czas jego rozwoju to czas ekonomicznej, politycznej i społecznej normalizacji<sup>1</sup>. Tym razem przedstawiamy konceptualizacje wychowania zrekonstruowane w wyniku analizy fenomenograficznej wypowiedzi pokolenia 20 latków, młodych ludzi urodzonych w latach 90 po tak zwanym przełomie polityczno-ekonomicznym w Polsce. Pytanie skierowane do młodych czym jest dla Ciebie wychowanie i co to znaczy być wychowywanym stało się w rezultacie pretekstem do opowiedzenia między innymi o postrzeganiu dorosłych w ich życiu. W sensie fenomenograficznym

---

<sup>1</sup> A. Jurgiel-Aleksander, *Bycie rodzicem jako uczące doświadczenie. Perspektywa andragogiczna*, „Rocznik Andragogiczny” 2017, tom 24, ss. 75-86. A. Jurgiel-Aleksander, M. Iklewicz, *Praktyki uczenia się bycia rodzicem w narracjach 30-latków o wychowaniu własnych dzieci. Implikacje andragogiczne*. „Dyskursy Młodych Andragogów” 2018, tom 19, ss. 113-122. Zob. także: Z. Aleksander, *Szansa na międzypokoleniowy dialog w kontekście rozumienia słów z zakresu moralności przez współczesne podmioty edukacyjne*, Gdańsk 2009, rozdz. 1.

próbujemy pokazać na ile *topos* ukryty w koncepcjach wychowania decyduje o ich sensie.

## O projekcie i metodzie

Po względem procedury cały projekt został zrealizowany w duchu fenomenografii – metody badań opisanej przez szwedzkiego badacza Ferenc Martona<sup>2</sup>, a w polskim piśmiennictwie naukowym przybliżonej przez takich autorów jak: Tomasz Szkudlarek<sup>3</sup>, Astrid Męczkowska<sup>4</sup>, Lucyna Kopciewicz<sup>5</sup>, czy Alicja Jurgiel – Aleksander<sup>6</sup>. Na podstawie prac wymienionych autorów wiemy, że fenomenografia to jakościowe studium badań, którego celem jest zrekonstruowanie różnych sposobów rozumienia tego samego zjawiska przez rozmaite podmioty a następnie określenie manifestacją jakiego szerszego kulturowego zjawiska są wyodrębnione przez badacza konceptualizacje. W niniejszym projekcie chodzi o **konceptualizację zjawiska wychowania**. Zadawane badanym pytania: **Czym jest dla Ciebie wychowanie? Co to znaczy, że człowiek jest wychowywany i wychowany?** wynikają z procedury, która nakłada obowiązek formułowania pytań w wywiadzie w postaci: Czym jest dla Ciebie dane zjawisko?, Co ono dla Ciebie znaczy?, Co to znaczy według Ciebie? W rezultacie nagrany tekst, został poddany transkrypcji i porządkowany jest w taki sposób, że:

- a) dokonuje się jego kondensowania – w postaci wyłaniania fragmentów dotyczących tej samej kwestii,
- b) dokonuje się porównywania fragmentów w taki sposób, by znaleźć różnice i podobieństwa, a następnie określić kryterium, na podstawie którego połączyliśmy wypowiedzi w jeden jakościowo jednorodny schemat,
- c) nadaje się nazwy przez badaczy wyróżnionemu konceptowi.

Wyróżnione w wyniku analitycznego postępowania pomysły to w języku fenomenografii kategorie opisu. Z punktu widzenia fenomenografii koncepcja, która powstała w wyniku analizy jednej wypowiedzi jest równie ważna jak ta, która jest rezultatem wypowiedzi wielu autorów wypowiedzi. W niniejszym projekcie liczy się zatem *znaczeniowy potencjał koncepcji wychowania*, a nie to przez ilu młodych badanych

---

<sup>2</sup> F. Marton, *Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality*, „*Journal of Thought*” 1986, nr 3.

<sup>3</sup> T. Szkudlarek, *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „*Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania XIII – Nauki Humanistyczno – Społeczne*” 1997, zeszyt 317.

<sup>4</sup> A. Męczkowska, *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 2003, nr 3.

<sup>5</sup> L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja, Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*. Wrocław 2007.

<sup>6</sup> A. Jurgiel-Aleksander, O możliwościach poznawczych fenomenografii, „*Pedagogika Kultury*” 2009, tom, 5, ss. 97-104. Też, Fenomenografia w wybranych badaniach nad edukacją. Od praktyki badawczej do złożenia metody, „*Studia i Badania Naukowe – Pedagogika*” 2017, nr 1, ss. 89-98.



pokolenia 20 latków jest on reprezentowany. Tym bardziej, że wypowiedź jednego badanego może zostać „pocięta” na fragmenty i trafić do różnych znaczeniowo kategorii opisu. Z praktyki szwedzkich badaczy wynika, że po dwudziestym wywiadzie nie pojawiają się już nowe formy konceptualizacji zjawiska. W naszym projekcie przestrzeń wyniku wyczerpała się po analizie 25 wywiadów.

Należy zaznaczyć, że w niniejszym projekcie pytano o wychowanie osoby w wieku 20 – 29 lat, które same nie posiadają dzieci, są studentami szkół wyższych na różnych kierunkach. Same doświadczyły wychowania, mają obserwacje ze swojego otoczenia dotyczące wychowania i próbują postrzegać siebie w nowej rodzicielskiej roli w przyszłości. Ten opis miejsca, z którego badani wygłaszają swoje sądy jest istotny dla rozumienia doświadczenia przez badaczy posługujących się tą metodą. W opisywanej tu konwencji badacze używają zamiennie słów: doświadczenie, postrzeganie, rozumienie i nie jest to przypadkowe. Wynika to z natury samego przedmiotu badania, którym są jakościowo różne sposoby uczestnictwa człowieka w świecie, tym samym rozumienia świata. To oznacza że fenomenografowie traktują doświadczenie jako wpisane w charakter bycia człowieka w świecie. Ich zdaniem człowiek jest częścią rzeczywistości, w której funkcjonuje i którą jednocześnie kreuje. Sposób w jaki **doświadczenie jest** opisywane nie należy do świata zjawisk fizycznych, czy psychologicznych a jest raczej **rodzajem indywidualnej relacji pomiędzy człowiekiem a zjawiskiem**. Jak twierdzi F. Marton<sup>7</sup> nie jesteśmy świadomi tego samego w tym samym czasie, a nawet gdyby tak było, to nie doświadczamy zjawisk w taki sam sposób. On sam zauważa jednak, że sposób doświadczania zjawiska, czy sytuacji dotyczy jednocześnie sposobu „wytwarzania” znaczenia w konkretnym czasie i przestrzeni w określonej kulturze. Dopiero ujawnione przez badaczy **konceptje znaczeń nadane zjawisku**, stanowią rezultat prowadzonych studiów nad rodzajem doświadczeń badanych i sposobem ich konceptualizacji. Jakże zatem konceptje znaczenia wychowania ujawnione zostały w wypowiedziach naszych badanych ?

### **Oblicza wychowania w wypowiedziach pokolenia 20 latków**

Analiza wywiadów przeprowadzonych ze studentami pokolenia 20 plus na temat wychowania pozwoliła wyłonić konceptualizacje tego doświadczenia. Ich znaczenia ujawnione zostały w postaci następujących kategorii opisu:

#### **(A) Wychowywanie jako bycie w sytuacji kontroli i samokontroli**

Wychowanie w tej kategorii opisu pojawia się w kontekście **władzy** z nim związanej, której znaczenie objawia się przez skuteczność **nabywania norm** i takiego ich kształtowania, by w rezultacie stały się nawykiem. Tej kontroli jesteśmy poddawani przez całe życie i nie jest to powód do zmartwienia, ale raczej efekt świadomej akceptacji porządku społecznego:

---

<sup>7</sup> F. Marton, op.cit.

*Wychowanie zawsze oznacza, że ktoś decyduje o tobie i może więcej niż ty. Nawet jak już jesteś dorosły albo dorosła, to o tym pamiętasz i się zastanawiasz, co zrobiłaby twoja mama albo tata w takiej samej sytuacji. (w17, k, 24)<sup>8</sup>*

*Jako rodzic musisz pokazać dziecku, że się o nie troszczysz, dbasz, że jesteś gotów poświęcić dużo i to jest właśnie miłość w wychowaniu, ale dziecko musi wiedzieć, że ty decydujesz na tym etapie o nim. Jak dorośnie to masz mniej władzy, ale tak to już jest. (w6, m, 27)*

Znaczącym polem kształtowania owych norm w tej koncepcji są poszczególne **środowiska społeczne**, które wraz z procesem dorastania podmiotu poszerzają pole oddziaływań wychowawczych. Niektóre z nich jak szkoła, czy kościół czytelnie określają zestaw obowiązujących zachowań, inne, jak rodzina, bardziej subtelnie wskazują na pożądane zachowania licząc na to, że dzieci będą brały przykład z rodziców:

*Wychowanie to nie robienie z siebie idioty w miejscu publicznym, bo wtedy wszyscy myślą że jesteś niewychowany. Dobrze wychowany nie mówi głośno w pociągu albo autobusie, nie je w czasie wykładu, nie podnosi głosu bez uzasadnienia itd. Tego się po prostu nie robi i to się wie, bo rodzice tak robili. Rodzice ci to wpajają potem podstawówka, potem kościół i jak jesteś na studiach to już powinieneś to wiedzieć. (w8, k, 29)*

Czasem jednak bywa tak, że te środowiska nie spełniają oczekiwań wychowanków. Pojawia się wówczas głos krytyki, który w tej kategorii dotyczy obrazu szkoły jako instytucji, która nagradza zachowania typowe, wyłącza w ten sposób autentyczność, „bycie sobą”, albo rodziców, którzy „nie dorośli do swoich zadań”:

*Najtrudniej jest chyba w szkole. W domu ci pozwalają więcej – mówią ci na przykład rodzice, że masz być otwarty na innych, cieszyć się że ktoś jest inny i możesz się czegoś nauczyć od niego, a w szkole jest odwrotnie - masz być taki sam jak inni. Wtedy się kontrolujesz i jesteś nieautentyczny, dopiero na studiach możesz być sobą. Tutaj już nikt się nie dziwi że mówisz coś inaczej. (w9, m, 28)*

*Nawet jak jesteś dorosły to wiesz, że coś wypada, albo nie wypada i się do tego stosujesz i tak uczysz swoje dzieci. Nie musisz studiować żeby to wiedzieć. To się dzieje samo, bo widzisz jak zachowują się najbliżsi, rodzice, rodzina i starasz się naśladować. Albo właśnie odwrotnie – nie chcesz zachowywać się jak twoja mama bo jest zbyt kumpelska, a ty chcesz być z mamą a nie z koleżanką. (w7, k, 24)*

Ta kategoria opisu stanowi odzwierciedlenie typowych oczekiwań wpisujących się w tradycyjne rozumienie wychowania i pokazuje jego adaptacyjny charakter w tym sensie, że internalizacja powszechnie obowiązujących norm i wzorców przez wychowanka stanowi nie tylko o funkcji tego procesu, ale także o jego istocie. Krótko mówiąc, idzie o wychowanie, którego celem jest przystosowanie młodego człowieka do świata, który jest, bez poddawania w wątpliwość jego wartości.

---

<sup>8</sup> Oznaczenia w nawiasach mówią o: numerze wywiadu (w), płci (k,m) i wieku (od 20 do 29).

## **(B) Wychowanie jako cenna „waluta” w życiu**

Ten rodzaj kategorii opisu operuje **językiem kapitału**. Wychowanie utożsamiane raz z kulturalnym zachowaniem, a raz ze zdobytym wykształceniem, jest tu atutem w życiu człowieka. Ma charakter „mierzalny” wtedy, gdy stanowi o jego pomyślności ekonomicznej, ale także „niemierzalny” wówczas, gdy jest manifestacją stosunku do innych ludzi i własnych rodziców. Za każdym razem jest **ekwiwalentem poczynionych inwestycji przez siebie i przez rodziców**:

*Jak człowiek jest dobrze wychowany to lepiej mu jako dorosłemu. Jest kulturalny, wie jak się zachować to ma lepiej w pracy, łatwiej ją zdobędzie, ludzie na ciebie inaczej patrzą, liczą się z tobą. Jak jesteś jeszcze w szkole to nauczyciele zwracają uwagę, że jesteś dobrze wychowany. Dziś to rzadziej się podkreśla, ale to ciągle jest ważne. (w 12, k, 25)*

*Jak rodzice cały czas w ciebie inwestują – czas, pieniądze, edukację, zajęcia dodatkowe, pomoc to wiedzą, że z takim wychowaniem nie zostawisz ich na starość, będziesz im pomagał. (w10, m, 20)*

W takim rozumieniu, jeśli swoje zaangażowanie w budowanie własnego kapitału było na wysokim poziomie, skutkuje to dobrymi relacjami społecznymi w życiu, jeżeli to zaangażowanie było niewielkie to i wizerunek siebie w oczach innych może być niezadowalający.

Podobna logika obowiązuje w ocenie wychowawczej pracy rodziców. Jeśli ich zaangażowanie było niewielkie, to wychowanie dzieci nie jest wystarczającą polisą na starość:

*Moi rodzice nic nie ogarniają. Niby mają firmę ale nie umieją niczym zarządzać Mieszkam z nimi to jeszcze im pomagam, ale kiedyś przestanę bo skończę studia. Nie mogę ich niańczyć i mówić jak to ma wyglądać. Zresztą mam swoje życie. (w 10, m, 20)*

W tej kategorii opisu wychowania widać wyraźnie język wymiany dóbr i pomyślności w życiu, która od owych dóbr jest uzależniona. Wypowiedzi składające się na utworzenie opisywanej kategorii gloryfikują widzenie wychowania i edukacji jak zasobu, którym należy mądrze zarządzać. W tym ujęciu wychowanie jest widziane jako inwestycja, która może zwrócić się w przyszłości.

## **(C) Wychowywanie jako naturalne zajęcie dorosłych**

Wychowanie w tym ujęciu jest rodzajem **zadania w biologicznym i społecznym dojrzwaniu człowieka**. To zadanie jest tu naturalizowane w taki sposób, iż każdy z nas ma taki rodzaj dyspozycji i nie jest to nic nadzwyczajnego, gdy osiąga się już odpowiedni wiek. Opieka nad innym, pomoc, wsparcie jest tu także uzasadniane kulturowo – w tym sensie, że wychowywanie to cecha typowa dla ludzi:

*Tym różnimy się od niektórych zwierząt, a przynajmniej powinniśmy, że nie zostawiamy dziecka jak się urodzi tylko starannie dbamy o nie zanim dorośnie. Pielęgnujemy, uczymy różnych ważnych rzeczy, wysyłamy do szkół. Tak robią porządni rodzice i dziadkowie. (w1, m, 26)*

*Bycie starszym zobowiązuje, pomagasz, ale też zwracasz uwagę i musisz to robić to twoje zadanie. Jak widzę te nowoczesne matki, że niby bez stresu pozwalają na wszystko. Mnie się*

*może to nie podobać, ale tak to jest, że każdy ma to chyba wpisane w geny żeby się opiekować i wychowywać młodszych.* (w5, k, 27)

*Przez całe lata obserwowałam moją babcię, która zawsze miała dla nas czas. Nie narzekała – choć było jej ciężko. Uśmiechała się, odrabiała z nami lekcje, gotowała i mówiła, że tak to już jest i do tego się dojrze. Nie wiem, czy tak jest, ale kiedyś mam nadzieję, też do tego dorosnę.* (w2, k, 23)

Ta kategoria wyrażona została w języku zadania rozwojowego, które pojawia się na danym etapie życia i sposób jego realizacji zależy indywidualnie od jednostki, ale to, że się pojawi nie jest niczym zaskakującym w naszej kulturze.

#### **(D) Wychowanie jako pochodna warunków cywilizacyjnych, w jakich się ono odbywa**

Czwarta kategoria jest odmienna od wcześniejszych w tym sensie, że jej autorzy zwracają uwagę na wychowanie jako proces, którego nie da się zaplanować tak, jak byśmy tego oczekiwali i to nie ze względu na kwestie indywidualnego rozwoju (osobowości), ale **warunki społeczno-kulturowego uczenia się w codzienności**. Ważnym atrybutem uczenia się (wychowania) jest tu bycie w sieci, w splocie nowych technologii, „bezprzewodowej edukacji”, umiejętność budowania krytycznego spojrzenia na siebie, na szkołę, na rzeczywistość oraz umiejętność zachowania się w sytuacjach trudnych. W tym znaczeniu sens wychowania nie sprowadza się do roli wychowawcy, wagi metody, zinternalizowania norm (kategoria A), inwestowania w wychowanie i zapewnienia sukcesu w życiu (kategoria B), ani oddania się pod opiekę starszych (kategoria C). Jest to raczej kwestia cywilizacyjna polegająca na rozumieniu tego, w czym tkwimy i co jest dla nas ważne. Ważnymi kontekstami, które zdecydowały o wyłanianiu tej kategorii opisu są: świadomość zmian kulturowych polegających na stałej obecności nowych mediów w codzienności, krytyczne podejście do szkoły, która nie uczy myślenia, konieczność kształtowania krytycznej kompetencji człowieka jako cel wychowania:

*Nie wiem, czy do końca da się zaplanować wychowanie. Pewnie to ciągle trwa nawet jak już jesteśmy dojrzały. I to nie rodzice nas wychowują do końca, tylko znajomi, ktoś nowo poznany, autor książki albo film na Facebooku, bycie w sieci. Nie miałem ojca, matka do dziś bardziej mi przeszkadza niż pomaga. Generalnie nie jest tak, że ludzie nie są mi potrzebni tylko Internet. To prawda, że to by była dla mnie kara, gdyby wycięto mnie z sieci. Ale ci ludzie którzy często są ważni dla mnie, są tam, a nie tu.* (w24, m, 29)

*Dzisiaj wychowywanie to media społecznościowe, czaty, Tweety i może telewizja. Jedna ogłupia, druga buduje jakiś osąd. Chyba dzisiaj powinniśmy przywiązywać więcej uwagi do szkoły – ale takiej prawdziwej, która uczy mądrze, a nie na pamięć. Uczy myśleć – wtedy mamy wychowywanie, ale nie pod linijkę tylko z myślą o przyszłości.* (w21, k, 25)

*Jak się patrzy w przeszłość, to nigdy to, co było zaplanowane się nie sprawdziło. Wojna uczyła ludzi w ekstremalnych warunkach, jak sobie pomagać, jak się organizować. Jak obejrzyś Miasto 44 (tytuł filmu o Powstaniu Warszawskim) to widać, że ci młodzi byli tak wychowani, że wiedzieli jak się zachować, a nikt im tego do głowy wcześniej nie kładł. I odwrotnie wielki*

*faszyzm nie wyszedł, komunizm na szczęście też nie, choć miał swoich wychowawców. Dziś są tacy, którzy by chcieli tak, jak dawniej po linii partii tej czy innej – mam nadzieje, że nie wyjdzie. Jesteśmy przekorni jako społeczeństwo, nie wiem, czy jesteśmy wychowani, może dobrze, że nie, bo inaczej byśmy trwali w dyktaturze, a tak jest nadzieja. Nie umiem tego lepiej wytłumaczyć, ale wydaje mi się że tu nie ma recepty, planu, armii wychowawców. Najważniejsze kogo spotkasz na swojej drodze. Można się wydobyć, gdy masz marnych rodziców, ale też możesz upaść jak masz cudownych rodziców. (w25, m, 25)*

Wyraźnie widać, że znaczenie tej kategorii zostało poszerzone o kwestie związane z mocą indywidualnego uczenia się i warunków w jakich ono się dzieje. Wychowanie nie jest tu postrzegane jak recepta, którą trzeba zrealizować, a jest raczej wypadkową rozmaitych warunków społecznych, politycznych i kulturowych oraz, co istotne, siły kształtowania kompetencji do uczenia się.

### **Kategorie opisu wychowania a znaczenie dorosłych i ich miejsce w kulturze**

Spróbujmy przyjrzeć się raz jeszcze kategoriom opisu i wyodrębnić w każdej z nich znaczenie dorosłych biorąc pod uwagę jakie miejsce badani im przypisują. Warto dodać, że ten skrótowy opis koncepcji wychowania pokazuje przy okazji znaczenie dorosłych i ich miejsce, nie tylko w indywidualnie doświadczanym procesie wychowania przez badanych, ale także w naszej kulturze.

	<b>Nazwa kategorii opisu wychowania</b>	<b>Język opisu</b>	<b>Znaczenie dorosłych i ich miejsce w procesie wychowania w wypowiedziach badanych pokolenia 20 plus</b>
A	Wychowywanie jako bycie w sytuacji kontroli i samokontroli	język socjalizacji pierwotnej i wtórnej	Dorośli ( rodzice , nauczyciele) kontrolują, stanowią wzór do naśladowania, wymaga się od nich stosowanego zachowania do wieku, dbają o zachowanie społecznie akceptowalne, podtrzymują zastany porządek
B	Wychowanie jako cenna „waluta” w życiu	język „utowarowienia” edukacji i wychowania	Dorośli (rodzice) inwestują w przyszłość dziecka – jego wykształcenie i kompetencje, dbają o kulturalne zachowanie dziecka, które jest tu jego kapitałem

C	Wychowywanie jako naturalne zajęcie dorosłych	język zadań rozwojowych i powinności	Dorośli (rodzice, dziadkowie) opiekują się dziećmi, mają taki obowiązek
D	Wychowanie jako pochodna warunków cywilizacyjnych w jakich się ono odbywa	język kompetencji do uczenia się	Dorośli (nie-znajomi, autorzy książek, bohaterowie filmów, nauczyciele, rodzice, bohaterowie sieci) mogą, ale nie muszą mieć wpływu na wychowanie własnych dzieci

J. Rutkowiak<sup>9</sup> pisząc o procesie wychowania pokazuje dwie racjonalności w jego rozumieniu. Pierwsza to taka, kiedy wychowanie jest zadaniem zorientowanym na realizację sformułowanych celów, a jego istotą jest metoda i sprawny wychowawca pozwalający te cele osiągnąć. W tym sensie dorośli uczestniczący w tym procesie mają obowiązek „pilnować”, „kontrolować”, „pomagać”, „zarządzać” zawsze w trosce o lepszą przyszłość dziecka i własną. W naszym materiale taki sposób widzenia tej sprawy odślaniamy w kategoriach: A, B, C. Co ciekawe, ich instrumentalny wymiar polegający na przedmiotowym traktowaniu wychowanka instrumentalizuje ich samych, ponieważ wymaga od nich zachowań, które w swojej istocie mają charakter głównie „naprawczy” i kontrolujący. Drugi typ racjonalności opisu wychowania, zdaniem J. Rutkowiak, to traktowanie tego procesu jako budowania relacji człowiek – świat społeczny, niezwykle skomplikowanej w swojej istocie i nieprzewidywalnej w zakresie stawianych celów. Autorka nazywa tak rozumiane wychowanie faktem życia społecznego i kulturowego oraz zwraca uwagę, że w jego sens wpisane są wysokie kompetencje interpretacyjne i komunikacyjne wychowawców. W sensie społecznym nie ma tu natychmiastowych, spektakularnych sukcesów, a sam rezultat wychowania jest interpretowany zawsze w relacji do kogoś lub do czegoś, czyli do kontekstu w jakim ono się dzieje. W materiale badawczym taki trop można odnaleźć w kategorii C. Poszerza ona wyraźnie sposób myślenia o wychowaniu o kontekst zmian w kulturze i problematyzuje rolę dorosłych w tym sensie, że nie mają oni zadekretowanej raz na zawsze pozycji bycia wzorem i ekspertem. Świadomość nowych warunków wychowania wynika tu prawdopodobnie z nieustannego bycia badanych w sytuacji doświadczania w swoim życiu nowych „środowisk wychowujących” – bycia w sieci, pracy w korporacji, znacząco innych od poprzedniego pokolenia sposobów komunikowania się, a w ślad za tym innych sposobów uczenia się.

---

<sup>9</sup> J. Rutkowiak, *Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej*, (w:) Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1990.

M. Mead<sup>10</sup>, która w swoim klasycznym studium opisywała kultury mówiła o trzech ich rodzajach mając także na uwadze rolę dorosłych i rodzaj relacji między dorosłymi a młodymi. Przypomnijmy, że zdaniem tej badaczki kultura tradycyjna to taka, w której młodszy uczy się od starszych, drugi typ to taki, w którym obie grupy pozostają w relacjach, które współcześnie możemy określić jako partnerskie, trzeci typ kultury to taki, kiedy dorośli uczy się od młodych. W niniejszym materiale widać wyraźnie, że ten rodzaj tradycyjności jest domeną opisu wychowania w kategoriach: A, B, C. Pewna namiastka kreowania kultury wychowania opartej o wysiłek budowania relacji międzyludzkich między młodymi i starszymi, poddawania w wątpliwość trwałych fundamentów wychowania, poszukiwania własnej tożsamości obecna jest w kategorii opisu C.

Przystępując do opisanych tu badań badań byliśmy ciekawi na ile, zgodnie z fenomenologią, sposób doświadczania świata przez badanych z pokolenia 20 plus wzrastających, żyjących, pracujących w innych warunkach politycznych, ekonomicznych i społecznych niż pokolenia starsze, jest inny, nowy i zwracający uwagę na te aspekty wychowania, których starsze pokolenia nie są świadome<sup>11</sup>.

Ten niewielki obraz kategorii składających się na opis koncepcji wychowania pokazuje zdecydowanie instrumentalny sposób myślenia o drugim człowieku, ale także o sobie. Trzeba zaznaczyć, że jest także opisem kulturowej zmiany, której efektów nie jesteśmy pewni. Dlatego tym, co w wychowaniu i edukacji wydaje się teraz ważne, jest kształtowanie kompetencji do uczenia się i do krytycznego przyglądania się światu. Nie jest to z pewnością odkrycie niezwykle, ani poznawczo nowe. Jest jednak warte uwagi w tym sensie, że poruszany tu temat wychowania/edukacji to nie tyle poszukiwanie recepty na dobre wychowanie, ale ważna kwestia cywilizacyjna. Jeśli jest wciąż tak, jak mówią socjologowie, że jako społeczeństwo zamykamy się na to, co inne, że mamy bardzo niski wskaźnik społecznego zaufania, a w wychowaniu trudno jest nam wyjść poza instrumentalne jego rozumienie, to skutki takiego podejścia mogą okazać się dotkliwie, właśnie dla tych, którzy chętnie poddają się dziś dyktatowi rynkowemu, opowiadają się za jedynie słusznym porządkiem i nawet nie są sobie w stanie wyobrazić, że edukacja i wychowanie mogłyby wyglądać zupełnie inaczej.

## **Bibliografia**

Aleksander Z. (2009), *Szansa na międzypokoleniowy dialog w kontekście rozumienia słów z zakresu moralności przez współczesne podmioty edukacyjne*, Gdańsk.

Jurkiel-Aleksander A. (2009), *O możliwościach poznawczych fenomenografii*, „Pedagogika Kultury”, tom 5.

Jurkiel-Aleksander A. (2017), *Bycie rodzicem jako uczące doświadczenie. Perspektywa andragogiczna*, „Rocznik Andragogiczny”, tom 24.

---

<sup>10</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa 2000.

<sup>11</sup> Zob. Z. Aleksander, op.cit.

- Jurgiel-Aleksander A. (2017), *Fenomenografia w wybranych badaniach nad edukacją. Od praktyki badawczej do złożenia metody*, „Studia i Badania Naukowe – Pedagogika”, nr 1.
- Jurgiel-Aleksander A., M. Iklewicz (2018), *Praktyki uczenia się bycia rodzicem w narracjach 30-latków o wychowaniu własnych dzieci. Implikacje andragogiczne*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, tom 19.
- Kopciwicz L. (2007), *Rodzaj i edukacja, Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*. Wrocław.
- Marton F. (1986), *Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality*, „Journal of Thought”, nr 3.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa.
- Męczkowska A. (2003), *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.
- Rutkowiak J. (1990), *Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej*, (w:) Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń.
- Szkudlarek T. (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania XIII- Nauki Humanistyczno – Społeczne”, zeszyt 317.

## THE CONCEPTS OF UPBRINGING IN THE NARRATIONS OF TWENTY-YEAR-OLDS. A PART OF A PHENOMENOGRAPHIC RESEARCH STUDY

ALICJA JURGIEL-ALEKSANDER, ZDZISŁAW ALEKSANDER

### Summary

The main aim of this article is to recognize what young people think about upbringing as a cultural phenomenon and how they perceive the role of adults in this process. For this reason the authors of this following article present one part of phenomenographic research they have conducted among twenty five students who belong to a generation of twenty-year-olds on what upbringing is in their opinion. The analyses of students' utterances demonstrate that instrumentality is the domain form of the description of this phenomenon. It occurs due to the cultural reproduction, traditional thinking about the role of the young and the adults in the society and economic pressure. However, there exists one other category which is very important as well, and contrary to instrumentality it treats upbringing as a matter of civilization. In that perspective the youngest and the oldest should be able to develop critical competence to understand the changes in modern culture and to be able to deal with them.

**Key words:** upbringing, education, generation, phenomenography



# UNIwersytet Ludowy w Nierodzimiu – HARCERSKI EKSPERYMENT OŚWIATOWY Z LAT 1937-1939

TOMASZ MALISZEWSKI

*Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni*

## Streszczenie

Artykuł przedstawia unikalną próbę połączenia dwóch uznanych w świecie koncepcji pracy oświatowej na gruncie polskim w ostatnich latach dwudziestolecia międzywojennego. Przedstawiony w szkicu Harcerski Uniwersytet Ludowy w Nierodzimiu/Górkach Wielkich, działający w latach 1937-1939 łączył bowiem w zakresie metody pracy oświatowej, jak i formy organizacyjnej idee skandynawskich uniwersytetów ludowych z ideami pracy wychowawczej wypracowanymi w łonie ówczesnego harcerstwa polskiego.

Autor ukazuje dzieje tytułowego harcerskiego eksperymentu związanego z planami ekspansji Związku Harcerstwa Polskiego w środowiskach wiejskich oraz przedstawia historię tego unikalnego w skali światowego ruchu uniwersytetów ludowych (i harcerstwa) eksperymentu pedagogicznego.

**Słowa kluczowe:** historia edukacji dorosłych, historia harcerstwa polskiego, uniwersytet ludowy, Harcerski Uniwersytet Ludowy w Nierodzimiu

Koncepcje angielskiego skautingu oraz skandynawskiej wyższej szkoły ludowej dotarły na ziemie polskie jeszcze przed odzyskaniem niepodległości w 1918 roku. Niektórzy badacze wskazują, że z pierwszymi próbami implementacji nordyckich wzorców pracy oświatowej z młodzieżą wiejską mieliśmy do czynienia w Królestwie Polskim już około roku 1900 a początki harcerstwa stanowiącego twórczą adaptację skautowych wzorców gen. Roberta Baden-Powella do polskich (galicyjskich) realiów datowane są na rok 1910.

Po odzyskaniu niepodległości zarówno harcerstwo, jak i internatowe uniwersytety ludowe rozwijały się i funkcjonowały niezależnie od siebie. Niemniej w 1937 roku losy obu koncepcji skrzyżowały się w interesujący i niewątpliwie unikalny w skali międzynarodowej sposób za sprawą utworzonej na Śląsku Cieszyńskim internatowej placówki wychowawczej dla starszej młodzieży. Połączył je Uniwersytet Wiejski w Nierodzimiu/Górkach Wielkich założony przez Związek Harcerstwa Polskiego. Sama organizacja harcerska określała nowy zakład oświatowy następująco: „Uniwersytet Wiejski w Górkach W[ielkich] jest internatową placówką oświatową o charakterze ogólnokształcącym, w programie nauki uwzględnione są nauki humanistyczne, społeczne i przyrodniczo-rolnicze”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> HAP, 2 rok pracy Uniwersytetu Wiejskiego przy Ośrodku Harcerskim, „Skaut” 1938, t. XXVI, nr 1, s. 26. Zob. też: *Drugi rok pracy Uniwersytetu Wiejskiego przy Ośrodku Harcerskim w Górkach*

Jak odnotował harcmistrz Józef Kret, który ten unikalny w skali międzynarodowej zakład oświatowy w Ośrodku Harcerskim na Śląsku Cieszyńskim zorganizował: „za podstawę do swej pracy wzięliśmy ideę grundtvigowską, z której wyrosły pierwsze uniwersytety ludowe w Danii, dostosowując ją do warunków życia i potrzeb wsi polskiej”<sup>2</sup>.

Rodzi się pytanie, dlaczego Związek Harcerstwa Polskiego zdecydował się na powołanie własnej placówki oświatowej typu internatowego uniwersytetu ludowego?

Otóż, wydaje się, iż przyczyn było przynajmniej kilka. Na pewno jedną z ważniejszych stała się chęć optymalnego wykorzystania majątku ZHP w Nierodzimiu i znalezienia nowych funkcji dla zlokalizowanych tam obiektów<sup>3</sup>. Placówki prowadzonej przez hm. Kreta tak naprawdę nie zlokalizowano bowiem w samym kompleksie Górek Wielkich a właśnie pobliskim Nierodzimiu, gdzie wykorzystywała budynek po dawnej Szkole Instruktorów Zuchowych zamkniętej w maju 1937 roku<sup>4</sup>. Najważniejszym z powodów utworzenia harcerskiego uniwersytetu była jednak ofensywa harcerska prowadzona na wsi widoczna od połowy lat 30. XX wieku. Impuls do jej rozpoczęcia wypłynął z uchwał konferencji ZHP zorganizowanej w grudniu 1935 roku w Zakopanem, na której hasło „Idziemy na wieś!” zostało poparte przez ówczesnego Przewodniczącego Związku Michała Grażyńskiego<sup>5</sup>.

Decyzjami Kwater Głównych Harcerki i Harcerzy postanowiono wówczas uaktywnić działania Związku na zaniedbywanych dotychczas niemal zupełnie obszarach wiejskich. Referent drużyn wiejskich w Kwaterze Głównej Harcerzy, a zarazem Kapelan Naczelny całego Związku, ks. Marian Luzar wskazywał czytelnikom w jej w organie prasowym: „Jak Wam wiadomo – podejmujemy wielką ofensywę harcerską na wieś. Mamy zamiar po Złocie Jubileuszowym zorganizować w wielu wioskach Polski drużyny harcerskie”<sup>6</sup>. W innym miejscu pisał z kolei, że obowiązkiem wszystkich polskich harcerzy w stosunku do polskiej wsi jest „iść tam pod strzechę i nieść kaganiec kultury i oświaty i w sposób umiętny urabiać rolnika na państwo-twórczego obywatela. Należy wpoić to przekonanie, że Państwo to

---

Wielkich, [w:] *Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego*, „Wiadomości Urzędowe” R. XVI, nr 7 (wrzesień), Warszawa 1938, s. 148.

<sup>2</sup> J. Kret, *Uniwersytet Wiejski w Nierodzimiu*, [w:] *Wiejskie uniwersytety ludowe w Polsce. Biuletyn konferencji oświatowej poświęconej sprawie uniwersytetów ludowych, Krzemieniec, 6-7-8 października 1938*, pod red. J. Cierniaka, Z. Mierzwińskiej, W. Radwana, Warszawa 1939, s. 167.

<sup>3</sup> A. Kamiński, *Nierodzim przestał istnieć*, „W Kręgu Wodzów” 1937, R. V, nr 7, s. 109-113; as, *O chłopcach zwanych także starszymi chłopcami i co z nimi Górki Wielkie miały wspólnego*, „Skaut” 1937, t. XXV, nr 1, s. 3.

<sup>4</sup> P. Cieślowski, *Co robimy dla wsi? Uniwersytet Wiejski w Ośrodku Harcerskim*, cz. 1, „W Kręgu Wodzów” 1939, R. VII, nr 4, s. 55.

<sup>5</sup> *Gawędy Druha Przewodniczącego. Idziemy na wieś!*, „Na Tropie” 1935, R. VIII, nr 1, s. 2.

<sup>6</sup> ks. M. Luzar, *Ruszamy na wieś*, „W Kręgu Wodzów” 1935, R. III nr 1, s. 3.

olbrzymie gospodarstwo ze wszystkimi urządzeniami i pomocami. Istnienie tego gospodarstwa jest wtedy istotne, gdy sprawnie funkcjonuje, gdy będą należyte wyniki pracy”<sup>7</sup>.

Zmianę podejścia ZHP do środowiska wiejskiego wyraźnie odczuli na przykład czytelnicy miesięcznika „W Kręgu Wodzów”, będącego oficjalnym organem Głównej Kwatery Harcerzy. Od roku 1935 pojawiło się na jego łamach szereg artykułów poruszających problematykę pracy oświatowej z dziećmi i młodzieżą wiejską<sup>8</sup>.

W przygotowanych w 1936 roku „Wytycznych programowych dla pracy w harcerskich drużynach wiejskich” wskazywano wyraźnie, że jako iż trzema głównymi przesłankami ówczesnej pracy harcerstwa mają być:

1. zasady religijne – moralnego wychowania,
2. ideały narodowe i państwowe
3. kształcenie charakterów,

to „harcerstwo wiejskie musi również w pracy swojej te trzy przesłanki realizować – musi wydobywać wielkie wartości moralne i duchowe, drzemiące w ludzie, kultywować je i rozwijać”<sup>9</sup>.

Prowadzenie harcerskiej pracy oświatowej na wsi wymagało przygotowania odpowiednich kadr instruktorskich, zaznajomionych z problematyką wiejską, a najlepiej – ze wsi się wywodzących. Dla ich przygotowania postanowiono powołać do życia Harcerski Ośrodek Wiejski. Miał on być pierwotnie zlokalizowany w Buczu na Śląsku Cieszyńskim<sup>10</sup>, ostatecznie umiejscowiono go w pobliżu – w Górkach Wielkich, w istniejącym tam stu kilkudziesięciohektarowym folwarku<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> Ks. Marian Luzar, [w:] *Harcerze o swojej służbie. Problemy pracy harcerzy na łamach „W Kręgu Wodzów” 1933-1939*, Wybór i oprac. M. Miszczuk, cz. I/2, [b.m.] i [b. d.] (maszynopis) – Biblioteka Głównej Kwatery Związku Harcerstwa Polskiego, nr. inw. 13517.

<sup>8</sup> Zob. np.: F. Lampkowski, *Psychologiczne podstawy pracy harcerskiej na wsi*, „W Kręgu Wodzów” 1935, R. III, nr 10, s. 150, idem, *O nowy typ kolonii dla drużyn wiejskich*, „W Kręgu Wodzów” 1936, R. IV, nr 9, s. 134; A. Zawada, *Przysposobienie rolnicze w zastępie wiejskim*, „W Kręgu Wodzów” 1936, R. IV, nr 10, s. 153; *Gromada zuchowa na wsi*, „W Kręgu Wodzów” 1936, R. IV, nr 10, s. 157 oraz trzyczęściowy cykl Adama J. Łukaszewskiego pt. *Harcerska drużyna na wsi*, „W Kręgu Wodzów” 1936, R. IV, nr 10, s. 154 i 160 (cz. I); 1937, R. V. nr 1, s. 4 (cz. II), 1937, R. V., nr 6, 89. (cz. III).

<sup>9</sup> *Wytyczne programowe pracy w harcerskich drużynach wiejskich (projekt opracowany przez Komisję instruktorów pracujących na wsi)*, „W Kręgu Wodzów” 1936, R. IV, nr 4, s. 51.

<sup>10</sup> Umieszczono tam jednak ostatecznie Internatową Szkołę Dziecięcą oraz Szkołę Przysposobienia Gospodyń Wiejskich – por. *Rozkaz Naczelniczki Harcerki* – l. 9, z dn. 12 października 1937 r., pkt 4: *Placówki służby harcerskiej*, [w:] *Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego*, „Wiadomości Urzędowe” R. XV, nr 9 (październik), Warszawa 1937, s. 142.

<sup>11</sup> (K.R.), *Wielkie Góry – nasze!*, „W Kręgu Wodzów” 1935, R. III, nr 5, s. 79; Z. Trylski, *Górki Wielkie*, „W Kręgu Wodzów” 1935, R. III, nr 6, s. 91; A. Kamiński, *Co się buduje w Górkach Wielkich*, „Na Tropie” 1936, R. IX, nr 15, s. 175.

W maju 1935 roku w Kwaterze Głównej Harcerzy w Warszawie odbyła się narada, dotycząca zagadnień programowych nowotworzonego Ośrodka. Co prawda inżynier hm. Zbigniew Trylski, będący wówczas referentem naczelnictwa ds. Górek Wielkich, odnotował na łamach „W Kręgu Wodków”, iż „[...] byłoby rzeczą niebezpieczną pisać o wszystkich projektach nawet realnych, jakie się tam snuły”<sup>12</sup>, to jednak należy sądzić, że zapewne to tam po raz pierwszy pojawiła się bardziej konkretna wizja powołania w ramach Ośrodka Wiejskiego ZHP również własnego chłopskiego uniwersytetu. Jak bowiem wspominał wskazany autor, dało się w czasie obrad zauważyć, że na czoło „wysuwa się dążenie, aby w pierwszym rządzie można było nasz Ośrodek zużyć dla celów kształcenia starszyny, a więc dla różnego rodzaju kursów”<sup>13</sup>.

Harcerski Uniwersytet Ludowy został formalnie powołany do życia rozkazem Naczelnika Harcerzy z dn. 10 września 1937 roku<sup>14</sup>. Tym samym rozkazem powołano też wówczas na stanowisko jego kierownika wspomnianego już hm. Józefa Kreta<sup>15</sup>.

W wydanych tydzień później dwóch „Listach Okólnych Głównej Kwatery Harcerzy” znalazło się szereg bardziej szczegółowych informacji na temat nowej inicjatywy ZHP adresowanej do środowisk wiejskich. List 43 z 17 września 1937 roku, podpisany przez hm. Aleksandra Kamińskiego – komendanta Ośrodka Harcerskiego w Górkach Wielkich oraz hm. Tadeusza Borowieckiego – Szefa Głównej Kwatery, wskazywał, że „Uniwersytet Wiejski pomieszczony będzie w Górkach Wielkich. Życie i praca Uniwersytetu Wiejskiego składać się będzie z dwóch części: a) z właściwego Uniwersytetu Wiejskiego, którego kurs trwać będzie od dnia 3 listopada 1937 r. do 12 kwietnia 1938 r. oraz b) z szeregu kilkudniowych kursów przeznaczonych na kształcenie kierowników pracy harcerskiej na wsi jak również dla harcerzy pragnących zdobyć harcerskie sprawności wiejskie i zapoznać się praktycznie z pracą na roli (ta część będzie miała charakter doświadczalny)”<sup>16</sup>.

W liście kolejnym (l. 44), z tego samego dnia sam Naczelnik Harcerzy hm. Z. Trylski szerzej wyjaśniał członkom Związku cele powołania tej instytucji oświatowej przez Kwaterę Główną, apelując też do komendantów chorągwi i hufców o rozpropagowanie pierwszego kursu w Harcerskim Uniwersytecie w terenie: „Nowa ta placówka ma być czynnikiem promieniowania ideologii harcerskiej i harcerskiego poglądu na świat wśród młodzieży wiejskiej. Ma ona stanąć w szeregu instytucji społecznych, których jeszcze mało w strukturze naszego życia społecznego,

---

<sup>12</sup> Z. Trylski, *Harcerski ośrodek wiejski w Górkach Wielkich*, „W Kręgu Wodków” 1935, R. III, nr 7, s. 11.

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 112.

<sup>14</sup> *Rozkaz Naczelnika Harcerzy* – l. 14, z dn. 10 września 1937 r., [w:] *Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego*, „Wiadomości Urzędowe” nr 8 (wrzesień), Warszawa 1937, pkt 1.2.

<sup>15</sup> *Ibidem*, pkt 7.1.

<sup>16</sup> *List Okólny Głównej Kwatery Harcerzy* – l. 43, z dn. 17 września 1937 r., [w:] *Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego*, „Wiadomości Urzędowe” nr 8 (wrzesień), Warszawa 1937, pkt 5.

a które współdziałają w kulturalnym dźwignięciu wsi polskiej, wypełniając rażące luki w zakresie dokształcania ogólnego i wyrobienia wewnętrznego dorosłej młodej wsi<sup>17</sup>. Naczelnik harcerzy określił w tym piśmie okólnym również kryteria, jakie powinny spełniać kandydaci. Wskazał, że do placówki „przyjmowana będzie młodzież męska pochodząca i pracująca na wsi, w wieku 18-25 lat, z ukończoną przynajmniej szkołą powszechną I-go stopnia”<sup>18</sup>.

Plan pracy Uniwersytetu Wiejskiego w pierwszym roku jego działalności rozplanowano stosunkowo szczegółowo. Uwzględniono w nim bardzo wyraźnie dwa wskazywane wyżej aspekty pracy oświatowej.

*Tabela 1. Terminarz prac Harcerskiego Uniwersytetu Ludowego (HUL) w roku oświatowym 1937/1938*

Zadanie do wykonania	Czas trwania
Uniwersytet Wiejski	3.11.1937 – 12. 04.1938
Urlopy instruktorów	15.04.1938 – 15.05.1938
Kurs drużynowych dla młodzieży wiejskiej	15.05.1938 – 4.06.1938
Kurs drużynowych dla młodzieży wiejskiej	5.06.1938 – 25.06.1938
Obóz harcerzy z miasta pragnących zdobyć sprawności wiejskie	4.07.1938 – 23.07.1938
Kurs drużynowych dla inteligencji wiejskiej	25.07.1938 – 10.08.1938
Kurs drużynowych dla inteligencji wiejskiej	11.08.1938 – 25.08.1938
Konferencja	28.08.1938-31.08.1938

Źródło: *List Okólny Głównej Kwatery Harcerzy* – l. 43, z dn. 17 września 1937 r., [w:] *Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego*, „Wiadomości Urzędowe” nr 8 (wrzesień), Warszawa 1937, pkt 5.

Harcerski UL uruchomiono w dniu 20 listopada 1937 roku pod kierunkiem hm. Kreta, który „miał do pomocy dha Skrzeka”<sup>19</sup>. Tym samym, pisał ten pierwszy, ziściła się idea części starszych druhów, „którzy pragnęli, by z dobrodziejstwa wychowania harcerskiego mogły korzystać jak najszerze rzesze młodzieży wiejskiej. Chodziło też o to, by tak potężna i ruchliwa organizacja ideowo-wychowawcza, jak Związek Harcerstwa Polskiego, wspomagała młody u nas i pożyteczny proces społeczny, jakim jest emancypacja kulturalna wsi”<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> *List Okólny Głównej Kwatery Harcerzy* – l. 44, z dn. 17 września 1937 r., [w:] *Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego*, „Wiadomości Urzędowe” nr 8 (wrzesień), Warszawa 1937, s. 138.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 139. Podano tam również wykaz dokumentów, jakie należy dołączyć do zgłoszenia. Były nimi: świadectwo szkolne, świadectwo moralności, zaświadczenie o pracy w organizacjach wiejskich i – ewentualnie, gdyż przyjmowani mogli być również kandydaci nie należący do ZHP – zaświadczenie o pracy w harcerstwie oraz informację o wielkości gospodarstwa rodziców (*ibidem*).

<sup>19</sup> *Pożytywna praca harcerska na odcinku wiejskim*, „Skaut” 1938, t. XXV, nr 8, s. 94.

<sup>20</sup> J. Kret, *Uniwersytet Wiejski...*, *op.cit.*, s. 167.

Na organizację nowego zakładu oświatowego przeznaczono jeden z budynków ośrodka ZHP w Górkach Wielkich. Nie był on na tyle duży, aby przyjąć wszystkich chętnych na pierwszy kurs, dlatego też liczba słuchaczy musiała zostać ograniczona do 30 osób, mimo iż chętnych było niemal dwukrotnie więcej<sup>21</sup>.

Uniwersytet ludowy przeznaczony był jedynie dla mężczyzn; nie prowadził zatem w odróżnieniu od innych działających wówczas w Polsce letniego kursu żeńskiego. Latem organizowano tam bowiem różne krótsze cykle wiejsko-harcerskiego kształcenia. Przywołajmy dla ilustracji letnich form pracy tej placówki jeden z komunikatów HAI (Harcerskiej Agencji Informacyjnej) z czerwca 1938 roku: „Założony w jesieni 1937 r. w ośrodku harcerskim Górki Wielkie na Śląsku Uniwersytet Wiejski zorganizuje w nadchodzącym okresie letnim szereg miesięcznych kursów pod namiotami dla kierowników pracy wiejskiej w różnych organizacjach młodzieżowych, dla harcerskich kierowników pracy wiejskiej, dla inteligencji wiejskiej i wreszcie dla młodzieży miejskiej interesującej się wsią. Wszystkie te kursy zakończą się 3-dniową konferencją, jak odbędzie się w sierpniu br.”<sup>22</sup>.

Program kursu zimowego – oprócz części związanej z harcerstwem – był dość typowy dla ówczesnych polskich zakładów tego typu.

Istotnym elementem pracy dydaktyczno-wychowawczej zakładu były, jak widać w świetle powyższego zestawienia, także zajęcia kreatywne – śpiew i inscenizacje, które zajmowały 4 godziny w tygodniu, praca w sekcjach oraz zebrania dyskusyjne. Tematyka tych ostatnich proponowana była zarówno przez wychowawców, jak i samych słuchaczy. Wśród tematów, które poruszano trakcie takich spotkań znalazły się między innymi następujące zagadnienia:

- „Młodzież a starsze społeczeństwo w dzisiejszej Polsce”,
- „Organizacje młodzieży w Polsce i ich dążenia”,
- „Jak sobie wyobrażam wieś wzorową”,
- „Harcerstwo na wsi”,
- „Drogi postępu na wsi”;
- „Rola wsi w Państwie”<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> *Pozytywna praca harcerska...*, op.cit., s. 94. W „W Kręgu Wodzów” o uczestnikach pierwszego kursu pisano nieco inaczej: „Na zimowy kurs trwający od 20 listopada 1937 r. do 12 kwietnia 1938 r. zgłosiło się 47 kandydatów, z których przyjęto 32, przyjechało zaś 29. Wszyscy ze wsi, synowie rolników, w wieku 17-30 lat. Wszyscy mieli ukończoną szkołę powszechną, przeważnie niżej zorganizowaną, trzech zaś poza tym ukończyło niższą szkołę rolniczą” – P. Cieślowski, *Co robimy dla wsi? Uniwersytet Wiejski...*, cz. 1, op.cit., s. 55-56.

<sup>22</sup> HAP, *Z prac Harcerskiego Uniwersytetu Wiejskiego*, „Skaut” 1938, t. XXV, nr 18, s. 222.

<sup>23</sup> J. Kret, *Uniwersytet Wiejski...*, op. cit., s. 168-169; P. Cieślowski, *Co robimy dla wsi? Uniwersytet Wiejski w Ośrodku Harcerskim*, cz. 2, „W Kręgu Wodzów” 1939, R. VII, nr 5, s. 73.

Tabela 2. Program kursu zimowego w Uniwersytecie Wiejskim w Nierodzimiu  
(rok oświatowy 1937/1938)

Przedmiot/zagadnienia	godz./ tyg.
Historia	5
Nauka o Polsce współczesnej	4
Język polski	4
Rachunki	3
Ogrodnictwo	3
Rolnictwo	2
Nauka o człowieku	2
Religia	1
Geografia	1
Spółdzielczość	1
Śpiew	2
Gimnastyka	6
Zebrania dyskusyjne	2
Inscenizacje	2
Praca w sekcjach	4
<i>Łącznie:</i>	42

Źródło: P. Cieślowski, *Co robimy dla wsi? Uniwersytet Wiejski w Ośrodku Harcerskim*, cz. 1, „W Kręgu Wodzów” 1939, R. VII, nr 4, s. 55.

Dodatkowo ważną rolę w odgrywały wycieczki narciarskie, wycieczki krajoznawcze a raz w tygodniu w niedzielę „zbierali się kursyści dla wysłuchania dwóch referatów, przedstawiających najważniejsze wydarzenia w ciągu tygodnia z zakresu spraw polityczno-społecznych i gospodarczych. Niekiedy też czytano wyjątki z pism, nowel i powieści o treści podniosłej”<sup>24</sup>.

Rozkład dnia (poza niedzielami i świętami) w nierodzimskiej placówce oświatowej układał się tak, jak ukazuje to tabela 3.

Dodać należy, że przybywający do Uniwersytetu Ludowego w Nierodzimiu na kurs zimowy często nie bywali dotychczas związani z harcerstwem<sup>25</sup>. Liczono, że może właśnie za sprawą tej placówki uda się w takich słuchaczach zaszczerpić harcerskie ideały (wraz z elementami harcerskiej metodyki pracy wychowawczej), którą ci następnie – już jako absolwenci – przeniosą w swoje środowiska wiejskie.

<sup>24</sup> J. Kret, *Uniwersytet Wiejski...*, op.cit., s. 169.

<sup>25</sup> Np. na pierwszym kursie zimowym jedynie dwóch uczniów (z 30) było członkami ZHP, „podczas gdy reszta to albo niezrzeszeni, albo pochodzący z innych organizacji młodzieżowych” – za: *Pozytywna praca harcerska...*, op. cit., s. 94.

Tabela 3: Typowy rozkład dnia w Harcerskim Uniwersytecie Ludowym w Nierodzimiu

Godziny	Czynności/zadania
6.30-6.45	Gimnastyka
6.45-8.10	Mycie się, porządki, modlitwa, śniadanie
8.15-12.00	Wykłady
12.00-14.30	Przerwa obiadowa
14.30-16.00	Wykład lub śpiew, teatr, świetlica
16.00-16.30	Podwieczorek
16.30-18.30	Zebranie dyskusyjne lub gry i zabawy, albo prace piśmienne
18.30-19.15	Wieczera
19.20-21.00	Zebrania sekcji lub „kominiek”

Źródło: J. Kret, *Uniwersytet Wiejski w Nierodzimiu*, [w:] *Wiejskie uniwersytety ludowe...*, Krzemieniec 6-7-8 października 1938, op.cit., s. 168.

Wacław Daruk – wychowanek tej placówki i późniejszy kierownik, działającego krótko w latach 1948-1949 Uniwersytetu Ludowego Ziemi Hrubieszowskiej im. Stanisława Staszica w Trzeszczanach w opisie swojej drogi do harcerskiego uniwersytetu zanotował: „Był to czas jesieni. W którymś z pism przeczytałem ogłoszenie o zapisach do Uniwersytetu Ludowego w Nierodzimiu, rozpoczynającego swój drugi rok nauki. Za pieniądze uzyskane ze sprzedaży roweru zdobyłem miejsce na kursie wymienionej uczelni w listopadzie 1938 roku. Jadąc do Nierodzimia nie miałem określonego celu. Szukałem drogi do nauki, do prawdy, do czegoś, czego nazwać nie umiałem, a co było – jak później stwierdziłem – szukaniem drogi do własnego ja. Na szczęście trafiłem na właściwą”<sup>26</sup>. Szczególnie ciepło po trzech dekadach wspominał on kilku wykładowców HUL-u: kierownika placówki Józefa Kreta, który „wychowawczym postępowaniem cementował grupę wojowniczych charakterów w celową zbiorowość [...] a wszystko to miało miejsce w klimacie zrozumienia, szacunku i ciepła”, Gustawa Morcinka – wykładowcę literatury i historii powszechnej<sup>27</sup>, Józefa Skrzeka – wykładowcę przedmiotów ścisłych oraz Jana Wojnara – instruktora sadownictwa<sup>28</sup>. Za ich sprawą, a także możliwości osobistego kontaktu w czasie trwania kursu z takimi wybitnymi

<sup>26</sup> *Wspomnienia wychowawców i wychowanków uniwersytetów ludowych*, [w:] *Moja droga do uniwersytetu ludowego*. Wybór, oprac. i wstęp S. Dyksiński, Warszawa 1967, s. 92.

<sup>27</sup> „Osobiście więcej skorzystałem z wykładów z zakresu literatury i historii powszechnej podawanych w formie żywej i obrazowej przez Gustawa Morcinka, aniżeli gdybym tych przedmiotów uczył się wkuwaniem dat czy rozbiorem metodycznym dzieł o encyklopedycznej wartości” – *ibidem*, s. 99.

<sup>28</sup> *Ibidem*, s.92.



postaciami, bywającymi w placówce w Nierodzimiu, jak na przykład: Jędrzej Cierniak, Ignacy Solarz, Leon Kruczkowski czy Maria Dąbrowska słuchaczom wpajano tak podstawową – zdaniem Daruka – zasadę uniwersytetu ludowego: „jak być człowiekiem inteligentnym, a jednak chłopem polskim pozostać”<sup>29</sup>.

Podstawową formą organizacyjną pracy oświatowej Harcerskiego UL-u były półroczne kursy zimowe. Na pierwszy z nich, w roku 1937/1938 uczestnicy przybyli z terenu całego kraju: „Większość zgłoszonych pochodzi z gospodarstw drobnych. Województwami jest m.in.: 5 z Poznańskiego, 4 z Kieleckiego, 5 z Lubelskiego, 4 z Lwowskiego, 2 z Krakowskiego, 2 z Poleskiego, 2 ze Śląskiego. Charakterystyczne jest, że [...] zgłosiło się szereg osób z Uniwersytetów Wiejskich innych organizacji oraz iż wśród uczestników jest 2 prawosławnych”<sup>30</sup>. Do czasu wybuchu II wojny światowej Uniwersytet Wiejski ZHP zdążył przeprowadzić jeszcze tylko jeden kurs zimowy – w okresie pomiędzy 3 listopada 1938 a 5 kwietnia 1939 roku<sup>31</sup>.

Kurs zimowy nie był jedyną formą aktywności zakładu w Nierodzimiu. Wiosną i latem uzupełniono go czterema kursami obozami harcerskimi, mającymi na celu przygotowanie kierowników pracy harcerskiej na wsi – pierwsze dwa „o poziomie drużynowych przeznaczone dla chłopców wiejskich, którzy już prowadzą albo zamierzają organizować i harcerskie drużyny wiejskie” i dwa kolejne, które „przeznaczone są dla inteligencji wiejskiej, głównie nauczycieli mieszkających na wsi, interesujących się Harcerstwem i pracujących już lub zamierzających pracować w harcerstwie na wsi”<sup>32</sup>. Piąty z obozów przeznaczony był dla harcerzy z miasta, którzy chcieli zapoznać się z niektórymi zajęciami gospodarczymi i zdobyć sprawności wiejskie<sup>33</sup>.

Na marginesie głównych rozważań nad Harcerskim Uniwersytetem Wiejskim odnotujmy jeszcze jedną kwestię. Eksperymentowi hm. J. Kreta z dużą uwagą przyglądało się bowiem całe środowisko instruktorskie związane ze wsią. U progu wojny zaczęło znacząco rozwijać się również na przykład harcerskie centrum szkoleniowe w Łękawie w Łódzkiem. Przekształcono je w kolejny Ośrodek Wiejski i planowano znacząco rozbudować. Jest wielce prawdopodobne, że gdyby inicjatywa połączenia założeń wychowawczych internatowego uniwersytetu ludowego z metodyką harcerską realizowana w Nierodzimiu – Górkach Wielkich mogła zaistnieć w dłuższej perspektywie czasowej i zakończyła się sukcesem, na co w świetle ocen pierwszych dwóch lat działania zakładu się zanosilo, powstałyby kolejne bliźniacze projekty w innych częściach kraju – między innymi miejscem,

---

<sup>29</sup> Ibidem, s. 93.

<sup>30</sup> *Pozytywna praca harcerska...*, op.cit., s. 94.

<sup>31</sup> HAP, *2 rok pracy Uniwersytetu ...*, op.cit., s. 26.

<sup>32</sup> *Akcja letnia Harcerskiego Uniwersytetu Wiejskiego*, [w:] *Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego*, „Wiadomości Urzędowe” R. XVII, nr 4 (kwiecień), Warszawa 1938, s. 62.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 62. Por. też: *Uniwersytet Wiejski*, „Na Tropie” 1938, R. XI, nr 8, s. 106.

gdzie mógłby być zlokalizowany kolejny Harcerski Uniwersytet Wiejski stałby się prawdopodobnie Ośrodek Wiejski w Łękawie Harcerskiej<sup>34</sup>.

Warto również wspomnieć, że „dobrym duchem” Uniwersytetu Wiejskiego w Nierodzimiu był Aleksander Kamiński, podówczas komendant Ośrodka w Górkach Wielkich. Wspierał on regularnie w sprawach programowych i organizacyjno-aprowizacyjnych zarówno kierownika J. Kreta, jak i słuchaczy nierodzimego zakładu oświatowego nie tylko z powodu formalnej mu podległości tej harcerskiej placówki, ale także ze względu na zrozumienie dla jej unikalnego wśród różnorodnych harcerskich inicjatyw, eksperymentalnego charakteru. To on też, poprzez kontakty z nordyckimi skautami, umożliwił hm. Kretowi zwiedzenie w 1938 roku fińskich uniwersytetów ludowych. To on dostarczał także czytelnikom regularnie w redagowanej przez siebie w periodyku Kwatery Głównej Harcerzy „W Kręgu Wodzów” rubryce informacyjnej pt. „Górki Wielkie w...” informacji o aktualnych działaniach Harcerskiego Uniwersytetu Wiejskiego w Nierodzimiu a także budował ogólnopolską „dobrą markę” tego przedsięwzięcia oświatowego<sup>35</sup>.

W styczniu 1939 roku Harcerski Uniwersytet Wiejski został poddany kontroli zewnętrznej. W placówce przeprowadzono wówczas wizytację zleconą przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, której dokonali ministerialny wizytator teatrów i uniwersytetów ludowych Jędrzej Cierniak oraz Kierownik Oświaty Pozaszkolnej Kuratorium Okręgu Szkolnego. O pozytywnym wyniku kontroli Aleksander Kamiński z wielką satysfakcją poinformował czytelników „W Kręgu Wodzów”. Szczególnie ucieszyły go pełne uznania opinie ministerialnych wizytatorów, w których podkreślano, że spośród wszystkich polskich uniwersytetów ludowych „jest to jedyny uniwersytet wiejski skupiający młodzież różnych organizacji wiejskich, a owiany harcerską atmosferą umożliwia porozumienie się i znalezienie wspólnej platformy do pracy nad wspólnymi celami”<sup>36</sup>.

U progu lata 1939 roku – oprócz omówionych już kursów letnich – zorganizowano jeszcze zjazd dotychczasowych wychowanków Harcerskiego Uniwersytetu Ludowego<sup>37</sup>. Jego uczestnicy listem wysłanym do Naczelnika Harcerzy potwierdzili chęć prac na rzecz rozwoju wsi: „Uczestnicy Pierwszego Zjazdu Absolwentów Uniwersytetu Wiejskiego w Górkach Wielkich, meldują Ci Druhu Naczelniku, że wszelkich starań dołożą, by w duchu zasad harcerskich doskonalić

---

<sup>34</sup> A. J. Łukaszewski, *Co robimy dla wsi? Ośrodek Wiejski – Łękawa Harcerska*, „W Kręgu Wodzów” 1939, R. VII, nr 3, s. 41-42.

<sup>35</sup> Por. np. A. Kamiński, *Górki Wielkie w...*, „W Kręgu Wodzów” z roku 1939: nr 1, s. 16; nr 2, s. 32; nr 3, s. 52; nr 4, s. 68; nr 5, s. 84; nr 6, s. 104; nr 7, s. 116.

<sup>36</sup> A. Kamiński, *Górki Wielkie w styczniu 1939 roku – Harcerski Uniwersytet Wiejski*, „W Kręgu Wodzów” 1939, R. VII, nr 3, s.52. Komunikat w sprawie wizytacji opublikowała też HAP (por. np. „Na Tropie” 1939, R. XII, nr 4, s. 62).

<sup>37</sup> *Zjazd absolwentów Uniwersytetu Wiejskiego*, „Na Tropie” 1939, R. XII, nr 12, s. 190.

człowieka wsi, a z nim razem podnosić życie polskie w wznosząc<sup>38</sup>. Następnie działalność Harcerskiego Uniwersytetu Ludowego w Górkach Wielkich/Nierodzimiu została zawieszona z powodu wybuchu wojny.

## Bibliografia

- Akcja letnia Harcerskiego Uniwersytetu Wiejskiego*, [w:] *Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego*, „Wiadomości Urzędowe” R. XVII, nr 4 (kwiecień), Warszawa 1938.
- as, *O chłopcach zwanych także starszymi chłopcami i co z nimi Górk Wielkie miały wspólnego*, „Skaut” 1937, t. XXV, nr 1.
- Cieślowski P. (1939), *Co robimy dla wsi? Uniwersytet Wiejski w Ośrodku Harcerskim*, cz. 1, „W Kręgu Wodzów”, R. VII, nr 4 (cz. 1); nr 5 (cz. 2).
- Drugi rok pracy Uniwersytetu Wiejskiego przy Ośrodku Harcerskim w Górkach Wielkich*, [w:] *Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego*, „Wiadomości Urzędowe” R. XVI, nr 7 (wrzesień), Warszawa 1938.
- Gawędy Druha Przewodniczącego. Idziemy na wieś!*, „Na Tropie” 1935, R. VIII, nr 1.
- Gromada zuchowa na wsi*, „W Kręgu Wodzów” 1936, R. IV, nr 10.
- HAP, *2 rok pracy Uniwersytetu Wiejskiego przy Ośrodku Harcerskim*, „Skaut” 1938, t. XXVI, nr 1.
- HAP, *Z prac Harcerskiego Uniwersytetu Wiejskiego*, „Skaut” 1938, t. XXV, nr 18.
- Harcerze o swojej służbie. Problemy pracy harcerzy na łamach „W Kręgu Wodzów” 1933-1939*, Wybór i oprac. M. Miszczuk, cz. I/2, [b.m.] i [b. d.] (maszynopis) – Biblioteka Głównej Kwatery Związku Harcerstwa Polskiego, nr. inw. 13517.
- Kamiński A., *Co się buduje w Górkach Wielkich*, „Na Tropie” 1936, R. IX, nr 15.
- Kamiński A., *Górk Wielkie w styczniu 1939 roku – Harcerski Uniwersytet Wiejski*, „W Kręgu Wodzów” 1939, R. VII, nr 3.
- Kamiński A., *Górk Wielkie w...*, „W Kręgu Wodzów” 1939, R. VII, nr, nr od 1 do 7.
- Kamiński A., *Nierodzim przestał istnieć*, „W Kręgu Wodzów” 1937, R. V, nr 7.
- Kret J., *Uniwersytet Wiejski w Nierodzimiu*, [w:] *Wiejskie uniwersytety ludowe w Polsce. Biuletyn konferencji oświatowej poświęconej sprawie uniwersytetów ludowych, Krzemieniec, 6-7-8 października 1938*, pod red. J. Cierniaka, Z. Mierzwińskiej, W. Radwana, Warszawa 1939.
- (K.R.), *Wielkie Górk – nasze!*, „W Kręgu Wodzów” 1935, R. III, nr 5.
- Lampkowski F. (1936), *O nowy typ kolonii dla drużyn wiejskich*, „W Kręgu Wodzów”, R. IV, nr 9.
- Lampkowski F. (1935), *Psychologiczne podstawy pracy harcerskiej na wsi*, „W Kręgu Wodzów”, R. III, nr 10.
- List Okólny Głównej Kwatery Harcerzy – l. 43*, z dn. 17 września 1937 r., [w:] *Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego*, „Wiadomości Urzędowe” nr 8 (wrzesień), Warszawa 1937.
- List Okólny Głównej Kwatery Harcerzy – l. 44*, z dn. 17 września 1937 r., [w:] *Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego*, „Wiadomości Urzędowe” nr 8 (wrzesień), Warszawa 1937.
- Luzar M. (1935), *Ruszamy na wieś*, „W Kręgu Wodzów”, R. III, nr 1.
- Łukaszewski A. J. (1939), *Co robimy dla wsi? Ośrodek Wiejski – Łekawa Harcerska*, „W Kręgu Wodzów”, R. VII, nr 3.
- Łukaszewski A. J., *Harcerska drużyna na wsi*, „W Kręgu Wodzów” 1936, R. IV, nr 10 (cz. I); 1937, R. V, nr 1, s. 4 (cz. II); 1937, R. V, nr 6 (cz. III).
- Moja droga do uniwersytetu ludowego*. Wybór, oprac. i wstęp S. Dyksiński, Warszawa 1967.

---

<sup>38</sup> Ibidem.

*Pozytywna praca harcerska na odcinku wiejskim*, „Skaut” 1938, t. XXV, nr 8.  
*Rozkaz Naczelniczki Harcerki* – l. 9, z dn. 12 października 1937 r., pkt 4: *Placówki służby harcerskiej*, [w:] *Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego*, „Wiadomości Urzędowe” R. XV, nr 9 (październik), Warszawa 1937.  
*Rozkaz Naczelnika Harcerzy* – l. 14, z dn. 10 września 1937 r., [w:] *Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego*, „Wiadomości Urzędowe” nr 8 (wrzesień), Warszawa 1937.  
Trylski Z. (1935), *Górki Wielkie*, „W Kręgu Wodzów”, R. III, nr 6.  
Trylski Z. (1935), *Harcerski ośrodek wiejski w Górkach Wielkich*, „W Kręgu Wodzów”, R. III, nr 7.  
*Uniwersytet Wiejski*, „Na Tropie” 1938, R. XI, nr 8.  
*Wytyczne programowe pracy w harcerskich drużynach wiejskich (projekt opracowany przez Komisję instruktorów pracujących na wsi)*, „W Kręgu Wodzów” 1936, R. IV, nr 4.  
Zawada A. (1936), *Przysposobienie rolnicze w zastępie wiejskim*, „W Kręgu Wodzów”, R. IV, nr 10.  
*Zjazd absolwentów Uniwersytetu Wiejskiego*, „Na Tropie” 1939, R. XII, nr 12.

## FOLK HIGH SCHOOL IN NIERODZIM – SCOUT EDUCATIONAL EXPERIMENT, 1937-1939

TOMASZ MALISZEWSKI

### Summary

The article presents a unique attempt to combine two internationally recognized concepts of educational work in Poland in the last years of the interwar period. The Folk High School in Nierodzim / Górki Wielkie, which was presented in the sketch, combined in the field of methods of educational work and organizational form the ideas of Scandinavian folk high schools with the ideas of educational work developed in the then Polish Scouting (Pol.: *Związek Harcerstwa Polskiego*). The Scout Folk High School (Pol.: *Harcerski Uniwersytet Ludowy*) operated in the years 1937-1939.

The author shows the history of this scouting pedagogical experiment, which was related to the plans for the expansion of the Polish Scouting Association in rural environments and presents the achievements of an educational institution, which was unique in the scale of the world movement of folk high schools (and scouts).

**Key words:** history of adult education, history of Polish scouting, folk high school, Scout Folk High School in Nierodzim.

*Część III.*  
**KRONIKA**



**AGNIESZKA BZYMEK**

*Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku*

**Sprawozdanie z IV Zjazdu Pedagogiki Społecznej:  
PEDAGOGIKA ZAANGAŻOWANA.  
WOKÓŁ INICJATYW I RUCHÓW SPOŁECZNYCH  
w Poznaniu**

W dniach 17-18 września 2018 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu odbył się IV Zjazd Pedagogiki Społecznej – Pedagogika zaangażowana. Wokół inicjatyw i ruchów społecznych, Wydział Studiów Edukacyjnych. Zjazd ten był znakomitą okazją do wymiany poglądów i wzajemnego dzielenia się doświadczeniem pedagogów teoretyków i praktyków. W obradach plenarnych można było wysłuchać wybitnych profesorów z obszaru pedagogiki społecznej, jak Barbara Smolińska-Theiss, Wiesław Theiss, Maria Mendel czy Tadeusz Pilch.

Poza wykładami otwierającymi konferencję, znalazła się znakomita forma prezentacji własnych doświadczeń w szeroko rozumianej przestrzeni pedagogiki społecznej w postaci obrad „podstolików” skupionych tematycznie wokół wybranych zagadnień. W jednym z nich zgromadzili się badacze, teoretycy i praktycy związani z „Organizacjami pozarządowymi”. Grupa prowadzona przez dr hab. Agnieszka Naumiuk i dra hab. Bohdana Skrzypczaka skupiła się przede wszystkim na badaniach dotyczących organizacji pozarządowych. Następnie, przeprowadzono dyskusję nad sposobami ujmowania inicjatyw społecznych oraz dostrzegania ich znaczenia w kształtowaniu zmiany społecznej. Uczestnikom towarzyszyły refleksje dotyczące edukacyjnej roli organizacji i ruchów społecznych, szczególnie w przestrzeni współpracy z uczelniami wyższymi. Pytano w trakcie obrad, kim jest dziś pedagog społeczny oraz czym jest wychowanie środowiskowe. Wreszcie, dzięki potencjałowi grupy skupiającej osoby aktywne naukowo i praktycznie, prowadzono owocną wymianę i snuto refleksję o pedagogice społecznej istniejącej w przestrzeni szeroko rozumianego środowiska społecznego. Okazja ta pozwoliła na analizowanie funkcjonowania organizacji i ich wydolności wobec potrzeb ludzkich, a także budowaniu współpracy nastawionej na ulepszenie społecznych warunków życia. Z kolei indywidualne pola badawcze uczestników stały się sposobnością inspirującą do dyskusji o roli organizacji społecznych i uczelni pedagogicznych.

Wśród wystąpień znalazły się m. in. głosy:

Dr hab. prof. UMCS Anna Dudak przedstawiła koncepcję tworzenia formuły centrum edukacyjnego w środowisku lokalnym na przykładzie Narodowego Centrum Ojcostwa w Krakowie. Prof. dr hab. Barbara Kromolicka ukazywała szereg dobrych praktyk współpracy uczelni z III sektorem na rzecz zmian w edukacji. Zespół pedagogów społecznych ze Szczecina od lat wdraża zasadę łączenia

zespołowej i indywidualnej dynamiki w kierunku kształtowania zmiany w środowisku lokalnym. Natomiast pani Barbara Janina Sochal, przewodnicząca Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, w wystąpieniu pt.: „Wszyscy znają Korczaka?”, powróciła do dyskusji nad aktualnością dorobku Korczaka i potrzeby powrotu do źródeł. Dr Agnieszka Bzymek wskazała na znaczenie pedagogiki zaangażowanej w społeczność lokalną na przykładzie biograficznych narracyjnych gdańskich seniorów z Lokalnego Centrum Wsparcia wobec zjawiska *resilience*. Z kolei dr Anna Rutkowska ukazała, iż w namyśle pedagogicznym warto zwrócić uwagę na rozwój lokalny kierowany przez samą społeczność. Stąd nawiązywała do swoich badań, gdzie zasadniczym pytaniem stało się jak, przejść w realizacji koncepcji działań oddolnych od idei do działania. Kończące obrady wystąpienia dr Marty Kuleszy i dr Agnieszki Lisieckiej-Bednarczyk skupiły się na roli organizacji pozarządowych wobec sytuacji trudnych zdrowotnie. Dr Marta Kulesza mówiła o znaczeniu seniorów w procesie leczenia dzieci i młodzieży uzależnionych od substancji psychoaktywnych, ukazując dobre praktyki międzypokoleniowej działalności organizacji pozarządowych poprzez analizę projektu „Senior Mentorem”. Wreszcie, dr Agnieszka Lisiecka-Bednarczyk mówiła się na szansach organizacji pozarządowych we wsparciu osób doświadczających sytuacji trudnych, traumatycznych, wymagających długofalowego wsparcia.

Zarówno wystąpienia plenarne, jak i wymiana w trakcie działania „podstolików”, były znakomitą i twórczą formą wymiany akademickiej, która stała się inspiracją do aktywizacji społecznej w środowisko lokalne i społeczne, nawiązywanie efektywnej współpracy środowisk naukowo-dydaktycznych, eksperckich i działaczy społecznych.



*Część IV.*

**OMÓWIENIA I RECENZJE**



**Geoff Petty, *Nowoczesne nauczanie – praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, tłum.**

Jolanta Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,  
Sopot 2018, ss. 541.

„Tylko głupcy uczą się z własnego doświadczenia, mądry człowiek uczy się z doświadczenia innych nauczycieli” – jak wspomina autor – Geoff Petty, właśnie te słowa przyświecały mu prace nad powyższą książką. G. Petty przez długi czas pracował jako nauczyciel oraz wykładowca. Stąd w kolejnych rozdziałach wyraźnie odczuwa się jego wysoką świadomość realiów „szkolnej rzeczywistości”. To właśnie za sprawą prezentacji sprawdzonych nauczycielskich pomysłów, oraz dzięki przystępnie podanej wiedzy z zakresu dydaktyki dzieło „Nowoczesne nauczanie – praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców” zyskało bardzo wielu popularyzatorów oraz doczekała się licznych przekładów.

Zapewne wyżej wspomniane powody nie pozostają bez znaczenia, niemniej sędzę, że każdy po lekturze tej książki odnajdzie ich dużo więcej. W polskim przekładzie jest to już trzecie wydanie, wzbogacone o najnowsze wyniki badań oraz uzupełnione treściami merytorycznymi o m.in. o tematykę oceniania, krytyki czy efektywnego stosowania pochwał uczniów.

W tym miejscu warto także podkreślić, że niniejsze polskie wydanie owej publikacji zostało poddane recenzji przez dwa uznane autorytety w dziedzinie pedagogiki – Teresę Bauman oraz Tadeusza Lewowickiego.

Należy zwrócić także uwagę na formalny układ treści zaprezentowanych w niniejszej publikacji. Kolejne rozdziały tworzą pewną uporządkowaną i logiczną całość. Prowadzą czytelnika od przypomnienia podstawowych zagadnień z tematyki psychologii uczenia się, motywacji oraz elementarnych tematów związanych z nauczaniem w klasie szkolnej tj. rolą nauczyciela w procesie uczenia się, budowaniem relacji nauczyciel-uczeń, prowadzeniem klasy, wprowadzaniem i utrzymywaniem dyscypliny [„ładu zewnętrznego” – jak to określa W. Okoń]. Wspomniana tematyka tworzy spójną strukturę Części I, która nosi tytuł „Potrzeby emocjonalne i rozwojowe”.

Kolejna, II część książki, czyli „Niezbędnik nauczyciela” wprowadza czytelnika już w najważniejsze zagadnienia związane z nauczaniem i uczeniem się. Omawiane są tu zagadnienia związane z metodami koncentrującymi się na nauczycielu oraz z metodami aktywizującymi w procesie nauczania, czyli koncentrującymi się na uczniu.

Po ich lekturze czytelnik nabiera przekonania, że autor w swojej pracy kierował się troską o klarowność przekazywanych treści. Mnogość informacji zawartych w tabelach, podawanych poprzez diagramy, rysunki, mapy myśli nie tylko nie stanowi problemu w odbiorze prezentowanych treści, ale to swoiste, graficzne ujęcie tematów ułatwia odbiór i zapamiętywanie treści, choćby dlatego, że najważniejsze wiadomości przedstawiane są w ramach podkreślających ich wagę.

W pozostałych III częściach autor skupia się na formach i sposobach przygotowania pomocy naukowych oraz propozycjach ich modyfikacji, a także na wskazówkach dotyczących przygotowywania się do zajęć dydaktycznych (m.in. na co zwracać szczególną uwagę oraz jak przeprowadzić ich ewaluację oraz waluację).

Uwagę przykuwa także bogaty zestaw lektur, który jest zamieszczany na koniec poszczególnych rozdziałów i podrozdziałów. Zgodnie z intencją autora lektury te mogą być przydatne czytelnikowi, jeśli omawiane zagadnienie okaże dla niego szczególnie interesujące lub wzbogacające jego warsztat zawodowy. Proponowane tytuły są wprawdzie anglojęzycznie, jednak warte zainteresowania polskiego czytelnika ze względu na autorstwo wybitnych specjalistów ze swoich dziedzin. Możemy odnaleźć np. odesłania do Carla Rogersa „Freedom to Learn” – New York, Merill 1994, czy też do Macolma Knowlesa „Self-Directed Learning” – Cambridge, Cambridge University Press 1975.

Na osobną uwagę zasługuje język zarówno omawianego tu dzieła, jak i polskiego przekładu: klarowny, bez semantycznych i terminologicznych udrznień. Osobisty styl i wartkość narracji znacząco ułatwia percepcję dzieła o przejrzystej strukturze, o dużych walorach praktycznych, ale także i naukowych. Geoff Petty jest znany ze swojej charyzmy i zaangażowania, co jest wyczuwalne w trakcie lektury jego książki. Tego rodzaju atuty mogą być istotne przede wszystkim dla studentów pedagogiki i kandydatów na nauczycieli, którzy dopiero rozpoczynają kontakty z lekturami z zakresu pedagogiki.

Można się jednak obawiać, że bardziej doświadczeni badacze i nauczyciele mogą odnieść wrażenie, że omawiane treści są nazbyt ogólnikowe. Zdaje się jednak na tego rodzaju zrzuty być przygotowany sam autor i dlatego z taką skrupulatnością podaje liczne odniesienia do najnowszych badań, odsyła i zachęca do pogłębienia informacji we wspomnianej już, proponowanej dodatkowej literaturze.

Książka Geoffa Petty zasługuje na miano wartościowej pozycji wydawniczej. Zachęca czytelnika do zagłębienia się w problematykę dydaktyczną, skłaniać może doświadczonych nauczycieli do refleksji nad własnym warszatem pracy. Tytuł publikacji bardzo trafnie określa jej zawartość a także największą zaletę – czyli liczne praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców. Niech podsumowaniem będzie następujące stwierdzenie autora: „Uczysz się przez całe życie. Wiesz, co ciebie popycha do zdobywania wiedzy, więc wiesz więcej niż ci się wydaje również o tym, co motywuje innych. (...) Moim zadaniem jest pomóc ci

uświadomić sobie tę wiedzę o przyczynach uczenia się, żebyś mógł korzystać z niej w swojej pracy”(s. 31).



**AGNIESZKA BZYMEK**

*Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku*

**J. Borzyszkowski, C. Obracht-Prondzyński (red.),**  
*Pomorskie drogi do niepodległości*, GTN, Gdańsk, 2018,  
ISBN 978–83–60693–26–1, ss. 181.

W dniach 7 – 8 grudnia 2018 roku odbyła się w Gdańsku Konferencja „Pomorskie drogi do Niepodległej”. Zorganizowana przez Gdańskie Towarzystwo Naukowe wraz z Oddziałem Polskiej Akademii Nauk w Gdańsku, Stację Naukową Polskiej Akademii Umiejętności w Gdańsku, Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskim, Instytut Kaszubski oraz Gdańskie Towarzystwo Przyjaciół Sztuki skupiła się wokół stuletniej rocznicy odzyskania niepodległości, stając się przyczynkiem do licznych debat wokół idei państwa polskiego, pojęcia i rozumienia patriotyzmu, wątków natury społeczno-kulturowej, pedagogicznej, politycznej oraz narodowej. Wystąpienia wybitnych przedstawicieli dyscyplin naukowych, jak profesora Józefa Bachórze, profesora Andrzeja Chwalby, profesora Józefa Borzyszkowskiego czy profesora Cezarego Obrachta-Prondzyńskiego, pozwoliły na głębsze dotknięcie poruszanej tematyki, która tak jednoczy, jak i równocześnie, bywa źródłem niezgody czy wręcz konfliktów. I tym bardziej, w moim rozumieniu, tematy te winny być przywoływane i odkrywane, zamiast przysłowiowego „chowania pod dywan”.

Efektom wspomnianego wydarzenia stała się znakomita publikacja p.t. *Pomorskie drogi do niepodległości*. Książka wyjątkowo ważna i potrzebna. Szczególnie teraz, w dobie ogólnoeuropejskiego kryzysu wartości, świata opartego na „mieć”, gdyby powtarzać za Erichem Frommem<sup>1</sup>. Staliśmy się uczestnikami rzeczywistości postmodernistycznej, w której nieprzygotowany do ponoszenia skutków własnych decyzji lub paradoksalnie, ich niepodjęcie, człowiek, który w założeniu miał mieć wolność bez arbitra – wolności nie umie wybierać, skazując się na „prawdy” kultury masowej, za którą stoją określone siły i branże czy lobby polityczne. Tymczasem wolność to tak decyzje, jak i konsekwencje oraz odpowiedzialność. Jeden z artykułów w wydanej publikacji, autorstwa profesora Wiesława Theissa, dobitnie nawiązuje do powyższych rozważań. Jest to tekst wyjątkowo cenny dla pedagoga. Profesor W. Theiss mówi w nim o szkole demokratycznej Heleny Radlińskiej przywołując niezwykle aktualne treści. Wspomniana koncepcja szkoły demokratycznej jest ideą miejsca dla każdego, bez względu na ograniczenia społeczne. Szkoła Radlińskiej jest szkołą rozwijającą harmonijnie jednostkę i równocześnie, przygotowującą ją do życia. Jest wreszcie, szkołą apolityczną i kształtującą niezależne, ale równe sobie podmioty, współpracującą z instytucjami

---

<sup>1</sup> E. Fromm, *O sztuce istnienia*, PWN, Warszawa – Wrocław, 1997, s. 42-43.

nauczania oraz wspierana finansowo przez państwo<sup>2</sup>. Walka o oświatę wysuwa się bezsprzecznie na plan pierwszy w szkole Radlińskiej. To walka o nas samych – o świadome i dorosłe podejmowanie decyzji – tak o sobie, jak i o współuczestnictwie w odpowiedzialności za Polskę – gdy nie potrzeba walki orężem, ale walki rozumianej jako służenie sobą drugiemu, we wzrastaniu we własnym człowieczeństwie, ponad wzorce masowe redukujące istnienie człowieka do sfery potrzeb czysto biologicznych. Szkoła Radlińskiej jest szkołą wzrastania i mądrego funkcjonowania pomiędzy *ja* i światem społecznym. Jest wreszcie szkołą mądrego rozumienia pojęcia *patriotyzm*, które dziś wywołuje tak daleko idące i nierzadko kontrowersyjne konotacje.

„Pomorskie drogi do niepodległości” to wyjątkowo cenne dzieło. Pozwala niewątpliwie pochylić się nad niepodległością Polski nie tylko z perspektywy pedagogicznej, którą pozwoliłam sobie tu rozwinąć, ale i od strony historycznej, kulturowej, społecznej czy ekonomicznej. Głosy poszczególnych autorów tworzą ostatecznie znakomicie zsynchronizowaną całość, która uwypukla istotne zagadnienia o fragmencie polskiej rzeczywistości, w której patriotyzm szczególnie wybrzmiał wśród Polaków – Pomorzan, szczególnie wśród Kaszubów.

---

<sup>2</sup> W. Theiss, *Demokratyczna szkoła polska. Niepodległościowy projekt Heleny Radlińskiej z lat 1906-1918*, [w:] J. Borzyszkowski, C. Obracht-Prondzyński (red.), *Pomorskie drogi do niepodległości*, GTN, Gdańsk, 2018, s. 146-147.