

**ROCZNIK
LUBUSKI**

LUBUSKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH
UNIwersytetu Zielonogórskiego

**ROCZNIK
LUBUSKI
Tom 46, część 1**

EDUKACJA JAKO PRZESTRZEŃ ZMIAN

Pod redakcją
Jarosława Bąbki,
Krzysztofa Zajdla

Zielona Góra 2020

REDAKTOR NACZELNY/REDAKTOR JĘZYKOWY
Ewa Narkiewicz-Niedbałec

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO
Mariusz Kwiatkowski

SEKRETARZ/REDAKTOR STATYSTYCZNY
Edyta Mianowska

RADA NAUKOWA
Klaus Boehnke, Mirosław Chałubiński, Leszek Gołdyka,
Sinan Tankut Gülhan, Bogdan Idzikowski, Zbigniew Izdebski,
Krystyna Janicka, Tomasz Jaworski, Zbigniew Kurcz, Janusz Mucha,
Margarida Pocinho, Kazimierz M. Słomczyński, Martin Strouhal,
Zdzisław Wołk, Maria Zielińska.

RECENZENCI
Lista recenzentów dostępna na www.roczniklubuski.uz.zgora.pl/recenzenci

REDAKCJA WYDAWNICZA
Aleksandra Kurzawa

SKŁAD KOMPUTEROWY
Gracjan Głowacki

KOREKTA ARTYKUŁÓW W JĘZYKU ANGIELSKIM
I TŁUMACZENIE ABSTRAKTÓW
Jolanta Osękowska-Sandecka

ISSN 0485-3083

Pierwotną wersją czasopisma jest wersja papierowa.
Rocznik Lubuski jest indeksowany w bazach:
CEJSH, ERIH PLUS, Index Copernicus International
Elektroniczna wersja: www.roczniklubuski.uz.zgora.pl

WYDANIE PUBLIKACJI SFINANSOWANE PRZEZ



Uniwersytet Zielonogórski
Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych
Instytut Socjologii, Wydział Nauk Społecznych
Instytut Filozofii, Wydział Humanistyczny

© Copyright by Lubuskie Towarzystwo Naukowe
© Copyright by Wydział Nauk Społecznych Uniwersytet Zielonogórski

DRUK
Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
I. JUBILEUSZ 60-LECIA ISTNIENIA „ROCZNIKA LUBUSKIEGO”	
BOGDAN IDZIKOWSKI „Rocznik Lubuski” – ciągłość i zmiana z perspektywy krytycznej	15
EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC Ludzie „Rocznika Lubuskiego”	23
EUGENIUSZ KURZAWA „Rocznik Lubuski” w literackim kontekście	35
II. EDUKACJA JAKO PRZESTRZEŃ ZMIAN	
Przestrzenie zmian edukacyjnych	
AGNIESZKA NOWAK-ŁOJEWSKA Kompetencje kluczowe w edukacji dzieci: od deklaracji do realizacji ...	49
JAROSŁAW BĄBKA O potrzebie zmian w zakresie kształtowania kompetencji społecznych studentów pedagogiki	63
PAULINA HOJNY, EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC Implementation of the idea of lifelong learning in NGOs on the Polish-Czech-German borderland	75
ALEKSANDRA KRUSZEWSKA, STANISŁAWA NAZARUK Wróć do szkoły sześciolatku – czyli o kompetencjach społecznych i emocjonalnych dzieci w świetle badań	91
KRZYSZTOF ZAJDEL Zachowania etyczne nauczycieli	105
MAŁGORZATA PROKOSZ, ZUZANA TRUHLÁŘOVA Dyrektor szkoły – między opiekunem a kompetentnym zarządcą	113
AGNIESZKA NOWICKA, PAVOL KOPINEC Education of the elderly people on the example of students of the Third Age Universities in Poland and Slovakia	121

Edukacja wobec wyzwań społecznej inkluzji

ZENON GAJDZICA

O wykorzystaniu koncepcji rezerwatu Ervinga Goffmana jako narzędzia interpretacji znaczenia przestrzeni w procesach edukacji uczniów z niepełnosprawnością137

DITTA BACZAŁA, PAVEL ZIKL

Special education as an area for change – polish and czech solutions ..149

BEATA SKOTNICKA

Zmiany w edukacji włączającej a sytuacja ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi163

ANITA FAMUŁA-JURCZAK, MIROSLAV GEJDOS, ANDRZEJ KOBIAŁKA

The role of interpersonal communication in education175

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK, NURIYA ADELBAYEVA, SHYNAR GABDRAKHMANOVA

Coaching and mentoring – educational approach 191

III. FORUM OTWARTE

JOANNA DUDEK

Sumienie naukowe i kryzys niezależności uczonych 203

DANUTA ŚLĘCZEK-CZAKON

Rola komisji bioetycznej w ocenie rzetelności eksperymentów medycznych na ludziach 219

ZDZISŁAW WOŁK

Kultura pracy. Pomiędzy niezależnością i powinnością233

BEATA TRZOP, DOROTA SZABAN, WITA HRYTSANYUK

Polish and Ukrainian attitudes towards climate change. A comparative analysis 249

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v46i.00>

WSTĘP

W roku 2019 „Rocznik Lubuski” obchodził jubileusz 60-lecia. Z tej okazji 12.12.2019 r. odbyło się seminarium naukowe, zorganizowane przez Lubuskie Towarzystwo Naukowe oraz Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego – wydawców „Rocznika”. W części oficjalnej poza wystąpieniami okolicznościowymi zaprezentowano trzy analizy merytoryczne, które zostały zawarte w niniejszym tomie. Dr hab. Bogdan Idzikowski, prof. UZ, który najdłużej, bo przez 14 lat pełnił funkcję redaktora naczelnego „Rocznika”, a przez 11 był jego sekretarzem przygotował tekst *„Rocznik Lubuski” – ciągłość i zmiana z perspektywy krytycznej*. Prześledził w nim cechy, które świadczą o zachowaniu ciągłości czasopisma i te, które uległy przekształceniom. Niektóre ze zmian wynikały z intencjonalnie podejmowanych decyzji komitetu redakcyjnego czy też poszczególnych jego członków, inne z uwarunkowań zewnętrznych. Zdarzały się lata, w których periodyk, głównie z powodu braków środków finansowych, się nie ukazywał, ale jednak staraniem różnych osób w różnym czasie tytuł przetrwał. O ludziach „Rocznika Lubuskiego” traktuje artykuł dr hab. Ewy Narkiewicz-Niedbalec, prof. UZ, obecnej redaktor naczelnej. Przedstawia on osoby, które czasopismo zakładały, nadały mu kształt, potem modyfikowały jego profil, kontynuowały dzieło poprzedników. To w nim publikowali swoje pierwsze artykuły naukowe późniejsi profesorowie humanistyki i nauk społecznych zielonogórskiego środowiska. Kolejny jubileuszowy artykuł poświęcony został tekstem opublikowanym w „Roczniku” przez literatów. Przeanalizował je wieloletni prezes zielonogórskiego oddziału Związku Literatów Polskich Eugeniusz Kurzawa, poeta, przez wiele lat redaktor „Gazety Lubuskiej”.

Druga część niniejszego tomu zawiera opracowania, od których pochodzi jego tytuł – Edukacja jako przestrzeń zmian. Żyjemy w przestrzeni szybko dokonujących się przekształceń wielu obszarów życia, od gospodarki, poprzez instytucje społeczne do form aktywności i relacji międzyludzkich. Człowiek z jednej strony musi się przystosować do tego co jest tu i teraz, a z drugiej myśleć o funkcjonowaniu w przyszłości, w której trudno jest określić jak będzie wyglądał świat. Wobec zachodzących procesów społeczno-kulturowych rodzi się pytanie o rolę edukacji i wychowania. Przydatnym pojęciem do opisu tych zjawisk jest pojęcie socjalizacji, wprowadzone do

języka nauki w XIX wieku przez socjologów. Ale nie tylko oni badali zjawiska „uspołecznienie” człowieka. Prekursorami takich analiz byli myśliciele francuskiego Oświecenia, jak Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) czy twórca samego pojęcia „socjologia” Auguste Comte (1798-1857) (Borowicz 2002, s. 42). Różne społeczeństwa zawsze oczekiwały i oczekują od edukacji spełnienia określonych funkcji. Dla współczesnych społeczeństw zachodnich Richard Rorty (1993, s. 96-102) określa je jako socjalizacyjną i emancypacyjną – wyzwalającą od wielu ograniczeń. Funkcja socjalizacyjna wiąże się z przygotowaniem ludzi do podejmowania zadań w zmieniającym się społeczeństwie w taki sposób, aby nie naruszać istniejącego porządku społecznego, co sprzyja adaptacji. Z kolei funkcja emancypacyjna wiąże się ze wzmacnianiem u ludzi potencjału, dzięki któremu mogą oni wyzwalać się z ograniczeń, a także dokonywać zmian w świecie. Obie funkcje są w ciągłym konflikcie i trudno jest zachować między nimi względną równowagę. W czasach określanych mianem ponowoczesności trudno jest oferować pedagogom gotowe rozwiązania edukacyjne, które przyniosą spodziewane rezultaty. Co najwyżej można dokonywać rekonstrukcji różnych podejść, ukazywać, że edukacja pełni funkcję socjalizacyjną i emancypacyjną, dzięki którym uwzględniany jest interes społeczny oraz indywidualny, a także zachodzą procesy zmiany i adaptacji.

Dyskurs poświęcony edukacji jako przestrzeni zmian otwiera tekst Agnieszki Nowak-Łojewskiej dotyczący rozumienia i interpretacji kompetencji kluczowych z perspektywy wieloparadygmatyczności dydaktyki. Jarosław Bąbka sporządził analizę i interpretację wyników badań ukierunkowanych na określenie poziomu kompetencji społecznych studentów pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz ustalenie współzależności pomiędzy kompetencjami intymnymi, ekspozycji społecznej, związanymi z asertywnością, a działaniami edukacyjnymi wynikającymi z efektów uczenia się. Ewa Narkiewicz-Niedbalec oraz Paulina Hojny przedstawiły realizację idei lifelong learning na pograniczu polsko-czesko-niemieckim w organizacjach pozarządowych. Opisana działalność fundacji i stowarzyszeń o profilu edukacyjnym i kulturalnym na pograniczu świadczy o realizacji zróżnicowanych form całościowego uczenia się i nieoficjalnej edukacji obywatelskiej. Tekst Aleksandry Kruszewskiej oraz Stanisławy Nazaruk to głos w dyskusji: czy edukować dzieci sześciolatnie w szkole, czy w przedszkolu? Artykuł jest doniesieniem z badań własnych ukierunkowanych na poszukiwanie różnic w kompetencjach społeczno-emocjonalnych dzieci kończących roczne przygotowanie przedszkolne. Krzysztof Zajdel podjął zagadnienie zachowań etycznych nauczycieli w sytuacjach obdarowywania prezentami. Kwestia obdarowywania nauczycieli stanowi przedmiot koniecznych zmian, zarówno

na poziomie regulacji ministerialnych, jak i norm wewnętrznych w placówkach oświatowych. Małgorzata Prokosz oraz Zuzana Truhlářova w swoim opracowaniu zaprezentowały wyniki badań pilotażowych dotyczących opinii dyrektorów na temat strategii zarządzania oraz typów opiekuńczego funkcjonowania szkół. Agnieszka Nowicka i Pawol Kopinec przedstawili historię powstania i funkcjonowania Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce i na Słowacji, a także ukazali korzyści, jakie edukacja wnosi do życia osób starszych. Zenon Gajdzica w swoim opracowaniu wykorzystał koncepcję rezerwatu Ervinga Goffmana jako narzędzie interpretacji znaczenia przestrzeni w procesie edukacji uczniów z niepełnosprawnością. Autor uwydatnił kontrast pomiędzy edukacją inkluzywną rozumianą jako rezerwat służący nieskrępowanemu dostępowi do dobra oraz rezerwat pozorowanego dostępu do dobra. Ditta Baczała oraz Pavel Zikl doszukiwali się podobieństw i różnic dotyczących edukacji specjalnej osób z niepełnosprawnością w Polsce i Czechach. Autorzy ukazali edukację specjalną jako obszar dynamicznych przemian, dokonujących się poprzez zmiany w myśleniu o osobach z niepełnosprawnością, którym towarzyszą nowe rozwiązania prawne. Tekst Beaty Skotnickiej dotyczy edukacji włączającej jako nowego modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autorka omawia zmiany jakie się już dokonały w polskim systemie oświatowym pod kątem kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i wyzwania, którym musi sprostać współczesna szkoła oraz współczesny nauczyciel. Tekst Anity Famuły-Jurczak, Mirosława Gejdosa, Andrzeja Kobiałki traktuje o konieczności zmian w edukacji pod kątem komunikacji interpersonalnej, co ma swoje źródło w przemianach cywilizacyjno-kulturowych oraz nowych wyzwaniach społecznych. Dorota Podgórska-Jachnik, Nuriya Adelbayeva, Shynar Gabdrakhmanova omówiły coaching i mentoring jako metody wspomagania rozwoju osobistego jednostek w procesie kształcenia. Rozważania wpisują się w myślenie o edukacji jako przestrzeni zmian na rzecz tworzenia spersonalizowanych zasobów wiedzy i kompetencji.

W III części „Rocznika”, w Forum otwartym opublikowane zostały cztery teksty. Dwa wyszły spod pióra filozofek-etyczek. Joanna Dudek podjęła problem sumienia naukowego i niezależności uczonych. Pokazała jak wraz z zanikaniem etosu uczonych w jego miejsce pojawiły się kodeksy dobrych obyczajów w nauce, skodyfikowane zasady etyki. Rozważyła zagadnienie rozbieżności między oczekiwaniami instytucjonalnymi a tym, co nakazuje uczonemu jego indywidualny osąd moralny. Danuta Ślęczek-Czakon napisała o roli komisji bioetycznej przy ocenie rzetelności eksperymentów medycznych na ludziach. Podkreśliła kontekst pojawienia się postulatu zgody na udział w badaniach, funkcje komisji etycznych, z których najistotniejsze

to kontrola poziomu badań oraz ochrona osób biorących udział w eksperymentach. Zdzisław Wołk podjął zagadnienie kultury pracy, którą rozważa w biegunowym usytuowaniu niezależności i powinności. Pokazuje jak zmiany w obszarze pracy można analizować w dotychczas stosowanych kategoriach pojęciowych pedagogiki pracy. Beata Trzop, Dorota Szaban oraz Wita Hrytsanyuk przygotowały tekst o zmianach postaw wobec zmian klimatu w Polsce i na Ukrainie. Dane do analizy zaczerpnięły z badań przeprowadzonych w obu krajach i pokazały coraz częstsze dostrzeganie tego problemu, głównie dzięki nastawieniu do niego młodych ludzi.

Teksty zwarte w niniejszym tomie inspirują do myślenia o edukacji jako przestrzeni transpozycji. Chodzi o to, że edukacja, zgodnie z funkcją emancypacyjną, stanowi czynnik zmiany społecznej poprzez ingerowanie w rzeczywistość indywidualną osób edukowanych (dzieci, młodzieży, dorosłych), tj. ich wartości, wiedzę, postawy, koncepcję własnej osoby, a z drugiej narusza rzeczywistość społeczną, w tym kulturowy świat znaczeń. Sama edukacja musi również nadążać za procesami społeczno-kulturowymi oraz stanowić przestrzeń do dyskusji i modyfikacji w zakresie programów kształcenia, nowych modeli i rozwiązań edukacyjnych, pożądanych kompetencji kształtowanych w procesie wychowania i nauczania, a także kwestii zachowań profesjonalnych i etycznych u nauczycieli. Autorzy prezentowanych tekstów podejmują te wątki. Stanowią one kategorie myślenia o edukacji jako przestrzeni zmian. W rozważaniach filozoficznych i pedagogicznych owa przestrzeń jawi się nam jako pewnego rodzaju kategoria ontologiczno-epistemologiczna. Według Immanuela Kanta (2001) przestrzeni nie można odbierać tylko zmysłami, bowiem ona występuje niejako w podmiocie poznającym. Oznacza to, że od współczesnego pedagoga należy oczekiwać refleksji na temat różnych kontekstów zmian związanych z edukacją. Przestrzeń, to coś więcej niż świat materialny, to strefa aktywności ludzi uwikłanych w procesy edukacyjne, gdzie dokonują się przeobrażenia. Określenie co jest pożądaną zmianą społeczną jest rzeczą niezwykle trudną i to z kilku powodów, ale najważniejszy z nich to fakt, że trudno przewidzieć co zaistnieje w przyszłości i które z rozwiązań indywidualnych i społecznych będą najlepsze i możliwe wówczas do zastosowania.

*Jarosław Bąbka
Ewa Narkiewicz-Niedbałec
Krzysztof Zajdel*

Literatura | References

- BOROWICZ R. (2002), Socjalizacja, [w:] Encyklopedia socjologii, tom. 4, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- KANT I. (2001), Krytyka czystego rozumu, przekład Roman Ingarden, Wydawnictwo Antyk, Kęty.
- RORTY R. (1993), Edukacja i wyzwanie postnowoczesności, [w:] Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Edytor, Warszawa.

I

**JUBILEUSZ 60-LECIA ISTNIENIA
„ROCZNIKA LUBUSKIEGO”**

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v46i.01>**Bogdan Idzikowski***

„ROCZNIK LUBUSKI” – CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA Z PERSPEKTYWY KRYTYCZNEJ

Każdy jubileusz skłania do refleksji zwykle podsumowującej, ale bywa, że także krytycznej. Jubileusz „Rocznika Lubuskiego” (RL) jako czasopisma naukowego szczególnie zobowiązuje do dokonania bilansu osadzonego w dwóch perspektywach: sukcesów i porażek. Jako osoba związana z RL od początku lat dziewięćdziesiątych – początkowo w roli sekretarza redakcji, a następnie, do roku 2015 redaktora naczelnego, podejmę próbę dokonania bilansu z jeszcze innej perspektywy oglądu czasopisma, której oś wyznacza pierwiastek ciągłości i zmiany.

Ciągłość „Rocznika Lubuskiego” na podstawie siedmiu wskaźników

Poniższa próba ukazania stałości w różnych wymiarach funkcjonowania czasopisma obciążona jest nieostrością przyjętych kryteriów a w ich obrębie atrybutywnych wskaźników. Wydawanie i redagowanie czasopisma ma charakter procesualny, a jak każdy proces podlega różnym – zewnętrznym i wewnętrznym fluktuacjom. Część z nich ma charakter uwarunkowań obiektywnych, część subiektywnych, także na poziomie ich opisu z pozycji narratora. Zarówno dobór atrybutów ciągłości jak też przyjęta subiektywna perspektywa ich oglądu pozwala na wyodrębnienie siedmiu wskaźników ciągłości na przestrzeni całej historii „Rocznika Lubuskiego”.

Pierwszym atrybutem ciągłości „Rocznika Lubuskiego” jest utrzymanie nazwy czasopisma. Kolejnym zwrotom w historii „Rocznika” towarzyszyła dyskusja nad celowością utrzymywania jego dotychczasowej nazwy. Wyodrębniły się tu trzy stanowiska: 1) pozostawienia nazwy, 2) pewnej jej modyfikacji poprzez wprowadzenie nowego elementu, ale pozostawienie w podtytule nazwy dotychczasowej, 3) radykalnej zmiany jego tytułu. Za każdą

***Bogdan Idzikowski** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego, pedagog społeczny, andragog, teoretyk i praktyk animacji kultury, redaktor naczelny „Rocznika Lubuskiego” w latach 2002-2015, wcześniej w latach 1992-2001 sekretarz Redakcji.

z tych koncepcji stały rzeczowe argumenty. W pierwszej chodziło o szacunek dla dorobku, podkreślenie ciągłości (tradycji) i wpisanie się w jedno z obowiązujących kryteriów oceny parametrycznej, jakim właśnie była ciągła obecność pisma w przestrzeni społecznej. Było to gratyfikowane przyznaniem punktu. W drugiej o utrzymanie balansu między tradycją a konieczną modyfikacją, wsparte argumentem utrzymania w podtytule starej nazwy chroniącej przed ewentualną utratą punktów. W trzeciej o nadanie czasopismu nowego impulsu i przekierowanie skojarzeń z kontekstu lokalnego na ogólnopolski, z interdyscyplinarnego na bardziej sprofilowany dyscyplinowo. W tej ostatniej koncepcji miało to być czasopismo socjologiczne lub socjologiczno-pedagogiczne.

Drugim wskaźnikiem ciągłości były starania czynione od roku 1992 o utrzymanie rocznej regularności ukazywania się kolejnych numerów, co wcześniej z wielu powodów – głównie finansowych, wielokrotnie było zagrożone i nie zawsze udawało się dotrzymać corocznej edycji RL (o czym nieco szerzej w dalszej części tekstu). Miarą ciągłości jest to, że od roku 1992 RL ukazuje się rytmicznie.

Wskaźnikiem trzecim ciągłości było związanie się „Rocznika Lubuskiego” z jednym wydawcą, tj. z Lubuskim Towarzystwem Naukowym. Ten zapoczątkowany w roku 1968 mariaż trwa nadal, a w roku 2019 osiągnął wiek 51 lat. Wcześniej, tj. od chwili powstania w roku 1959 do 1967 roku wydawcą było Lubuskie Towarzystwo Kultury (LTK). Borykało się ono z licznymi trudnościami natury finansowej i organizacyjnej, dlatego rodzące się środowisko naukowe Środkowego Nadodrza uznało, że potrzebę zaspokojenia ambicji młodych badaczy może spełnić właśnie przeprofilowanie „Rocznika” i objęcie nad nim patronatu przez Lubuskie Towarzystwo Naukowe. Co prawda Lubuskie Towarzystwo Kultury funkcjonowało jeszcze do roku 1992, kiedy to zostało rozwiązane, ale trudności jakie przeżywało, mogły rzutować bezpośrednio na status „Rocznika Lubuskiego”, gdyby pozostał pod kuratelą LTK. Szczęśliwie wcześniej „Rocznik” stał się agendą Lubuskiego Towarzystwa Naukowego, co w moim odczuciu przesądziło o jego przetrwaniu. Owa zmiana wydawcy zbiegła się w czasie z krystalizowaniem się środowiska akademickiego wokół – początkowo WSiInż., a następnie WSP. Naukowe profilowanie czasopisma miało więc merytoryczne odzwierciedlenie w procesach społecznych zachodzących w Zielonej Górze.

Czwartym wyróżnikiem ciągłości „Rocznika Lubuskiego” było profilowanie tematyczne poszczególnych tomów/numerów. Od numeru 17 wydanego w roku 1992 „Rocznik” przybiera charakter monograficznych, profilowanych tematycznie tomów. Wcześniej tylko dwa numery miały taki charakter.

Kolejną, piątą cechą ciągłości „Rocznika” jest dwu- lub trzyczęściowość poszczególnych numerów/tomów. Tendencja ta utrzymuje się od roku 1996 (tom 22) do chwili obecnej – z jednym wyjątkiem. Dotyczy to tomu 25 z roku 1999, który był jednoczęściowy. W latach 2014 (t. 40), 2016 (t. 42) i 2018 (t. 44) ukazały się numery w trzech częściach. Wcześniej tylko raz w roku 1981 tom 11 ukazał się w dwóch częściach.

Szósta cecha ciągłości czasopisma wiąże się z jego profilem dziedzinowym. Od początku było to czasopismo humanistyczne z elementami nauk społecznych. Odpowiadało to na potrzeby i aspiracje środowisk naukowych głównie z obszaru humanistyki i nieco słabiej nauk społecznych. Przy czym najstarsze numery miały głównie historyczny profil, najnowsze społeczny. Ta cecha ciągłości „Rocznika Lubuskiego” jest najbardziej dyskusyjna. Widać, że w kolejnych latach utrzymuje się co prawda dziedzinowy profil pisma, ale zmienia się dziedzina. Początkowo były to nauki humanistyczne, ale w latach dziewięćdziesiątych zaczęły dominować nauki społeczne. Mamy więc tutaj swoisty fenomen ciągłości o charakterze przemianowym.

Siódmym wskaźnikiem ciągłości „Rocznika” jest instytucjonalne związanie się z uczelnią – początkowo z Wyższą Szkołą Pedagogiczną im. T. Kotarbińskiego, która udostępniła redakcji siedzibę, a następnie z Uniwersytetem Zielonogórskim. Ta strategia dotyczyła również całego LTN, dzięki czemu uniknięto zagrożeń finansowych związanych z logistyką (nieodpłatna lokalizacja siedziby Towarzystwa, koszty utrzymania biura), dofinansowaniem działalności, głównie naukowej i wydawniczej. Oczywistą cechą ciągłości było też personalne powiązanie redakcji „Rocznika Lubuskiego” i Lubuskiego Towarzystwa Naukowego z obiema zielonogórskimi uczelniami – Wyższą Szkołą Pedagogiczną im. T. Kotarbińskiego oraz Wyższą Szkołą Inżynierską przemianowaną na Politechnikę Zielonogórską, a następnie z Uniwersytetem Zielonogórskim. Ten mariaż trwa do dziś.

Zmiany jakie zaszły w „Roczniku Lubuskim” w różnych aspektach

Na przestrzeni 60 lat istnienia „Rocznika” zachodziły w jego funkcjonowaniu rozliczne zmiany. Niektóre miały charakter jednorazowy, np. zmiana wydawcy, inne cechowała większa różnorodność, intensywność i częstotliwość. Miały one charakter zarówno endogeny (wewnętrzny), jako pochodna decyzji podejmowanych w LTN lub redakcji „Rocznika Lubuskiego”, inne zewnętrzny wywołany zmieniającym się otoczeniem społecznym i formalno-prawnymi warunkami funkcjonowania czasopism. Przedstawiony indeks zmian abstrahuje od próby ustalania ich gradacji ze względu na ważność dla czasopisma. Można wyspecyfikować co najmniej sześć kategorii

zmian, jakie zaszły w historii „Rocznika Lubuskiego”. Są to:

Ewolucyjne zmiany profilu czasopisma – ulegał on drobnym modyfikacjom, początkowo z humanistycznego (historyczno-kulturoznawczego), poprzez humanistyczno-społeczny do społecznego lub społeczno-humanistycznego w ostatnim okresie. Zmiany te podyktowane były zapotrzebowaniem przedstawicieli dyscyplin z obszaru/dziedziny nauk społecznych i humanistycznych na stworzenie naukowej platformy dla publikowania opracowań naukowych w punktowanym czasopiśmie naukowym.

Druga zmiana dotyczyła przewyciężenia wielokrotnie zakłócanej wcześniej rytmiczności ukazywania się „Rocznika Lubuskiego”. Utrzymano co prawda ciągłość numeracji, lecz nie udało się zachować corocznej sekwencji wydawania czasopisma, czego wymagał jego roczny format. Szczególnie dotyczyło to wcześniejszych okresów. I tak „Rocznik” nie ukazał się w latach: 1961, 1963-65, 1967, 1970, 1972, 1974, 1976-77, 1979-80, 1982, 1985, 1987-88, 1990-91. Takich zakłóceń cykli wydawniczych było aż 18. Dopiero od roku 1992 ukazywał się regularnie w sekwencji rocznej.

Znaczącym zmianom ulegał nakład. Pierwszy numer wyszedł w nakładzie 2400 egz., ale już nakład drugiego spadł do 1000 egz. Taka wysokość nakładu utrzymywała się przez dwa kolejne numery (III i IV), a w numerze V nastąpił kolejny spadek do wielkości 750 egz. W roku 1969 numer VI wydano ponownie w podwyższonym do 1200 sztuk nakładzie (być może z okazji dziesięciolecia czasopisma?). Wielkość nakładu w kolejnych trzech numerach (VII, VIII i IX) utrzymywała się na tym samym poziomie wynoszącym 1000 egzemplarzy. Na przestrzeni lat 1978-1989 nakład ulegał rocznym fluktuacjom w przedziale od 400 do 600 egzemplarzy. Trudno ustalić przyczyny tego falowania wielkości nakładu, ale jedną z nich mogą być kłopoty finansowe. Od lat dziewięćdziesiątych XX wieku nakład „Rocznika Lubuskiego” ustabilizował się na poziomie ok. 200 egz. Nieco później równocześnie zaczęła pojawiać się obok papierowej wersja elektroniczna.

Czwartą kategorią zmiany, chyba najbardziej widoczną, była szata graficzna czasopisma, która kilka razy ulegała przekształceniom do numeru XIII (rok 1984). „Rocznik Lubuski” miał szczęście do znanych grafików – projektantów okładek. Od numeru I do V autorem okładki był emblematyczny dla Zielonej Góry artysta Klem Felchnerowski, okładki numerów od VI do VIII zaprojektował Stanisław Orłowski, a do numerów IX i X Krysztyna Mytar-Burlewicz. Trzy kolejne numery (XI, XII, XIII) miały okładki projektu Józefa Burlewicza (można powiedzieć więc, że na plastyczne oblicze pięciu numerów pisma wpływ miała rodzina Burlewiczów). Od roku 1986 tj. od numeru XIV, „Rocznik” wychodzi w niezmienionej szacie graficz-

nej autorstwa Witolda Michorzewskiego. Poszczególne numery różni jedynie kolorystyka okładki.

Innym rodzajem zmian w „Roczniku Lubuskim” była zawartość treściowa pisma, która także ewoluowała w różnych kontekstach i kierunkach. Poszczególne tomy były albo eklektyczne tematycznie bądź dyscyplinowo, albo też względnie jednorodne. Do roku 1991 (numer XVI) numery nie miały wiodącego tematu, chociaż zdarzyły się dwa wyjątki – tom 14 pod red. Hieronima Szczegóły poświęcony był „Reformacji na Ziemiach Zachodnich w 500-lecie urodzin Marcina Lutra” oraz tom 11 pod red. Jana Wąsickiego poświęcony Wojewódzkiej Radzie Narodowej w Zielonej Górze (ukazał się w dwóch częściach). Pozostałe numery z tego okresu miały charakter mieszany tematycznie. Natomiast od roku 1992 (tom 17) poszczególne numery czasopisma dedykowały swoje treści określonym, względnie jednorodnym grupom tematycznym. Ich lista jest bogata, tym bardziej że „Rocznik” w ostatnich latach ukazuje się w dwóch, a czasem trzech częściach, dlatego pominię ich szczegółową prezentację.

Ostatnią, szóstą cechą zmienności jest indeks autorów, którzy reprezentowali zróżnicowane dyscypliny, środowiska akademickie i instytucjonalne afiliacje. W poszerzaniu grona autorów spoza lokalnego środowiska naukowego, redakcja dążyła do osłabienia opinii o lokalnym zasięgu czasopisma. Służył temu także zabieg umiędzynarodowienia składu autorów, redaktorów tematycznych oraz recenzentów. Szczególnie lista redaktorów tematycznych jest bogata i wykracza poza lokalne środowisko naukowe. Tej kwestii także nie omawiam, zostawiając ją do rozpoznania innym badaczom.

Próba krytycznego oglądu dokonań „Rocznika Lubuskiego”

Wyspecyfikowane wskaźniki ciągłości i zmiany w historii funkcjonowania „Rocznika Lubuskiego” skłaniają do refleksji nad tym, które z nich okazały się korzystne, a które mogą wydawać się dyskusyjne. Po stronie pozytywów mogę wskazać:

- przetrwanie „Rocznika”, mimo zawieszenia działalności LTK, licznych kłopotów finansowych i organizacyjno-prawnych, w tym lokalizacyjnych. Mariaż z uczelniami oraz swoista unia personalna z osobami funkcyjnymi z obu uczelni, a następnie z Uniwersytetem przesądziły o minimalizacji kosztów działania LTN i „Rocznika Lubuskiego”, wręcz zadziałały na rzecz jego współfinansowania z ich strony,
- w tym kontekście do pozytywów zaliczam patronacką rolę LTN i ciągłość personalną jego kierownictwa. „Rocznik” znalazł organizacyjne, finansowe, redakcyjne i techniczne wsparcie ze strony LTN, a Zarząd

- szczególnie prezes, wielokrotnie mobilizował i zachęcał do podejmowania działań w walce o wysoki indeks punktowy, co równoznaczne jest z wysoką pozycją czasopisma,
- utrzymanie ciągłości tytułu. Stało się tak nie dlatego, że była to propozycja najtrafniejsza, podzielana przez większość osób związanych z „Rocznikiem Lubuskim”. Powodem było to, że nowe pomysły utraciły zainteresowanie na poziomie realizacyjnym ze strony liderów promujących zmianę tytułu i deklarujących działania w tej sprawie. Propozycje te pozostały w sferze konceptualnej. Brakło więc przysłowio- wych „ojców założycieli” nowego profilu i nazwy czasopisma. Dodatkowym powodem zawieszenia działań reformujących czasopismo był czas dyskusji o zmianach, które zbiegły się z okresem ewaluacji czasopism w kolejnej parametryzacji, ponieważ wypracowanie nowej koncepcji i przeprowadzenie jej przez formalne procedury rejestracji wymagały czasu i mogły zagrozić utratą punktów. Właśnie dzięki ciągłości ukazywania się, utrzymania nazwy i profilu czasopisma „Rocznik” zyskiwał na ocenach we wcześniejszych okresach parametryzacji czasopism,
- utrzymanie od roku 1992 rytmiczności i terminowości ukazywania się czasopisma mimo rozlicznych zagrożeń, trudności i napięć. Szczególnie od czasu wprowadzenia parametrycznej oceny czasopism „Rocznik Lubuski” ukazywał się rytmicznie, co w powiązaniu z ciągłością tytułu znacząco wpływało na punktację czasopisma,
- do pozytywów zaliczam też wprowadzenie tematyczności treściowej poszczególnych tomów. Uważam to za ważną cechę czasopisma, gdyż generowało to z jednej strony interdyscyplinar- ność/transdyscyplinarność autorów, którzy bez względu na reprezen- towaną dyscyplinę umieszczali tematyczne artykuły, z drugiej posze- rzało grono czytelników zainteresowanych daną tematyką poszukują- cych treści wpisanych w dany obszar tematyczny.

Dokonując jednak krytycznego oglądu działań redakcji i utrzymywania dotychczasowych wskaźników, można wskazać na te zjawiska, które budzą pewne kontrowersje, mogą więc być oceniane negatywnie. Paradoksem może być to, że wśród nich znajdują się także niektóre cechy wskazane wcześniej jako pozytywne, ale będące ich negatywnym rewersem. Są to:

- owa podkreślana interdyscyplinarność „Rocznika Lubuskiego” i jego szeroki, raczej obszarowo-dziedzinowy profil okazały się cechą obciąża- jącą po zmianach wprowadzonych przez Konstytucję dla nauki. Kon- centracja w ocenie pracowników, jednostek i uczelni według nowych, zawężonych list dyscyplin spowodowała trudności w dyscyplinowym

pozycjonowaniu, a co za tym idzie uzyskania miana czasopisma znaczącego dla konkretnej dyscypliny. Być może ostatnie zmiany w Prawie o szkolnictwie wyższym i parametryzacji nauki wymuszą podjęcie decyzji o bardziej monodyscyplinowym profilowaniu charakteru czasopisma,

- pozostawienie dotychczasowej nazwy budzi u niektórych recenzentów oceniających czasopismo skojarzenie z lokalnym jego zasięgiem, co w konsekwencji może oznaczać jego marginalizację. Jest to ocena niesprawiedliwa, ponieważ o jakości czasopisma nie przesądza jego tytuł a zawartość treściowa, czyli jakość poszczególnych artykułów oraz spełnienie kryteriów określonych w ankietach ewaluacyjnych, ale to wymaga nieco wnikliwszych analiz i zapoznania się z treścią licznych artykułów. Powierzchnowe oceny są zatem mniej korzystne i eliminują czasopismo z ministerialnej listy czasopism punktowanych, a przynajmniej znacząco wpływają na jego niski indeks punktowy,
- niepewność źródeł finansowania (ministerialne zmiany w dofinansowaniu czasopism, słabnące zainteresowanie ze strony uczelni, brak wsparcia ze strony lokalnych władz samorządowych) wprowadza także czynnik niepewności w gronie redakcji, absorbując jej wysiłki na pozyskiwanie środków kosztem zabiegów merytorycznych skierowanych na naukowy poziom zamieszczanych tekstów, co z kolei może rzutować na osłabienie naukowego poziomu samego czasopisma. Jest to praca społeczna równoległa z licznymi obowiązkami naukowo-dydaktycznymi, czasochłonna, wymagająca talentów mediacyjnych i koncyliacyjnych we współpracy z podmiotami zewnętrznymi. Prowadzić to może do zniechęcenia i wypalenia wśród osób prowadzących czasopismo.

Kończąc, uważam że przed „Rocznikiem Lubuskim” rysują się liczne wyzwania wymagające dyskusji nad jego kształtem i poprawą oceny parametrycznej, ale „Rocznik” przeszedł już wiele trudnych okresów w swojej historii. Pokonał je, jest obecny na rynku wydawniczym i w naukowym dyskursie, więc wypada życzyć redakcji, by nie zwątpiła w sens działań i walki o znaczącą pozycję czasopisma, na którą moim zdaniem w pełni zasługuje.

Ewa Narkiewicz-Niedbalec*

LUDZIE „ROCZNIKA LUBUSKIEGO”

O czym mówić i pisać przy okazji kolejnej okrągłej rocznicy powstania czasopisma? O cechach wskazujących na jego ciągłość i zmiany traktuje tekst prof. Bogdana Idzikowskiego, wieloletniego redaktora naczelnego „Rocznika Lubuskiego”, który przez lat 14 pełnił tę funkcję. Czy przyjrzeć się problematyce podejmowanej w kolejnych dekadach lub inaczej wyznaczonych przedziałach czasowych? Wydaje się jednak, że takie zadanie wymagałoby obszerniejszych studiów i obszerniejszego tekstu. Dlatego też zdecydowałam się przyjrzeć ludziom tworzącym „Rocznik”, którzy mieli wpływ na jego kształt, w wielu przypadkach *expressis verbis* określali przyświecające im motywy takich, a nie innych wyborów oraz na samo powstanie czasopisma i określenie jego roli. Jednym – założycielom, poświęcę nieco więcej miejsca, innym mniej, a niektórzy zostaną jedynie wspomniani.

Początki

W tomie pierwszym wymieniony został komitet redakcyjny w następującym składzie: Wiesław Sauter, Jan Engel, Władysław Korcz, Janusz Koniusz, Adam Królak i Janusz Weroniczak. Od ukazania się 2 tomu komitet redakcyjny pracował pod kierownictwem przewodniczącego, a od 1968 roku (od numeru 6) redaktora naczelnego. Pierwszym przewodniczącym był dr Wiesław Sauter (1905-1996) historyk, regionalista, społecznik, nauczyciel polonista, dyrektor szkoły podstawowej w Nowym Kramsku, następnie szkoły dla dorosłych w Nowej Soli. Urodził się na Śląsku, a kształcił w Poznaniu. Był członkiem Stronnictwa Ludowego. Opublikował przeszło 100 artykułów w „Nadodrze”, „Roczniku Lubuskim”, wydawnictwach Instytutu Zachodniego w Poznaniu. Swoje prace naukowe poświęcił Babimojszczyźnie, autochtonom i nowym mieszkańcom Pogranicza Zachodniego, kształtowaniu się ich tożsamości.

*Ewa Narkiewicz-Niedbalec – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie socjologia, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego; sekretarz redakcji „Rocznika Lubuskiego” w latach 2002-2014; zastępca redaktora naczelnego „Rocznika Lubuskiego” w roku 2015, a od 1.01.2016 r. redaktor naczelna.

Jan Engel był bibliotekarzem i jednym z pierwszych organizatorów bibliotek na Ziemiach Zachodnich, w 1957 roku pełnił funkcje dyrektora biblioteki w Zielonej Górze (Brożek 2001). W pierwszym numerze „Rocznika Lubuskiego” opublikował artykuł o bibliotekach na Ziemi Lubuskiej (Engel 1959, s. 216-231).

Władysław Korcz (1913-1997), urodzony w Samborze (byłe województwie lwowskie), zaliczył dwa i pół roku studiów historycznych w Warszawie przed II wojną światową. Studia ukończył w 1951 roku w Uniwersytecie Wrocławskim. Za działalność w Armii Krajowej w latach 1943-1944 został skazany i wywieziony do łagru w Permie, z którego przyjechał do Zielonej Góry w 1948 roku. Historyk, docent kontraktowy w Wyższej Szkole Pedagogicznej, w której pracował od 1974 do ogłoszenia stanu wojennego w 1981. Otrzymał wówczas zakaz wykonywania pracy na uczelni. Był bardzo lubiany przez studentów, między innymi za upowszechnianie wiedzy pozapodrecznikowej, zgodnej z faktami, zwłaszcza dotyczącej historii najnowszej. Autor kilkunastu książek historycznych i przeszło 260 artykułów naukowych i popularnonaukowych (Urząd Miasta. . . 2020). Był badaczem ziem zachodnich, średniowiecznych procesów czarownic w Zielonej Górze, niemieckiego dziedzictwa kulturowego na terenach pogranicza.

Janusz Koniusz (1934-2017) z wykształcenia polonista, absolwent Uniwersytetu Adama Mickiewicza, poeta, prozaik, dramaturg, publicysta, od 1961 roku należący do Związku Literatów Polskich. Pochodził z Sosnowca, a swoje życie związał z Zieloną Górą. Był współorganizatorem i wieloletnim sekretarzem Lubuskiego Towarzystwa Kultury oraz współzałożycielem i kierownikiem literackim, a w latach 1980-1990 redaktorem naczelnym dwutygodnika „Nadodrze”, wydawanego w Zielonej Górze. W „Roczniku Lubuskim” był od chwili jego utworzenia, a w latach 1962-1968 pełnił funkcję sekretarza.

Adam Witold Królak (1910-1980) pochodził z Inowrocławia, do szkoły powszechnej z językiem wykładowym niemieckim chodził w pobliskiej wsi Szymbor. Jeszcze przed wojną ożenił się i w poszukiwaniu pracy przeprowadził się z rodziną do Warszawy, gdzie trudnił się różnymi zajęciami. Zajmował się handlem, nauczał języków obcych, pomagał przy pisaniu prac naukowych, pracował też w redakcji wydawanej przez okupanta gazety. W trakcie Powstania Warszawskiego znajdował się na Woli. Po powstaniu wrócił do Wielkopolski, skąd wiosną 1945 r. odpowiedział pozytywnie na wezwanie jarocińskiego oddziału Polskiego Związku Zachodniego, kierowanego przez jego serdecznego przyjaciela i profesora z Poznania, Rocha Roszczaka, który kompletował ekipę dla zaprowadzenia polskiej administracji w Głogowie. Adamowi Królakowi zaproponował stanowisko zastępcy burmistrza

w Głogowie, którym był w latach 1945-1946. Przez wiele lat aktywności zawodowej i społecznej zasłużył się dla miasta w odbudowie gospodarki, ocaleniu wielu dóbr kultury. Był animatorem życia kulturalnego miasta, badaczem i popularyzatorem kultury, turystyki, autorem wielu publikacji (Zieliński 2011), lingwistą (Królak 1945).

Mimo iż w pierwszym tomie redakcja deklarowała, że „Rocznik Lubuski” nie ma być czasopismem naukowym, to w drugiej połowie lat 50. istniały aspiracje prowadzenia badań naukowych na Ziemi Lubuskiej nie tylko przez przedstawicieli ośrodków akademickich, głównie z Poznania i Wrocławia. W maju 1958 r. utworzono od dawna postulowaną Stację Naukową Polskiego Towarzystwa Historycznego, początkowo z obsadą jednoosobową, ale pierwszą i jedyną wówczas w województwie zielonogórskim placówkę badań humanistycznych (Koniusz 1978). W narodzinach „Rocznika Lubuskiego” miało swój udział nie tylko środowisko inteligenckie województwa zielonogórskiego, ale także przedstawiciele dużych środowisk naukowych. W tomie pierwszym czytamy:

„Oddajemy Wam, Czytelnicy, pierwszy tom «Rocznika Lubuskiego». Projekt wydawania «Rocznika» zrodził się podczas obrad Sejmiku Kultury Ziemi Lubuskiej, a następnie został zaakceptowany przez konferencję naukową z udziałem profesorów z Warszawy, Wrocławia i Poznania, zorganizowaną przez Lubuskie Towarzystwo Kultury w Zielonej Górze w marcu 1958 roku.

«Rocznik» nie jest wydawnictwem naukowym, chcemy w sposób jak najbardziej popularny przedstawiać niektóre zagadnienia związane z przeszłością, teraźniejszością i przyszłością Ziemi Lubuskiej. Sądzymy, że w ten właśnie sposób wyniki badań młodych naukowców i publicystów lubuskich dotrą do najszerszych kręgów społeczeństwa, szczególnie zaś do nauczycieli, działaczy kulturalno-oświatowych, miłośników środkowego Nadodrza.

Tak się złożyło, że autorzy prac publikowanych w «Roczniku» (poza recenzjami) zamieszkują na terenie województwa zielonogórskiego. W przyszłości będziemy publikować również prace autorów spoza Ziemi Lubuskiej, zachowując jednak regionalny charakter całego wydawnictwa” (Od redakcji 1959, s. 5).

Tom pierwszy zawierał artykuły dotyczące gospodarki województwa lubuskiego, badań archeologicznych na Środkowym Nadodrzu, nazw miejscowości tego regionu, kilku różnych wątków historycznych, od procesów czarownic w XVII wieku do czasów II wojny światowej. Mimo iż redakcja deklarowała, iż pismo nie ma mieć charakteru naukowego, to część tekstów taki walor miała, poprzez podjętą problematykę, przedstawione dane oraz analizy czynione na ich podstawie.

Pierwszy i kolejne tomy zawierały kronikę wydarzeń kulturalnych Ziemi Lubuskiej, od spektakli teatralnych, poprzez pokazy filmowe po występy

Lubuskiego Zespołu Pieśni i Tańca w NRD. Tom pierwszy wydano w nakładzie 2400 + 40. Tom drugi wyszedł już w nakładzie o połowę mniejszym – 1000 + 80 egzemplarzy. W tomie tym i kolejnym pojawiły się analizy o przeszłości lubuskich miast: Gorzowa (Wandy Tetzlaff), Szprotowy (Hieronima Szczegóły), Rzepina (Mariana Eckerta), Kargowej (Edwarda Rabiegi), Kozuchowa (Romana Całki).

Lata 60.

W tomie drugim w skład kolegium redakcyjnego wchodził: Wiesław Sauter jako przewodniczący, Tadeusz Kajan, Władysław Korcz, Janusz Koniusz, Bolesław Soliński. Tadeusz Kajan (1937-1990) z wykształcenia był historykiem, z wykonywanych profesji: prozaikiem (od 1961 roku był członkiem Związku Literatów Polskich), zastępcą redaktora naczelnego rozgłośni regionalnej radia w Zielonej Górze i redaktorem naczelnym dwutygodnika literackiego „Nadodrze”. Pisał o przeszłości Ziemi Lubuskiej i współczesnych jego pokoleniu stosunkach polsko-niemieckich (Odeszli Ad memorial 2020a). Również Bolesław Soliński (1923-1991) był literatem, członkiem Związku Literatów Polskich (1961-1991), poetą, prozaikiem, krytykiem teatralnym, autorem baśni i słuchowisk radiowych. Był dziennikarzem „Gazety Zielonogórskiej” i redaktorem naczelnym „Nadodrza”, do 1975 roku mieszkał w Zielonej Górze, później w Warszawie (Związek Literatów Polskich... 2020b).

W tomie tym podane były nazwiska konsultantów naukowych, którzy pełnili rolę promotorów podejmowanych dysertacji naukowych, recenzentów tekstów. A byli nimi: socjolog doc. dr Zygmunt Dulczewski (Poznań; 1916-2010), etnolog doc. dr Maria Frankowska (Poznań; 1906-1996), doc. dr Józef Gierowski (Wrocław; 1922-2006) – historyk, heraldyk i sfragistyk (specjalista od pieczęci) doc. dr Marian Haisig (Wrocław; 1908-1996) – Serbołużyczanin, wykształcony w Polsce, archeolog, zasłużony w prowadzeniu badań w Biskupinie, prof. dr Wojciech Kóčka (Poznań; 1911-1965), 31-letni wówczas socjolog mgr Andrzej Kwilecki (Poznań; 1928-2019), późniejszy profesor socjologii UAM, historyk doc. dr Czesław Łuczak (Poznań; 1922-2002), w latach 1965-1972 rektor UAM, historyk prof. dr Michał Szczaniecki (Poznań; 1910-1977).

„Rocznik Lubuski” był jednym z pierwszych tego typu wydawnictw w Polsce po 1956 roku. Inne periodyki typu regionalno-naukowego często korzystały z jego doświadczeń. Ze Wstępu do tomu 3 (1962) po powstaniu w Zielonej Górze ośrodka badawczego czytelnicy dowiedzieli się o zmianie profilu pisma z popularyzującego wiedzę na profil naukowy, o kilku ważnych dla regionu sprawach, takich jak rozwój ekonomiczny, przywrócenie do produkcji poniemieckich zakładów przemysłowych, którym nadano nowe

nazwy (Zastal, Polska Wełna, Falubaz), w Zielonej Górze, czy też tworzeniu nowych na bazie częstokroć zniszczonych i rozgrabionych zakładów przedwojennych, np. w Gorzowie w 1945 powstało Przedsiębiorstwo Traktorów i Maszyn Rolniczych, które przejęło pozostałości byłych warsztatów naprawy samochodów i odlewni żeliwa przy ul. Fabrycznej. Mogli przeczytać również o powstaniu wspomnianego wyżej ośrodka naukowego i aspiracjach o tym charakterze oraz o rozwoju bardzo dobrej współpracy z naukowcami z Poznania i Wrocławia. Zacytujmy ten oryginalny przekaz:

„Zakładamy, że Ośrodek stanie się załącznikiem przyszłego Lubuskiego Instytutu Naukowego, którego potrzebę postuluje¹ obecna sytuacja ekonomiczna. Ziemia Lubuska przekształca się bowiem w szybkim tempie z województwa rolniczoprzemysłowego [pisownia oryginalna] w okręg przemysłowy o dużym znaczeniu dla ogólnego rozwoju gospodarki polskiej. Począwszy od następnego tomu «Rocznik Lubuski» będzie już organem Ośrodka Badawczo-Naukowego i przewidujemy, że jego profil ulegnie dalszej zmianie; ma on być periodykiem ściśle naukowym. Niezależnie od tego Ośrodek zamierza przystąpić do publikacji materiałów i źródeł z różnych dziedzin życia, kładąc nacisk na współczesne zagadnienia, które niesie życie. Mamy już za sobą wiele pracy. Od 1957 roku dorobiliśmy się około trzydziestu książek o naszym regionie, odbyło się kilka sesji naukowych i popularnonaukowych, kilkaset prelekcji i odczytów o tematyce regionalnej. Bezinteresowna pomoc konsultacyjna i współpraca naukowców z sąsiednich ośrodków uniwersyteckich, a zwłaszcza naukowców poznańskich – sprawiła, że w poczynaniach naszych nie popełniliśmy poważnych błędów. Należy im się za to serdeczna wdzięczność i podziękowanie, tym bardziej, że mimo rozlicznych prac związanych ze sprawowanymi funkcjami na wyższych uczelniach, nadal opiekują się młodymi naukowcami zielonogórskimi, których osiągnięcia dzięki temu zaczynają się liczyć. Współpraca ta przyniesie na pewno w przyszłości jeszcze lepsze rezultaty. Do tego twierdzenia upoważnia nas powołanie w Zielonej Górze w ostatnim czasie punktów konsultacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza i Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Poznaniu oraz Wyższej Szkoły Rolniczej we Wrocławiu. Rokuje to jak najlepsze nadzieje – a przede wszystkim upewnia, że nasze plany o stworzeniu za kilka lat w Zielonej Górze Lubuskiego Instytutu Naukowego mają widoki realizacji. Oddając do rąk Czytelników kolejny tom «Rocznika Lubuskiego» mamy nadzieję, że podobnie jak poprzednie spotka się on z zainteresowaniem i przyczyni do dalszego ożywienia badań naukowych nad Ziemią Lubuską. Ukazuje się on w piątą rocznicę istnienia Lubuskiego Towarzystwa

¹Pozostawiam purystom językowym i logikom do rozstrzygnięcia (lub tylko do dyskusji) czy sytuacja może cokolwiek postulować. Moim zdaniem postulować mogą coś jednostki, zbiorowości ludzkie. Z sytuacji może coś natomiast wynikać.

Kultury i stanowi zamknięcie pewnego etapu pracy, którą przejmują obecnie Ośrodek Badawczo-Naukowy. Komitet Redakcyjny” (Komitet Redakcyjny 1962, s. 5-6).

Publikacja tomu IV w 1966 roku – po 4-letniej przerwie – nastąpiła w roku jubileuszu 40-lecia powstania Związku Polaków w Niemczech i prawie wszystkie artykuły były poświęcone ludności, która mieszkała w byłej prowincji Grenzmark Posen-Westpreussen i podejmowała działania o utrzymanie polskości (Do Czytelników 1966, s. 5). Tom ten miał objętość 419 stron, przewodniczącym komitetu redakcyjnego był Wiesław Sauter, przedstawiany już w tym tekście badacz ludności walczącej o utrzymanie polskości. Kolegium redakcyjne częściowo zmieniło swój skład. Z lat poprzednich pozostali: Wiesław Sauter (przewodniczący), Janusz Koniusz (sekretarz), Tadeusz Kajan, Władysław Korcz, Bolesław Soliński. Doszedł Jan Muszyński (1932-1917) – historyk sztuki, w latach 1976-1998 dyrektor Muzeum Ziemi Lubuskiej.

Wydawcą czterech pierwszych tomów „Rocznika” (od 1959 do 1966 roku) było Lubuskie Towarzystwo Kultury. Od piątego tomu redakcję przejęło powstałe w 1964 roku Lubuskie Towarzystwo Naukowe. W tomie 5 z 1967 roku podjęto problematykę twórczości literackiej, artystycznej, naukowej, rozwoju społecznego ruchu kulturalnego Środkowego Nadodrza. Nastąpiła zmiana na stanowiskach redaktora naczelnego i sekretarza redakcji. Redaktorem został, ale tylko na czas wydania tego tomu Zdzisław Grot (1903-1984), a sekretarzem Stanisław Dzieran. Redaktor naczelny był poznańskim profesorem historii, badaczem dziejów Wielkopolski, zwłaszcza powstania wielkopolskiego, Prus i Niemiec, ale także kultury fizycznej w Polsce. Stanisław Dzieran – w latach 1959-1961 był zastępcą dyrektora, od początku jego istnienia Państwowego Czteroletniego Liceum Pielęgniarstwa (później Studium Medycznego, obecnie Medycznego Studium Zawodów). Był też autorem kilku tekstów między innymi o Regionie Środkowego Nadodrza (Dzieran, Zatrzybówna 1964), o Lubuskim Lecie Filmowym w Łagowie, współredaktorem przynajmniej dwóch książek (Dzieran i in. 1969). Do końca lat sześćdziesiątych częste były kłopoty z uzyskaniem przydziału limitowanego wówczas papieru na tego rodzaju wydawnictwa oraz problemy z lokalną cenzurą.

Lata 70. i 80.

Od tomu 6 z 1969 do 10 z roku 1978 pracami w „Roczniku Lubuskim” kierował Jan Wąsicki (1921-1995), pełniący funkcję redaktora naczelnego, jego zastępcą Józef Popkiewicz, a sekretarzem Józef Grzelak (ur. w 1929 r.). Jan Wąsicki przybył do Zielonej Góry jako nauczyciel akademicki z Poznania

w roku 1971, a w 1975 został rektorem Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Był historykiem i badaczem problematyki pogranicza zachodniego, a również posłem na sejm IV i V kadencji (1965-1972). Józef Popkiewicz był profesorem ekonomii i w latach 1966-1979 rektorem Wyższej Szkoły Ekonomicznej we Wrocławiu. Józef Grzelak był również ekonomistą, a w latach 1973-1975 wicewojewodą zielonogórskim.

Dzięki publikacjom w „Roczniku Lubuskim” swoją karierę naukową rozpoczęli pierwsi lubuscy profesorowie. Obok historyków także pedagodzy, poloniści: Joachim Benyskiewicz, Marian Eckert, Hieronim Szczegół, Edward Hajduk, Maria Jakowicka, Wojciech Pasterniak.

Na przełomie lat 70. i 80. XX wieku „Rocznik” się nie ukazywał, głównie z powodu braku środków na ten cel. Kryzys ekonomiczny tamtych czasów był bardzo dotkliwy dla społeczeństwa, dla sektora nauki i kultury również, a jego następstwem było powstanie masowego ruchu związkowego „Solidarność”. Jednak w roku 1981 udało się czasopismo wydać, przy zasadniczej zmianie kolegium redakcyjnego. Ludźmi periodyku zostali (wymienieni na tzw. stronie technicznej w porządku alfabetycznym: Kazimierz Bartkiewicz (1930-2002, historyk, prof. zw., dyrektor Instytutu Historii, dziekan Wydziału Humanistycznego, prorektor tej Uczelni w latach 1981-1984, a od 1984 przez dwie kadencje, do 1990 jej rektor, Maria Jakowicka (ur. w 1929, pedagog, prof. zw., dyrektor Instytutu Pedagogiki, dziekan Wydziału Pedagogicznego, prorektor WSP w latach 1979-1981), Józef Jerzak (1931-2017, psycholog, dr WSP, w latach 1978-1982 dziekan Wydziału Pedagogicznego), dr Kazimierz Mamak² (1935-2014) (Hładkiewicz 2019, s.19), Jan Muszyński, Franciszek Pastwa (1932-2018, socjolog, prof. WSP, później Uniwersytetu Zielonogórskiego), Albert Pawłowski (1932-2002, politolog, prof. WSP), Tadeusz Sojka (1936-2015, prawnik specjalizujący się w prawie pracy, najpierw prokurator, potem sędzia, ale również poeta, zaprzyjaźniony z zielonogórskimi artystami, czy też Janem Muszyńskim), dr Eugeniusz Szafranski (1930-2011, ppłk. wieloletni pracownik naukowy WSP), Jan Wąsicki. Jak widać z powyższego zestawienia sześcioro spośród dziesięciorga członków kolegium reprezentowało Wyższą Szkołę Pedagogiczną i dyscypliny nauk społecznych i humanistycznych.

W roku 1982 „Rocznik Lubuski” się nie ukazał. Dopiero w roku następnym, gdy w skład Kolegium redakcyjnego wchodził: Marian Eckert (1932-2015 – historyk, prof. zw., pracujący w Wyższej Szkole Inżynierskiej, następnie Politechnice Zielonogórskiej i Uniwersytecie Zielonogórskim, dwukrotny

²Przewodniczący Prezydium Miejskiej Rady Narodowej w latach 1969-1973 w Zielonej Górze, odpowiednik dzisiejszego prezydenta miasta, wieloletni nauczyciel i wychowawca młodzieży.

prorektor WSI, w latach 1987-1990 jej rektor a w okresie 1993-1997 wojewoda lubuski), Józef Grzelak, Marian Kopij (ur. w 1936), Wojciech Pasterniak (1935-2018 – polonista, filozof edukacji, prof. zw. pracował w WSP, potem na Uniwersytecie Zielonogórskim), Hieronim Szczegółka (ur. w 1931 r. – historyk, prof. zw., pracujący w WSP, dwukrotnie rektor tej uczelni, później profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego). Redaktorem naukowym tomu 12. był właśnie prof. H. Szczegółka.

Trzy kolejne tomy (nr 13-15 z lat 1984-1986) przygotowane zostały przez następujący zespół kolegium redakcyjnego: Marian Eckert, Edward Hajduk (1932-2015, filozof, socjolog, prof. zw., pracujący w WSP, następnie na UZ, wieloletni dyrektor Instytutu Pedagogiki Społecznej, dziekan Wydziału Pedagogicznego oraz prorektor WSP), Marian Kopij, Wojciech Pasterniak, Hieronim Szczegółka, Andrzej Toczewski (sekretarz) – historyk, dr WSP, później, od 1998 do 2015 roku dyrektor Muzeum Ziemi Lubuskiej. Redaktorem naukowym tych trzech kolejnych tomów był również H. Szczegółka.

Lata 90.

W drugiej połowie lat 80. „Rocznika” nie opublikowano. Dopiero w 1992 ukazały się dwa tomy, jeden pod redakcją H. Szczegółki, drugi pod redakcją prof. K. Bartkiewicza. Kolegium redakcyjne na początku 1992 roku stanowili: Hieronim Szczegółka (redaktor naczelny), Joachim Benyskiewicz (1936-2011, historyk, zajmujący się problematyką Marchii Granicznej, Polakami w Wielkopolsce na przełomie XIX i XX wieku oraz polskimi posłami w drugiej połowie XIX wieku w Berlinie), Marian Eckert, Edward Hajduk, Jerzy Majchrzak (1940-2011; germanista, historyk, etnograf, dyrektor Archiwum Państwowego w Zielonej Górze, autor wielu publikacji popularyzującej wiedzę historyczną oraz Andrzej Toczewski (1947-2020; sekretarz redakcji).

W latach 1992-1994 skład kolegium redakcyjnego wyglądał następująco: Kazimierz Bartkiewicz (przewodniczący), Jerzy Brzeziński (1934-2017, polonista, językoznawca, znawca cech języka okresu sentymentalizmu w literaturze, przez dwie kadencje dyrektor Instytutu Filologii Polskiej, jak również dziekan Wydziału Humanistycznego WSP TK), Marian Eckert, Edward Hajduk, Bogdan Idzikowski (sekretarz). Prof. B. Idzikowski (ur. w 1951 roku, pedagog, prorektor WSP, profesor WSP, potem UZ) sprawował funkcję sekretarza w trakcie przygotowania do druku 11 numerów „Rocznika”, a następnie, od 2002 roku, przez 14 lat był redaktorem naczelnym periodyku.

W 1995 roku przewodniczącym kolegium redakcyjnego został prof. Edward Hajduk. A w skład kolegium weszli: Kazimierz Bartkiewicz, Jerzy Brzeziński, Marian Eckert, Bogdan Idzikowski (sekretarz). Z każdym kolejnym rokiem skład kolegium był liczniejszy, od 10 do kilkunastu osób, a od

2012 roku istnieje 3-4-osobowa redakcja i liczniejsza rada naukowa. Zwraca uwagę fakt, iż w latach 1996-1999 w skład kolegium wszedł pierwszy uczony reprezentujący zagraniczny ośrodek akademicki – prof. Hans Welter, niemiecki i amerykański uczony i polityk, który był współzałożycielem uniwersytetu Viadrina we Frankfurcie nad Odrą i jego drugim rektorem. Innymi reprezentantami uczelni zagranicznych, w radzie naukowej „Rocznika” w dalszych latach byli: profesorowie Klaus Boehnke (socjolog, Brema), Hans Peter Müller (socjolog, Berlin), Kazimierz M. Słomczyński (socjolog, metodolog, badacz struktury społecznej, Ohio University).

Do kolegium redakcyjnego zaproszeni zostali także profesorowie z innych ośrodków akademickich w Polsce: Wojciech Sitek (socjolog, UW), Zbigniew Kurcz (socjolog, UW) oraz Janusz Mucha (socjolog, AGH).

Jeszcze w drugiej połowie lat 90. nowymi osobami, które do tej pory nie pracowały w kolegium redakcyjnym ze środowiska zielonogórskiego byli (w porządku alfabetycznym): prof. zw. Leszek Gołdyka (socjolog), dr Barbara Kołodziejska (1932-2018, etnograf, wieloletnia dyrektor Muzeum Etnograficznego w Ochli), Regina Orzełek-Bujak (germanistka, prof. WSP i UZ).

Dwie dekady XXI wieku

Na początku nowego milenium do grona tego dołączyli: prof. zw. Krystyna Ferenc (pedagog), prof. zw. Zbigniew Izdebski, (pedagog), prof. zw. Tomasz Jaworski (historyk), prof. zw. Jan Kurowicki (1943-2017, filozof, poeta), dr Żyvia Leszkowicz-Baczyńska (socjolog), prof. UZ Ewa Narkiewicz-Niedbalec (socjolog), prof. zw. Wojciech Strzyżewski (historyk, heraldyk, od 1 września 2020 rektor UZ), prof. zw. Zdzisław Wołk (pedagog).

Na przełomie pierwszej i drugiej dekady w skład kolegium redakcyjnego weszli jeszcze prof. zw. Mirosław Chałubiński (socjolog), prof. Krystyna Janicka (socjolog IFiS PAN i UZ), prof. UZ Maria Zielińska (socjolog) oraz dr inż. Edyta Mianowska (jako sekretarz, z wykształcenia matematyk, informatyk).

Na zakończenie

Jak widać grono osób, które współtworzyły „Rocznik Lubuski”, liczy kilkadziesiąt osób. Początkowo byli to literaci, dziennikarze i inne osoby pracujące w Lubuskim Towarzystwie Kultury. Po zmianie profilu czasopisma z popularyzującego wiedzę o regionie na profil naukowy prym, aż do początku lat 90. wiedli w nim historycy. Później szpalty lub poszczególne tomy dzielili między siebie głównie socjologowie i pedagodzy. Taki też profil jest zgłoszony jako główny w procesie ostatniej parametryzacji.

Poza kolegium, redakcją czy też radą programową, graficzny kształt czasopismu nadali także zielonogórcy plastycy, tworząc jego stronę tytułową. Byli to – Klem Felchnerowski (nr 1-5), Mieczysław Orłowski (nr 6, 7, 8), Krystyna Mytar-Burlewicz (nr 9,10), Józef Burlewicz (nr 12, 13) i Witold Michorzewski (od numeru 14 do dziś).

Poszczególne tomy nie mogłyby się ukazać, gdyby nie grono osób opracowujących materiały pod względem językowym i technicznym. Należy o nich także pamiętać przy okazji takiego jubileuszu. Warto też przy okazji jubileuszu wskazać na znaczącą rolę autorów tekstów jako kreatorów zawartości treściowej pisma, a poprzez to współkształtowanie jego profilu merytorycznego i poziom dyskursu naukowego. Lista ta jest imponująca, dlatego pominięto ją w tym omówieniu. Podkreślenia wymaga jednak to, że wymienieni w tym tekście ludzie „Rocznika”, jako twórcy jego kształtu i podtrzymywania wieloletniej obecności na rynku wydawniczym, byli równocześnie autorami znaczących tekstów w poszczególnych numerach oraz podejmowali się redakcji tomów tematycznych.

Literatura | References

- BROŻEK D. (2001), Rocznica bez fety, <https://gazetalubuska.pl/rocznica-bez-fety/ar/7505103> [data dostępu: 20.07.2020]
- DO CZYTELNIKÓW (1966), [w:] „Rocznik Lubuski”, nr 4.
- DZIERAN S., KONIUSZ J., PIONTEK S. (RED.) (1969), Przemiany, perspektywy, Zielona Góra.
- DZIERAN S., ZATRYBÓWNA A. (1964), Tradycje – Przemiany – Perspektywy, [w:] „Region”.
- ENGEL J. (1959), Biblioteki publiczne na Ziemi Lubuskiej, „Rocznik Lubuski” nr 1, http://zbc.uz.zgora.pl/Content/32265/PDF/tom_3.pdf [data dostępu: 20.07.2020]
- HŁADKIEWICZ W. (2019), Od prezydenta do prezydenta, [w:] „Winnica”, Magazyn Towarzystwa Miłośników Zielonej Góry, XI 2019 – III 2020, nr R7.
- KOMITET REDAKCYJNY (1962), Do czytelników, [w:] „Rocznik Lubuski”, nr 3.
- KONIUSZ J. (1978), O początkach regionalnej działalności kulturalnej, naukowej na Środkowym Nadodrzu, [w:] „Rocznik Lubuski”, nr 10, s. 209-221, http://www.zbc.uz.zgora.pl/Content/51199/7_koniusz_o_poczatkach.pdf [data dostępu: 20.07.2020]

- KRÓLAK A. (1945), Słownik polsko-rosyjsko-angielskiego z wymową, Jarocin.
- OD REDAKCJI (1959), Rocznik Lubuski, nr 1, http://zbc.uz.zgora.pl/dlibra/docmetadata?id=32263&from=&dirids=1&ver_id=&lp=34&QI= [data dostępu: 20.07.2020]
- URZĄD Miasta Zielona Góra (2020), Prof. dr hab. Władysław Korcz Honorowy Prezes Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego w Zielonej Górze, [w:] Biuletyn Informacji Publicznej Urzędu Miasta Zielona Góra, https://bip.zielonagora.pl/system/obj/1003_296-xxxii-93-z.pdf [data dostępu: 20.07.2020]
- ZIELIŃSKI M. (2010), Fragment biografii Adama Królaka, „Wehikuł Czasu”, miesięcznik wydawany przez Towarzystwo Ziemi Głogowskiej, http://www.glogow.pl/tzg/wehikul\%202009_2011/czerwiec10.htm [data dostępu: 20.07.2020]
- ZWIĄZEK Literatów Polskich Oddział w Zielonej Górze (2020a), Bolesław Soliński, http://zlp.like.pl/bolesaw_soliski-p261.html?sid=d5029ebfa2ae21be362a1d822bc656b9 [data dostępu: 20.07.2020]
- ZWIĄZEK Literatów Polskich Oddział w Zielonej Górze (2020b), Odeszli Ad memoriam, www.zlp.zgora.pl/czlonkowie-oddzialu/odeszli-ad-memorian [data dostępu: 20.07.2020]

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v46i.03>**Eugeniusz Kurzawa*****„ROCZNIK LUBUSKI” W LITERACKIM KONTEKŚCIE**

Został zadany mi temat – z okazji jubileuszu zacnego periodyku naukowego – przedstawienia zawartości literackiej na łamach „Rocznika Lubuskiego”. Oczywiście nie idzie o twórczość oryginalną, tylko o omówienia teje. Na marginesie chciałbym jednak wcześniej stwierdzić, iż z wielką ciekawością penetrowałem zwłaszcza początkowe wydania „Rocznika”, gdy był redagowany przez Wiesława Sautera. Przewracałem w internecie umowne strony pisma, z przyjemnością zatrzymując się na tekstach z innych, pozaliterackich dziedzin. Dlaczego? Z „Rocznika” tamtych lat bowiem, z kart poszczególnych opracowań, bije jakaś niepowtarzalna żarliwość badawcza i poznawcza. Chęć gromadzenia oraz opisanie wyników prac wykonanych terenie. Dotyczy to np. językoznawców badających powiat sulechowski, jak i archeologów odkrywających gród słowiański w Grodziszczu, czy fachowców od oświaty pochylających się nad znajdującym się w trudnych warunkach szkolnictwem. Co istotne – rzecz dzieje się 14 lat po wielkiej, krwawej wojnie. Dodatkowo jesteśmy na terenach dopiero „oswajanych” przez Polskę. Mówimy tu zresztą o dacie publikacji badań, a przecież gromadzenie danych, penetracja odbywały się jeszcze wcześniej, 12, 13 lat po 1945 r. Można oczywiście zastrzec, że wiele ówczesnych dociekań, także naukowych, miało podłoże propagandowe. Zapewne. Ale czy to źle? Odkrycie wspomnianego grodu było autentyczne. Opracowania archeologów, udowadniających słowiański charakter znalezionej osady, nawet jeśli przysłużyły się tezom propagandowym o powrocie na ziemię piastowskie, to i tak były uczciwe i prawdziwe. A tego rodzaju propaganda była w ówczesnym czasie konieczna i wręcz integrująca. Podobnie budowa sieci bibliotek na Ziemi Lubuskiej, tak czy owak, była koniecznością. Przyjechali tutaj bowiem ludzie z odległych – dziś idealizowanych kresów – w znacznej mierze niepotrafiący pisać lub czytać. Książka, publicznie dostępna, była zatem potrzebna. Jak i walka z analfabetyzmem, co z perspektywy historycznej okazało się niezaprzeczalnym sukcesem Polski Ludowej.

***Eugeniusz Kurzawa** – poeta, redaktor książek i wydawnictw, animator kultury, prasoznawca, prezes zielonogórskiego oddziału Związku Literatów Polskich.

Powtórzę: odbicie tamtych lat w opracowaniach pomieszczonych w zwłaszcza pierwszych „Rocznikach Lubuskich” zrobiło na mnie duże wrażenie. Czapki z głów przed naukowcami, jak redaktorami pisma, przed ich pracowitością, dociekliwością, a nawet nie zawahałbym się powiedzieć, mocno czytelnym patriotyzmem.

Swoim przeglądem objąłem wydania od 1 do 44, czyli od roku 1959 do 2018. Od razu mogę stwierdzić, iż ostatnie dziesięciolecie nie zaprzętnęły na dłużej mojej uwagi; oczywiście w kontekście zleconego mi zadania. Wydatnie pomogła, w poszukiwaniu tekstów o literaturze lubuskiej, publikacja z 15 numeru „Rocznika” (druk w roku 1989), gdzie redakcja zamieściła Bibliografię zawartości numerów 1-15. I co się okazało? Otóż w przedziale zawierającym się między rokiem 1959 a 1978 (wyszedł wtedy numer 10 „RL”) zawiera się niemal cały dorobek literaturoznawczy „Rocznika”. W Bibliografii pierwszych 15 numerów znajduje się 19 pozycji dotyczących tego tematu. Z tychże 19 pozycji możemy – jako istotne – wskazać trzy duże szkice syntetyczne. Andrzeja Czarkowskiego „Życie literackie Ziemi Lubuskiej 1955-62” (druk w tomie 3), Wilhelma Szewczyka „Zielonogórskie środowisko literackie na tle rozwoju literackiego Nadodrza” (tom 5) i najpełniejsze, najbardziej kompetentne Andrzeja K. Waśkiewicza „Lubuskie środowisko literackie 1955-1973” (tom 10).

Poza tymi pozycjami mamy przede wszystkim – na pewno wówczas bardzo istotne – recenzje omawiające twórczość Lubuszan. Istotne, gdyż były to albo recenzje prezentujące dorobek debiutantów, rozpoczynających swą drogę życiową z umownym piórem w garści, czy maszyną do pisania na biurku, albo recenzje pierwszych wydań różnorodnych lubuskich pozycji zbiorowych. I tak – co miało istotne znaczenie dla umacniania się słabej wciąż polskości – recenzowano świeżo napisane i wydane legendy lubuskie. Izabella Koniusz zredagowała pierwsze wydanie „Złotej dzidy Bolesława”, ukazała się legenda „O krasnoludkach, Jagusi i siedmiu rycerzach śpiących”, trzielskie podanie o kasztelanie Sędziwoju, recenzowano lubuskie wątki w „Klechdach domowych”. Dla Janusza Koniusza na pewno ważny był druk recenzji z jego debiutanckiego tomu poetyckiego „Tempo krążenia” napisanej przez Bohdana Drozdowskiego z Warszawy. Ale – prawdopodobnie z braku własnych autorów – recenzowano również obficie wilnianina z Poznania – Eugeniusza Pauksztę, być może odwiedzając się jemu za wielką życzliwość dla raczkującej literatury lubuskiej. Do szczegółów wrócimy za chwilę.

Taki rozwój sytuacji można zapewne zawdzięczać redaktorowi naczelnemu pisma. W. Sauter – poza działalnością społeczną – był również literatem, później członkiem ZLP i to zaważyło na prezentowaniu (choć nie nadmiernym jednak) m.in. problematyki związanej z literaturą. Potwier-

dzeniem tej tezy (o wpływie naczelnego na profil wydawnictwa) są zresztą kolejne „przechyły” w podejmowanej przez „Rocznik” tematyce. Następnymi szefami periodyku byli historycy, profesorowie Jan Wąsicki i Hieronim Szczegóła, i wówczas pismo zyskiwało profil historyczny, a w ostatnich dekadach widać preferencje dla kwestii kulturowych, cywilizacyjnych i socjologicznych. Szkoda, że kolejni redaktorzy porzucili zupełnie publikację prac badawczych nad literaturą, szczególnie lubuską. Kwestia jest otwarta, może warto do tego rodzaju materiałów powrócić, tym bardziej że obecnie widać swoisty nawrót do literatury o charakterze osadniczym, co – np. w kontekście trylogii „Wendyjska winnica” autorstwa Zofii Mąkosy – może się okazać lubuską specjalnością w literaturze polskiej. Autorka jest w tej chwili na fali wznoszącej. Bywa zapraszana do różnych dyskusji, paneli, na targi książek, a zapewne wkrótce zostanie przetłumaczona na język niemiecki i znajdzie się na rynku europejskim. To polecam uwadze kolejnych szefów pisma.

Jak wspomniałem, poza okresem kończącym się na roku 1978, później raczej nie pisano w „Roczniku Lubuskim” o tematyce literackiej. Pewnego rodzaju wyjątki od tej reguły znajdujemy tylko w trzech późniejszych wydaniach, choć tak do końca nie jestem przekonany, że to są wyjątki, czyli dotyczą literatury. W nr. 23 (cz. 2) z 1997 r., a więc sprzed 22 lat, połowę numeru pod redakcją Edwarda Homy, zatytułowanego „Współczesna polszczyzna na Ziemiach Zachodnich i Północnych”, zajmują materiały o charakterze językoznawczym; trochę je na siłę wymieniam, bo rzecz ani o literaturze, ani o literatach. Lecz przynajmniej o narzędziu, jakim się pisarze posługują, czyli o języku. Kilka z tych publikacji, np. prof. Mariana Bugajskiego, czy prof. Stanisława Borawskiego, mogliby wykorzystać prozaicy lubuscy, gdyby mieli koncepcję powieści z aktywnym wykorzystaniem języka polskiego, powiedzmy w wersji lubuskiej. Podobnie można powiedzieć o numerze następnym, 24 (cz. 2) z 1998 r., który został poświęcony kulturze instytucjonalnej w mieście stołecznym Zielona Góra. Zredagowali go wspólnie prof. Edward Hajduk i prof. Ewa Narkiewicz-Niedbalec. Jest to ciekawy zbiór wielu publikacji dotyczących instytucji, placówek kulturalnych, placówek kształcenia artystycznego, muzeów, klubów, a pod względem zawodowym poświęcony plastykom, tancerzom, kompozytorom, kabaretowi, zespołom muzycznym i in. Tutaj prof. Bogdan Idzikowski wspólnie z Agatą Stojanowską dzieli miasto na strefy kulturalne, zaś prof. Edward Hajduk publikuje materiał „Zielona Góra – jej instytucje kultury”, w którym miałem nadzieję znaleźć cokolwiek o roli Związku Literatów Polskich, powstałego w 1961 r. Jednakże rozczarowałem się. Okazuje się, że badacze kultury z tego tomu nie zauważyli w 1998 r. liczącego już wówczas 37 lat ZLP. Mogli oczywiście uznać, iż to nie jest instytucja kultury, jak biblioteka, muzeum,

czy dom kultury, ale z drugiej strony za takowe uznali chór „Polirytmia”, kabaret „Potem”, zespół „Raz, dwa, trzy”, też wytwarzające wartości niematerialne, ulotne, jak literaci. Okazało się jednak, że jeśli coś/ktoś nie ma zauważalnego szyldu, stałego adresu, na dodatek minimalnej reklamy w mediach – to po prostu w nauce nie istnieje. Naukowcy nie potrafią tego zauważyć.

Jednym śladem literackim w „Roczniku Lubuskim” po roku 1978 pozostaje zatem tylko materiał z nr 31 (rok 2005), gdzie Alicja Lipińska napisała o „Zielonogórskim Muzeum Książki”. Jest to wobec wcześniejszych informacji 20 tekst literaturoznawczy w „RL” na przestrzeni kilku dekad.

Wróćmy wobec tego do omówienia wspomnianych wcześniej materiałów o literaturze. Już w tomie 1 (z 1959 r.) Eugeniusz Pauksza w tekście „Na tropie lubuskiej baśni” recenzuje wyczerpująco, krytycznie, ale życzliwie wydawnictwo autorstwa Kazimierza Malickiego i Zygmunta Rutkowskiego zawierające lubuskie podania oraz baśnie. Całość zajmuje ok. 4,5 strony druku. Widać – co zresztą później potwierdziło życie – iż poznański pisarz poważnie podszedł do rodzącego się – bardzo ważnego ze społecznego punktu widzenia – zjawiska klechd, baśni, legend regionalnych nowej polskiej krainy.

Z kolei Bogdan Bąk recenzuje wydane niedużo wcześniej „Zielonogórskie debiuty” [poetyckie]. Mowa o książkach Janusza Koniusza „Tempo krążenia”, Henryka Szyllina „Kolory wzruszeń” i Bolesława Solińskiego „Pryzmaty”. Cała trójka wydała właśnie swoje pierwsze tomiki wierszy, finansowane przez LTK, choć wydrukowane we Wrocławiu przez tamtejszy oddział ZLP. Natomiast Marian Kowalski przedstawia czytelnikowi swoje refleksje na temat pozycji „Miniatury”, wydanej również w 1958 r. przez LTK, w którym teksty – tym razem prozatorskie – publikują: Ingeborga Bieniek, Tadeusz Kajan, J. Koniusz, Ryszard Rowiński, B. Soliński, Bronisław Suzanowicz, Henryk Szura, Henryk Szyllin. Pomieszczają je na zaledwie 34 stroniczkach. Spośród ośmiu autorów recenzent wyróżnia R. Rowińskiego – późniejszego znakomitego reportera dwutygodnika „Nadodrze” i – tu nie ma zaskoczenia – J. Koniusza. Kowalski kończy słowami: „Zielonogórski tomik miniatur, moim zdaniem, mimo wyliczonych wad dość dobrze zaprezentował literackie środowisko Zielonej Góry”. Powyższe teksty, dotyczące lubuskich pierwocin literackich, uzupełnia materiał bezpośrednio związany z literaturą. Leon Obst publikuje bowiem „Moje wspomnienia”, czyli relacje nauczyciela na obszarach polskich należących przed wojną do III Rzeszy. Można tę pracę traktować jako literaturę faktu. Do kategorii materiałów literaturoznawczych można też próbować nagiąć szczegółową prezentację Jana Engela „Biblioteki publiczne Ziemi Lubuskiej”.

Tom drugi nie przynosi żadnych materiałów o podobnym charakterze, ale w trzecim znajdujemy sporo publikacji. Tu Andrzej Czarkowski omawia „Życie literackie Ziemi Lubuskiej” we wczesnym okresie, czyli w latach 1955-62. Krótki ów okres, rzec by można, jeszcze niewart tak skalającego podejścia, ale dla regionu były to lata niezwykle ważne. Właściwie dopiero w 1955 r. rozpoczęło się u nas organizować życie literackie, drukowano juvenilia debiutantów, powstawały kluby literackie, zaś zwieńczeniem było powołanie do życia w 1961 roku oddziału Związku Literatów Polskich. Z dzisiejszej perspektywy może wydać się śmieszne to, co powiem, ale wówczas 6-osobowy oddział ZLP miał dla Zielonej Góry, dla województwa, tę samą rangę, co filharmonia lub zawodowy teatr. Nobilitował miasto, pokazywał, iż osiągnęło pewien tzw. poziom cywilizacyjny na tle kraju (poziom ośrodka trzeciego stopnia rozwoju). Czarkowski zresztą nie przecenia dorobku młodego środowiska literackiego, stwierdza że przyjdzie jeszcze pora na głębszą ocenę i syntezę. Pokrótce przedstawia młodych twórców, ich dorobek.

W numerze nie brakuje recenzji literackich. Problem jednak w tym, że skoro dorobek pisarski zielonogórczy jest jeszcze niewielki, to trudno recenzować ich osiągnięcia. Stąd Włodzimierz Maciąg pisze o „Kłesce samotności” Ślązaka Wilhelma Szewczyka, warszawianin Jan Koprowski prezentuje „Dwie powieści” Eugeniusza Paukszty, czyli „Pogranicze” i „Wszystkie barwy codzienności”, z kolei tenże Paukszta recenzuje „Królestwo dziadka Sławomira”, widowisko dla dzieci napisane przez Irenę Solińską (notabene znalazłem w bibliotece Norwida powielaczowe wydanie tejże sztuki wydane w nakładzie 1000 egz.), autorkę miejscową. Jeszcze trzecia powieść Paukszty zostaje omówiona, to „Znak żółwia”; co ciekawe – wszystkie trzy pisarz wydał w 1961 r.! Warto wtrącić, iż przyjeżdżał wówczas tworzyć do Leśniczówki Linie, 5 km od Kargowej; dziś jest tam skromne poddasze pamięci jemu poświęcone, aczkolwiek słabo wykorzystywane, a całość nazywana jest na wyrost miejscem (pokojami) pracy twórczej.

Jednak ważne dla poziomu „Rocznika”, ale i dla omawianej na jego łamach twórczości poetów, pisarzy, wydaje się, że ówczesna redakcja potrafiła przyciągnąć do kilku tomów uznane literackie nazwiska: Maciąga, Szewczyka, Paukszty i dała im miejsce do publikacji. Co poskutkowało dobrymi efektami, myślę zwłaszcza o celnej recenzji Bohdana Drozdowskiego pt. „Pisane na wodzie”; poeta ów był jednym z ważnych odkryć „odwilżowych” polskiej literatury (m.in. obok Harasymowicza, Herberta). W „RL” wziął na warsztat drugi tomik Koniusza pt. „Ślad przelotu”. Drozdowski, któremu poezja Koniusza się podoba, podnosi i uogólnia w swym omówieniu coś istotnego: że w zasadzie każdy dobrze rokujący poeta jest w Warszawie, ergo w Polsce, nieznanym. Dlaczego? Odpowiada Drozdowski krótko: bo „jest daleko” i „nie

ma wysokich protektorów”. Bycie „daleko”, jak wiemy dziś, było osobistym wyborem pana Janusza. Dlatego znakomicie rokujący w latach 50. i 60. poeta nie przebił się do literatury ogólnopolskiej, nie został klasykiem. W tym samym 3 tomie „RL” Koniusz jest jeszcze raz przywołany, mianowicie Jerzy Madeyski wypowiada się na temat trzeciego z wczesnych dzieł J. Koniusza, prozy noszącej tytuł „Taddeo Polacco z Zielonej Góry”. Recenzent chwali Lubuszanina i oczekuje wznowienia dziełka oraz wzbogacenia pozycji napisanej na nowo przez Koniusza w spółce z jakimś fachowcem od malarstwa, czy historykiem sztuki. Bo do tego obliguje malarski temat książki wydanej w 1960 r.

Do literackich recenzji numeru 3 można zaliczyć jeszcze Zbigniewa Pędzińskiego refleksje nad wydaniem „Klehd polskich” i zawartością w tym dziele prac autorów lubuskich (jest ich trzech, co zostało uznane za sukces). Ponadto omówiono prace dwóch członków ZLP, aczkolwiek o charakterze dokumentalnym, pamiętnikarskim, mianowicie „Pamiętnik Ziemi Babimojskiej” Wiesława Sautera i rzecz publicystyczną Tadeusza Kajana pt. „Fakty i ludzie”. Upredzając fakty, już nigdy nie powtórzył się numer „RL” o podobnym znaczeniu dla pisarzy i środowiska literackiego na środkowym Nadodrzu.

Tom 5 z 1968 r., ostatni pod wodzą Sautera, przyniósł również pewien plon literaturoznawczy, jednakże zaproszeni do udziału w tym wydaniu autorzy skupili się (sami? czy redakcja złożyła takie zamówienie?) na problemach pisarstwa w skali ogólnopolskiej, co jest dla nas już mniej istotne. Odnotujmy jednakże, iż w 1968 r. Eugeniusz Sawrymowicz prezentuje „Główne tendencje prozy polskiej w okresie XX-lecia Polski Ludowej”, a Andrzej Lam – kolejne ważne nazwisko – pisze o „Kierunkach rozwoju polskiej poezji współczesnej”. To oczywiście ważne i ciekawe szkice, ale nas zajmują problemy i refleksje dotyczące literatury lubuskiej. Na szczęście w tymże tomie został wydrukowany istotny szkic Wilhelma Szewczyka „Zielonogórskie środowisko literackie na tle rozwoju literackiego Nadodrza”. Szewczyk wychodzi od sprawy osadnictwa pisarzy na Ziemiach Zachodnich w okresie tuż po II wojnie. Szczególnym zainteresowaniem na zachodzie Polski cieszyła się wówczas Jelenia Góra, gdzie przejściowo osiedliło się kilkoro literatów; być może przyciągał wtedy zwłaszcza Jagniątków, miejsce w którym jeszcze w 1945 r. mieszkał noblista, jeden z braci Hautpmannów – Gerhart. „Z czasem jednak poeci-nomadzi z Kotliny Jeleniogórskiej zaczęli ściągać do stolicy” – pisze Szewczyk, a na tych terenach, jak Wrocław, Jelenia Góra, ale też Szczecin, Poznań, Katowice, Opole, zaczęło się ujawniać nowe pokolenie – napływowe. Okazało się ważną dla poszczególnych miast, regionów kategorią twórców, bowiem byli to ludzie, którzy nie tylko

tworzyli, ale bardziej może uczestniczyli, jako obywatele, w życiu społecznym. Taka postawa – sugeruje Szewczyk – buduje literaturę obywatelską. Na zielonogórskim gruncie najbardziej reprezentatywną postacią tego nurtu był niewątpliwie Janusz Koniusz, także Tadeusz Jasiński, który jednak dość szybko wyjechał, podobnie Zygmunt Trziszka. Koniusz zaś został, tworzył i działał tutaj do śmierci. Z perspektywy dekad można orzec, iż działał ze szkodą dla własnej twórczości. Z czego doskonale zdawał sobie sprawę.

Wracając do szkicu Szewczyka, wskazuje on, iż powstająca na Ziemi Lubuskiej literatura – podejmująca tematykę regionalną, osiedleńczą zwłaszcza – miała duży wpływ na integrację tej wielokulturowej społeczności (umownie nazwijmy ją lubuską). Że miała cechy twórczości ogólnopolskiej i żaden z pisarzy obiektywnie nie musiał czuć się prowincjuszem. Nie mniej jednak subiektywnie zapewne wielu twórców chyba odczuwało swą sytuację jako prowincjonalną i już w latach 60., a potem 70. dał się odczuć odpływ literatów. Z ważniejszych wyjechał do Warszawy Soliński, także Trziszka, do Lublina Jasiński, do Gdańska Waśkiewicz i inni. Poza tym środowisko zielonogórskie od początku było pisarsko niepełne. Przede wszystkim brakowało krytyków, eseistów. Szczecin, Jelenia Góra, Opole miały swoje ważne epizody, gdy zatrzymali się tam Gałczyński, Andrzejewski, Osmańczyk, Żukrowski. U nas nie pojawiła się tej miary postać ogniskująca życie kulturalne, literackie, będąca przewodnikiem, autorytetem. Może z tego powodu B. Drozdowski uznał w jednej z recenzji Zieloną Górę za „oazę czystej liryki, żadnych estetyzmów modnych w Warszawie, dziwnego słowotwórstwa, mizerne ślady politycznego kaca”. Szewczuk dodał: „Poeci lubuscy nasycają swoje utwory realiami regionu w sposób właściwy poezji, z nieagitacyjną skromnością przetwarzając codzienne doświadczenia na język syntez, filozoficznych uogólnień”. Jako przykłady wymienia twórczość Koniusza, Solińskiego, Morawskiego.

W tymże numerze Koniusz – jakby potwierdzając oceny Szewczuka o obywatelskim zaangażowaniu pisarzy – prezentuje bardzo obszerny, wieloaspektowy materiał „O społecznym ruchu kulturalnym w woj. zielonogórskim”. Mówi wręcz o narodzinach lubuskiego modelu kultury. Lecz od następnego tomu rej w „Rocznikach Lubuskich” wodzą już historycy pod kierunkiem prof. Wąsickiego. Łamy wypełniają się publikacjami o historii, ale i o UAM – macierzystej uczelni profesora – o Ziemiach Zachodnich, NRD etc. Dopiero tom 10 z 1978 roku – lecz nie są to już czasy pionierskie – przynosi bardzo ważny materiał Andrzeja K. Waśkiewicza (wówczas poety, krytyka i dziennikarza „Nadodrza”) pt. „Lubuskie środowisko literackie w latach 1955-1973”. Właściwie jest to rozprawa naukowa, tyle że napisana przez osobę „ze środka” społeczności pisarskiej. Autor występuje tutaj

w roli postaci badającej i jednocześnie opisywanej. Wychodzi od nakreślenia ogólnych prawidłowości powstawania środowiska pisarskiego, podaje analogiczne przykłady w kraju, relacjonuje „warunki zastane” w okresie powojennym (czasopiśmiennictwo, nazwiska początkujących twórców, instytucje środowiskowe). Następnie wylicza kolejno fazy kształtowania się ośrodka literackiego (powstanie LTK, różnych klubów literackich, pisma „Nadodrze”, oddziału ZLP). Waśkiewicz przebadał działalność wydawniczą LTK w latach 1957-1974, podobnie obserwował rozwój personalny poszczególnych twórców po 1955 r. (ilość wydanych książek prozatorskich, poetyckich, krytycznych, reporterskich, publicystycznych, dramaturgicznych). Nie były to ilości oszałamiające, dodajmy, ale wówczas dużo znaczyły. Badacz przeanalizował również wiek kolegów po piórze w kontekście zarzutów o kadłubowości środowiska, czyli braku przedstawicieli niektórych dziedzin twórczości (zwłaszcza idzie o krytykę). W latach 70. są już reprezentowane wszystkie gatunki pisarskie (oprócz satyry i twórczości estradowej). Stwierdził jednak, iż żaden z pisarzy nie utrzymuje się z pracy literackiej; wszyscy byli na etatach w różnych instytucjach, najczęściej pracowali w prasie. W 1974 r. było 5 dziennikarzy, 5 emerytów i rencistów, 1 nauczyciel, 1 pracownik administracji kulturalnej. Co istotne jak wspomniałem, w latach 70. rozpoczął się odływ twórców. Przyczyn tego upatrywano w braku wyższej uczelni, jak też braku wydawnictwa, zmniejszającej się ilości spotkań autorskich, braku pomocy finansowej dla pisarzy, a także małej atrakcyjności województwa. Młodzież literacka nie miała się gdzie rozwijać, ani też nie było atrakcyjnej oferty dla dojrzałych, potencjalnych twórców, których można by zachęcić do osiedlenia się w mieście lub regionie. Dopowiedzmy, że sytuację tę miało częściowo zmienić dopiero powstanie Wyższej Szkoły Pedagogicznej z wydziałem humanistycznym.

Jednak – przy okazji konkludując – współczesna, aktualna sytuacja kulturalna, literacka też nie jest przesadnie optymistyczna dla Zielonej Góry. „Po drodze” upadło bowiem „Nadodrze” i do dziś nie powstało żadne nowe czasopismo, które by wypełniło miejsce po poprzedniku. Istnieje nadal – relatywnie liczny – oddział ZLP, lecz nie wciąż nie ma profesjonalnego wydawnictwa, nie ma ponadto żadnej stymulacji zewnętrznej dla funkcjonowania środowiska pisarskiego i nie stanowi to oczywiście żadnego problemu społecznego dla władz miejskich, regionalnych. Żeby zamknąć tę kwestię, warto dorzucić, iż w ostatnim czasie oddział ZLP, który wystąpił do władz o stworzenie (wspólnie z UZ) w mieszkaniu Janusza Koniusza placówki naukowej o charakterze archiwalno-badawczo-muzealnej, otrzymał negatywną odpowiedź. Dzieje się to w 75 rocznicę polskiego osadnictwa w Zielonej Górze.

Waškiewicz konkluduje: „Literackie środowisko Zielonej Góry jest wytworem popaździernikowej aktywizacji ziem zachodnich. Powstało na fali działań o szerszym zakresie. [...] Powstanie i aktywna działalność tego środowiska były na początku lat sześćdziesiątych swoistym fenomenem. Pod koniec lat sześćdziesiątych było już ono jednym z przeciętnych lokalnych skupisk literackich. W połowie lat siedemdziesiątych jeśli wyróżnia się od innych, to jedynie *in minus*. Jego dzieje potwierdzają cytowaną na wstępie tezę S. Żółkiewskiego o „kulturowym przymusie tworzenia środowisk literackich” w większych skupiskach lokalnych”.

Kolejne po 1978 r. lata wydawania „RL” nie zapisały się – w kategoriach literackich – niczym ważnym na łamach „Rocznika”. A to okres od 1978 do 2005, słownie: dwadzieścia siedem lat. Oczywiście niekiedy zdarzały się publikacje mówiące o kulturze (teksty Koniusza, czy Solińskiego o 30-leciu w teatrze im. L. Kruczkowskiego), o kulturze szlacheckiej, dziedzictwie kulturowym regionu, wciąż nie brakowało tekstów archeologicznych, z czasem wypłynęła tematyka młodzieżowa, powróciła edukacja, badania naukowe na pograniczu etc. Aż dopiero w tomie 31 cz. 1 z 2005 roku, poświęconym muzeom i ochronie dziedzictwa kulturowego, znajdujemy szkic Alicji Lipińskiej o Zielonogórskim Muzeum Książki. Autorka omawia szczegółowo strukturę placówki powstałej w 1977 r., w ramach biblioteki wojewódzkiej im. C. Norwida, z inicjatywy Grzegorza Chmielewskiego. Mowa jest zatem o historii rozwoju książki w ogóle, wspomniane są wybitne postacie pogranicza lubusko-wielkopolskiego, przedstawiona idea utworzenia Gabinetu prof. Józefa Kostrzewskiego i Gabinetu Eugeniusza Paukszty. Na ile pomysł utworzenia muzeum książki, powołania wspomnianych gabinetów okazał się trafny, należałoby sprawdzić naukowo obecnie. Sprawdzić, jeśli to możliwe, statystykę odwiedzin, wydarzenia odbyte w tej placówce etc. Na tej publikacji kończy się zawartość literacka „Roczników Lubuskich”. W sumie zatem, do 19 publikacji mówiących o literaturze lubuskiej można dołączyć jako 20 tekst o muzeum książki. Jak na 60 lat działalności periodyku – mało!



Zdjęcie 1. Redaktorzy „Rocznika Lubuskiego”, 12.12.2019.
Od lewej dr hab. Bogdan Idzikowski, prof. UZ, dr hab. Ewa Narkiewicz-Niedbałec,
prof. UZ, prof. dr hab. Hieronim Szczegóła.
Fot. Kazimierz Adamczewski.



Zdjęcie 2. Jubileusz 60-lecia istnienia „Rocznika Lubuskiego”, 12.12.2019.
Od lewej Prezes Lubuskiego Towarzystwa Naukowego prof. dr hab. inż. Józef Korbicz,
członek rzeczywisty PAN, dr hab. Bogdan Idzikowski, prof. UZ.
Fot. Kazimierz Adamczewski.

II

EDUKACJA JAKO PRZESTRZEŃ ZMIAN

Przestrzenie zmian edukacyjnych

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v461.04>

Agnieszka Nowak-Łojewska*

Uniwersytet Gdański

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7565-6635>

e-mail: a.lojewska@ug.edu.pl

KOMPETENCJE KLUCZOWE W EDUKACJI DZIECI: OD DEKLARACJI DO REALIZACJI

KEY COPMPETENCES IN CHILDREN'S EDUCATION: FROM DECLARATION TO IMPLEMENTATION

Keywords: key competences, paradigms of didactics, didactic awareness, pedagogical reflection.

The text addresses the concept of key competences. It is not an analysis of what key competences are but of how they are understood and interpreted from various paradigmatic perspectives. The context for the discussion is the paradigm map constructed by Dorota Klus-Stańska, and particular attention is paid here to the so called multiparadigm of didactics. The purpose of the text is not to expose the superiority of some paradigms over others but to indicate how different theoretical context influences the understanding and implementation of the concept in practice.

KOMPETENCJE KLUCZOWE W EDUKACJI DZIECI: OD DEKLARACJI DO REALIZACJI

Słowa kluczowe: kompetencje kluczowe, paradygmaty dydaktyki, świadomość dydaktyczna, refleksja pedagogiczna.

* **Agnieszka Nowak-Łojewska** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, profesor Uniwersytetu Gdańskiego; zainteresowania naukowe: dotyczą wczesnoszkolnej edukacji uczniów w ujęciu konstruktywistycznym.

Tekst poświęcony jest zagadnieniu kompetencji kluczowych. Nie ma on postaci analizy tego, czym są kompetencje kluczowe, lecz raczej jest tym, jak są one rozumiane i interpretowane w kontekście odmiennej perspektywy paradygmatycznej. Jako tło rozważań przyjęto mapę paradygmatów skonstruowaną przez Dorotę Klus-Stańską ze zwróceniem uwagi, na tzw. wieloparadygmatyczność dydaktyki. Celem tekstu nie jest wyeksponowanie wyższości jednych paradygmatów nad innymi, lecz ukazanie jak odmienny kontekst teoretyczny rzutuje na rozumienie pojęcia i jego realizację w praktyce.

Wprowadzenie

Kompetencje to termin obowiązujący w wielu dziedzinach nauki: psychologii, socjologii, prawie. Od wielu lat obowiązuje również jako przedmiot rozważań teoretycznych i badań naukowych w pedagogice (Rutkowiak 1986; Czerepaniak-Walczak 1997). Na mocy Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 2006 roku (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006) wyłoniona została również kategoria kompetencji kluczowych i szybko odniesiono ją do edukacji na różnych poziomach. W niniejszym tekście tę właśnie kategorię czynię przedmiotem swoich rozważań. Nie będzie to jednak powtórna analiza pojęcia, lecz raczej refleksja nad rozumieniem kompetencji kluczowych i procesem włączania ich w edukację dzieci w przedszkolach i szkołach, gdy w tle kryje się określone ujęcie paradygmatyczne.

Za tło rozważań przyjmę mapę paradygmatów dydaktyki stworzoną przez D. Klus-Stańską (Klus-Stańska 2018), czyli ujęcie obiektywistyczne, interpretatywno-konstruktywistyczne i transformatywne, jako równorzędne i możliwe do wykorzystania, ale prowadzące do odmiennych konsekwencji teoretycznych i praktycznych, co oznacza, że każdy z tych paradygmatów ma inną moc interpretacyjną i sprawczą. To samo zagadnienie, np. wyłonione w tekście kompetencje kluczowe, będzie odmiennie odczytywane i realizowane w różnych szkołach myślenia o nich, bo intensywnie dominujący paradygmat kształtuje określoną świadomość dydaktyczną i refleksję oraz wyznacza właściwe dla niej działania.

Kompetencje kluczowe – pojęcie

Kompetencje kluczowe to wiedza, umiejętności i postawy sprzyjające samorealizacji jednostki. Uruchamiają jej aktywną postawę obywatelską, pomagają w procesie integracji społecznej i zatrudnieniu (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006, s. 13). W ich świetle edukacja ma polegać na stworzeniu każdemu Europejczykowi optymalnych warunków do rozwoju i ucze-

nia się przez całe życie. Jej rolą staje się rozwijanie ogólnych predyspozycji, a także uczenie się adekwatne do zmieniającej się rzeczywistości społecznej, kulturowej i politycznej. Z uwagi na to w obrębie kompetencji kluczowych proponuje się kilka ich kategorii adresowanych do różnych wymiarów ludzkiego życia i związanych z tym umiejętności oraz wiedzy, takich jak: porozumiewanie się, kompetencje matematyczne i naukowo-techniczne, dalej informatyczne, społeczne i obyczajowe, a także umiejętność uczenia się, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturowa.

Jednocześnie wszystkie kompetencje uważane są za jednakowo ważne, bo każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zalecenie to dotyczy wszystkich obywateli, tak dzieci, jak i dorosłych, tak nauczycieli, jak i uczniów. Wynika więc z niego potrzeba uwzględnienia kierunków zmian w systemie edukacji, kształceniu nauczycieli w kierunku działań umożliwiających połączenie wiedzy, umiejętności i postaw sprzyjających samorealizacji jednostek i ich rozwojowi.

Doniesienia z badań nad kompetencjami kluczowymi

Jak wynika z powyższych rozważań sens kompetencji kluczowych kryje się w rozwijaniu myślenia krytycznego, kreatywności, inicjatywy, umiejętności rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, radzenia sobie z własnymi emocjami i budowania relacji. Jednak, czy tak faktycznie jest w placówkach edukacyjnych? Czy unijne zapisy dotyczące kompetencji kluczowych ujawniają się w praktyce edukacyjnej z perspektywy wpływających lat? Czy działania oświatowe zorientowane są na lepsze uczenie się, świadome i zaangażowane zdobywanie przez uczniów wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w przyszłym życiu?

W różnych krajach Unii Europejskiej podejmuje się działania zorientowane na reformę systemu edukacji, zmianę treści programowych, inną organizację procesu uczenia się, czyli idące w kierunku zdobywania kompetencji kluczowych.

Jako ilustrację można podać działania rządu fińskiego, wprowadzone za inicjatywą dziesiątki lat temu, ale regularnie odnawiane i modyfikowane za sprawą, których, jak pisze T. D. Walker fińskie dzieci uczą się najlepiej i jak dalej argumentuje, uczniowie z Finlandii najczęściej czytają na świecie, najlepiej zdają międzynarodowe testy, a jednocześnie mają najkrótszy dzień lekcyjny, mało prac domowych, nie chodzą na korepetycje, nie dzieli się uczniów na dobrych i złych, a ocenianie jest mało istotne. Nacisk natomiast położony jest na to, aby w szkole czuć się dobrze i być szczęśliwym, wyrastać na samodzielnych i odpowiedzialnych ludzi (Walker 2017).

Przykładów działań zorientowanych na poprawę systemu edukacji i zdobywanie przez uczniów kompetencji kluczowych dostarcza również szkocka reforma edukacji (2007, 2010, 2017). Jej priorytetem było zmodyfikowanie i dostosowanie systemu edukacji, tj. programu, treści nauczania, metod pracy do każdego ucznia i osiągnięcie przez niego maksymalnego poziomu swojego indywidualnego rozwoju. Działania są zorientowane na pomoc uczniom w zdobywaniu potrzebnej wiedzy, jak również kompetencji koniecznych w życiu. Nastawione są na potrzeby dzieci i ich harmonijny rozwój umysłowy, fizyczny i psychiczny z naciskiem na rozwój wiedzy, kompetencji życiowych, talentów, jak i zdolności pozwalających widzieć w każdej jednostce efektywnych i pewnych siebie uczniów, odpowiedzialnych ludzi i produktywnych płatników (www.education.gov.scot/parentzone/learning-at-home, www.education.gov.scot).

Próby zmian ujawnia również podejście irlandzkie nastawione na wspieranie edukacji i rozwoju dzieci przez: rozpoznawanie indywidualnych dróg uczenia się, rozpoznawanie i wykorzystywanie uczniowskich doświadczeń, promowanie partnerstwa i współpracy między uczniami i nauczycielami oraz rodzicami. Zgodnie z tym dobra edukacja powinna uwzględniać: dobrostan jednostki, identyfikację i jej przynależność, komunikację oraz eksplorację i myślenie. Przez to zakłada się, że uczniowie będą opanowywać dyspozycje, postawy, wartości, umiejętności i wiedzę oraz zrozumienie niezbędne do funkcjonowania we współczesnym świecie.

Przytoczone przykłady z całą pewnością nie wyczerpują podejmowanych przez różne państwa inicjatyw związanych z poprawą systemu edukacji. Są jedynie wycinkową ilustracją, tego, co próbuje się robić w kierunku realizowania w praktyce kompetencji kluczowych i tworzenia każdemu Europejczykowi optymalnych warunków do rozwoju. Takie inicjatywy podejmowane są również przez polskie władze oświatowe, które stają przed problemem wdrożenia odgórnie narzuconych zaleceń Rady Europejskiej wobec edukacji o zupełnie odmiennej specyfice rzeczywistości edukacyjnej i innym kontekście w poszczególnych krajach członkowskich. Proces wspierania rozwoju kompetencji kluczowych w Polsce odsłania więc inny wymiar edukacyjnych problemów i kontekstów nabywania tych kompetencji przez uczące się jednostki.

Z perspektywy kilkunastu lat od opublikowania listy 8 kluczowych kompetencji trudności związane z tym procesem w Polsce można zilustrować wynikami prowadzonych w tym zakresie badań ilościowych i jakościowych (Bilewicz, Uszyńska-Jarmoc 2015). Dotyczą one różnych obszarów, które przytoczę dla scharakteryzowania złożoności i wielowymiarowości analizowanego zagadnienia oraz napotykanych trudności i barier. Jednym z ob-

szarów kompetencji kluczowych są kompetencje matematyczne nastawione między innymi na: umiejętność rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji, należyte opanowanie umiejętności liczenia, zdolność i chęć wykorzystania matematycznych sposobów myślenia (logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele) w procesie uczenia się i przyszłym życiu (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006, s. 15). Natomiast z prowadzonych badań w Polsce w obszarze uczniowskich kompetencji matematycznych wynika, że zaproponowane koncepcje nauczania-uczenia się matematyki nadal tkwią w założeniach funkcjonalizmu, podejścia związanego z myśleniem technokratycznym i matematyki „starej szkoły” (Dudel 2015, s. 283), opartej na myśleniu schematycznym, uwikłaniu w „gorsetach nawyków metodycznych” (Nowak-Łojewska 2016). Te z kolei nie dają uczniom możliwości samodzielnego, aktywnego, twórczego i innowacyjnego uczenia się matematyki. Rekomendowane przez Radę Europejską kompetencje w podejściu krytyczno-emancypacyjnym stają raczej pod znakiem zapytania. Oblicze polskiej edukacji matematycznej zakorzenione jest bowiem nadal w podejściu tradycyjnym, powielaniu schematów i uczeniu się pamięciowym bez zrozumienia kluczowych pojęć (Kalinowska 2010; Kalinowska 2019). Kolejne z kompetencji kluczowych dotyczą umiejętności uczenia się. Unijny dokument definiuje je jako: zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek, korzystanie w uczeniu się z wcześniejszych doświadczeń i ogólnych doświadczeń życiowych, zarządzanie własnymi wzorcami uczenia się.

Natomiast z badań prowadzonych wśród polskich nauczycieli przez Małgorzatę Głosowską-Sałdatow (2015, s. 138) wynika, że nauczyciele ci świadomi są konieczności zmodyfikowania sposobów motywowania uczniów z zewnętrznych na wewnętrzne i tworzenia optymalnych warunków do wewnętrznego sterowania procesami uczenia się, jak również stosowania metod angażujących wyższe umiejętności uczenia się (zaangażowanie, samodzielność, twórczość, inicjatywa), ale znajdują się one raczej w sferze deklaracji niż realizacji w praktyce. Nadal dominującymi są bowiem podające metody nauczania i odtwórczo-receptywna postawa uczniów. Podobnie dramatycznie przedstawia się sprawa w obszarze świadomości i ekspresji kulturowej. Znaczenie twórczego wyrażania idei, doświadczeń, uczuć za pośrednictwem muzyki, sztuk teatralnych, literatury, sztuk wizualnych jest nadal w edukacji niedoceniane, wręcz lekceważy się rolę przedmiotów artystycznych w kształceniu ogólnokształcącym (Suświłło 2015, s. 122). To zaś przekłada się na niedocenie takich umiejętności jak: wrażliwość, twórczość i ekspresja. To

tylko nieliczne przykłady trudności napotykanych w realizacji kompetencji kluczowych w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Warto zastanowić się więc nad kontekstem tych trudności oraz możliwościami realizacji kompetencji kluczowych w szkołach osadzonych na odmiennych podstawach teoretycznych – podłożu paradygmatycznym.

Uwagi o realizacji kompetencji kluczowych – perspektywa paradygmatyczna

Istotnym czynnikiem rzutującym na rozumienie i realizację określonego pojęcia w edukacji jest osadzenie myślenia w określonym paradygmacie, bo paradygmat kształtuje określoną świadomość dydaktyczną i refleksję oraz wyznacza właściwe dla niej działania. Szczególnie intensywnie dominujący paradygmat przenika do pracy w szkołach, kształtując określoną świadomość dydaktyczną i refleksję. Patrząc na to samo zagadnienie w klasie szkolnej (ocenianie, motywacja, uczenie się, itp.) z perspektywy innych paradygmatów można w niej widzieć coś zupełnie innego, dochodzić do odmiennych refleksji i poszukiwania rozwiązań uzasadnionych nowymi przesłankami.

Biorąc pod uwagę odmienne założenia ontologiczne, epistemologiczne i aksjologiczne oraz osiągnięcia w naukach o człowieku, jak psychologia, socjologia, antropologia, neurodydaktyka, można zatem przyjąć, że w dydaktyce – zdaniem D. Klus-Stańskiej – będziemy mieli do czynienia z trzema nadrzędnymi paradygmatami (grupami paradygmatycznymi), jak: obiektywistyczne, konstruktywistyczno-interpretatywne i transformatywne (Klus-Stańska 2018, s. 57). Każdy z tych paradygmatów wywodzi się z właściwych dla siebie podstawowych założeń na temat tego jaka jest natura świata i jego poznawania, wartościowania czy wyjaśniania. W odniesieniu do dydaktyki takie zróżnicowanie paradygmatyczne ujawnia się odmiennością strategii myślenia, formułowania celów, postrzegania zmiany, pozycji nauczyciela i ucznia, metod nauczania i stawianych zasadniczych pytań. Tak samo rzecz ma się z kompetencjami kluczowymi. Patrząc na nie w klasie szkolnej z perspektywy innych paradygmatów można w nich widzieć zupełnie inne wersje porozumiewania się w języku ojczystym i obcym, realizowania kompetencji matematycznych czy odmienne rozumienie kompetencji informatycznych i umiejętności uczenia się. Inne będzie spojrzenie na kompetencje społeczne i obyczajowe, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresję kulturową.

Paradygmat obiektywistyczny jest wewnętrznie zróżnicowany i stanowi raczej grupę paradygmatów. W jego ramy wpisuje się dydaktyka normatywna, instrukcyjna i nieco odmienna od dwóch poprzednich neurodydaktyka (Klus-Stańska 2018, s. 60).

Tabela 1

Zróżnicowanie podejścia obiektywistycznego

Dydaktyka normatywna	Dydaktyka instrukcyjna	Neurodydaktyka
Przekaz	Przekaz	Rozmowa
Dominacja pytań nauczyciela	Dominacja pytań nauczyciela	Dominacja pytań ucznia
Jednokierunkowy przekaz	Jednokierunkowy przekaz	Zwielokrotnienie sytuacji do stawiania pytań przez uczniów
Opanowanie oczekiwanej wiedzy przez uczniów		

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem literatury D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa 2018.

Wspólną cechą tych właśnie dydaktyk jest jednak założenie, że poznawana rzeczywistość jest niezależna od podmiotu poznającego, co ujawnia się w określonej świadomości dydaktycznej, a w przypadku niniejszego tekstu dość redukcjonistycznego rozumienia kompetencji kluczowych, a co za tym idzie utożsamiania wiedzy jednostek wyłącznie z treściami kształcenia poszczególnych przedmiotów, a nie z systemem funkcjonującym i tworzącym się w umyśle uczniów adekwatnie do zróżnicowanych doświadczeń poznawczych. W efekcie od każdej jednostki oczekuje się opanowania tej samej wersji wiedzy i umiejętności oraz zachowań o charakterze odtwórczym i naśladowczym (Wiśniewska-Kin 2013, s. 110-116). W odniesieniu do kompetencji kluczowych przekłada się to na ich zunifikowaną wersję i dosłowne odczytanie europejskich zaleceń. Na przykład dobre opanowanie umiejętności językowych będzie się wiązało raczej z techniką czytania i pisania oraz poprawnością ortograficzną i gramatyczną niż swobodną interpretacją myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie. Umiejętności matematyczne będą bardziej kojarzone z szybkim rozwiązywaniem zadań i poprawnym stosowaniem algorytmów niż umiejętności rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Umiejętności komunikacyjne natomiast powiązane zostaną bardziej z poprawnym odpowiadaniem na pytania nauczyciela niż swobodnym dialogiem i wyrażaniem własnych myśli i opinii.

W tym paradygmacie uczniowie muszą wiedzieć tak samo i tyle samo, bo ich wiedza i umiejętności są weryfikowane według przygotowanego klucza osiągnięć szkolnych. Stosunek do kompetencji kluczowych ma wyraźnie

poprawnościowy charakter. Główną zasadą w ich opanowywaniu jest trwałość wiedzy zdobywana przez utrwalanie, powtarzanie i ćwiczenie, nie zaś oparta na samodzielnym do niej dochodzeniu.

Druga z perspektyw analizy kompetencji kluczowych to paradygmat interpretatywno-konstruktywistyczny. Jego odmienność wobec podejścia obiektywistycznego ujawnia się w postaci rozwiązań kładących nacisk w edukacji na wolność i swobodny rozwój uczniów, a także wspieranie ich spontanicznej aktywności i zainteresowań. Mimo, że paradygmat ten ma kilka odmian, jak humanistyczna, konstruktywistyczna i konektywizm, które nieco między sobą różnią się, to w myśleniu o kompetencjach kluczowych i ich wykorzystywaniu w praktyce zdecydowanie wskazują na aktywność uczniów, ich zaangażowanie oraz dynamiczny rozwój.

Główne cechy dwóch pierwszych odmian zestawiam poniżej w tabeli, konektywizm i jego związek z kompetencjami kluczowymi analizuję w dalszej części tekstu z uwagi na znaczącą odmienność.

Tabela 2

Cechy orientacji humanistycznej i konstruktywistycznej

Orientacja humanistyczna	Orientacja konstruktywistyczna
Nacisk na rozwój emocjonalny i społeczny; Samospelnienie jednostki i jej dobrostan; Procesy osobowotwórcze	Nacisk na rozwój poznawczy; Powstawanie wiedzy w umyśle jednostki
Holistyczne ujęcie jednostki; Koncentracja na indywidualności człowieka z całym jego światem emocji i twórczych przeżyć w jego bliskich relacjach interpersonalnych	Koncentracja na procesach aktywnego tworzenia własnej wiedzy przez jednostkę; Partnerski współdział z rówieśnikami / dyskretne wsparcie nauczyciela
Facylitacja, tworzenie atmosfery sprzyjającej rozwojowi jednostki przez komunikowanie jego potrzeb, emocji, zainteresowań	Indywidualna działalność badawcza, Współpraca z rówieśnikami, Intensywne wykorzystanie środowiska cyfrowego

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę powyższe zestawienie w metodach pracy, podkreśla się rozwiązywanie problemów i tworzenie własnych strategii myślenia i działania, co wyraźnie nawiązuje do kompetencji kluczowej jaką jest umiejętność uczenia się, a z nią świadomość własnego procesu uczenia się i jego organizowania oraz wykorzystywania zdobytej w nim wiedzy w swoim życiu. W paradygmacie tym preferowana jest indywidualizacja i współpraca uczniów w małych grupach w miejsce zbiorowego nauczania i kierowniczej

roli nauczyciela. Dzięki temu wzrasta ilość interakcji między uczestnikami procesu edukacyjnego: uczniami i nauczycielami, jak również uaktywnia się ich wzajemna komunikacja, co zdecydowanie sprzyja rozwojowi kompetencji osobowych, interpersonalnych, a nawet międzykulturowych wpisujących się w kolejny z obszarów kompetencji kluczowych.

Dla uszczegółowienia dodam, że orientacja humanistyczna eksponuje wolność, indywidualizm i przeżycia jednostki. Jest rezultatem holistycznej koncepcji człowieka, „w której nie ma miejsca na separowanie od siebie sfer jego funkcjonowania, dzielenie go na odrębne elementy. Eksponuje się tu znaczenie emocji i uczuć, a klimat komunikacji interpersonalnej i doświadczeń w ich wymiarze społecznym postrzegany jest jako najistotniejszy dla efektów uczenia się” (Klus-Stańska 2018, s. 114). Dzięki takiemu ujęciu, humanistyczna perspektywa paradygmatu interpretatywno-konstruktywistycznego, stwarza dobre podstawy do zdobywania przez uczniów kompetencji społecznych jako istotnego obszaru kompetencji kluczowych, a wraz nim umiejętności konstruktywnego porozumiewania się, tolerancji, rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania, radzenia sobie ze stresem i frustracją; współpracy, asertywności i prawości.

Dydaktyka konstruktywistyczna podkreśla, że umysłowy obraz świata jest zawsze konstruowany przez jednostkę w relacjach z innymi¹. Jednostka w każdej sytuacji buduje obraz rzeczywistości, ale jakość tej wiedzy będzie różna w zależności od warunków w jakich proces poznania przebiega. W tej perspektywie teoretycznej podkreśla się wagę konstruowania przez jednostkę wiedzy, wykorzystując wielość i różnorodność interakcji oraz ich treść i badawczy charakter. W tej odmianie paradygmatu pozwala się uczniom na korzystanie z głośnego myślenia zwanego przez badaczy mową eksploracyjną lub mową dla uczenia się (Britton 1971) czy uczeniem się przez mówienie (Barnes 2011). Oznacza to zawieszenie nauczycielskiego wzorca oczekiwania i zastąpienie go używaniem języka jako sposobu na refleksję, samodzielne poszukiwanie, negocjowanie i tworzenie znaczeń. Te ostatnie natomiast nie mają kształtu podręcznikowych definicji. Są czasem trochę niedoskonałe gramatycznie, ale za to jasne i zrozumiałe dla uczniów, bo przez nich tworzone i stosowane. W tym paradygmacie daje się uczniom zgodę na posługiwanie się ich własnym osobistym językiem, czasem obciążonym niedoskonałościami stylistycznymi i fleksyjnymi, ale za to podlegającym rozwojowi w wyniku świadomego korzystania z niego przez uczniów. Dla kompetencji kluczowych i ich realizacji w szkołach opartych na paradygmacie konstruktywistycznym oznacza to przesunięcie akcentów na procesy uczenia

¹Szerzej na temat interakcjonizmu symbolicznego: E. Hałas (2006, s. 55)

się i samodzielnej aktywności uczniów. Zdecydowanie bardziej realne staje się opanowywanie takich elementów kompetencji kluczowych jak rozwijanie myślenia krytycznego, kreatywności, inicjatywy, umiejętności rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, radzenia sobie z własnymi emocjami i budowania relacji.

Dość ciekawą okazją do refleksji nad kompetencjami kluczowymi jest jeszcze trzecia orientacja paradygmatu interpretatywno-konstruktywistycznego znana jako konektywizm. Z uwagi na wykorzystywanie w nim osiągnięć najnowszych technologii i cyfryzacji stwarza dobre warunki do opanowywania przez uczniów kolejnej z kompetencji kluczowych, tj. kompetencji informatycznych. Najnowsze rozwiązania technologiczne nie postrzega się w nim jako blokowanie komunikacji czy powód do izolacji społecznej, lecz jako okazję do umiejętnego i krytycznego korzystania z tych osiągnięć w społeczeństwie informatycznym w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się.

Jak pisze Paul Levinson (2010) użytkownikom komputerów nie grozi społeczna izolacja ponieważ nowe media tworzą nową społeczną jakość zwielokrotniającą ilość kontaktów i okazji do komunikowania się, np. przez Facebook, YouTube, Twitter czy Instagram i kolejne nowe formy. To ciekawa sytuacja, która nie tylko zwielokrotnia ilość okazji do komunikowania się, ale też poszerza zasoby informacyjne i możliwości korzystania z nich, uczestnicząc w wytwarzaniu wiedzy i udostępnianiu jej innym. W ten sposób edukacja jest upośredniczona w sieci, dokonuje się ona online. Dzięki temu staje się jeszcze bardziej otwarta na możliwości nowych kontaktów, przekraczanie granic terytorialnych, barier językowych i możliwości docierania do różnych społeczności. Jest to też okazja do nowej formy uczenia się, definiowanego jako społeczne uczenie się w sieci (Downes 2007, s. 19-27) z otwartym dostępem do ogromnych danych, których nikt nikomu nie limituje i nie narzuca wzorca interpretacji. Tworzona w ten sposób wiedza cechuje się dużą różnorodnością z uwagi na odmienne perspektywy uczących się, sytuacje, w których są osadzeni, motywy takiego uczenia się i sposoby jego dalszego wykorzystywania. To jednocześnie doskonała odpowiedź na współczesne realia kulturowe, czego w sferze edukacji nie powinno się pomijać, lecz lepiej zsynchronizować z potrzebami mentalnymi współczesnych generacji. Świadomość tych zmian rzuca natomiast nowe światło na procesy edukacji i ich przebieg, co szkoła powinna uwzględniać i wykorzystywać.

Ostatnią z perspektyw analizy kompetencji kluczowych jest paradygmat transformatywny. W przeciwieństwie do obiektywizmu i podejścia interpretatywno-konstruktywistycznego nie jest on spsychologizowany tj. podporządkowany założeniom behawioryzmu, psychologii poznaw-

czej czy konstruktywizmu, bardziej usytuowany w kontekście socjologiczno-politycznym ze szczególnym odwołaniem do makroprocesów. Charakteryzuje go: świadoma polityczność, socjologiczna orientacja teoretyczna, demaskatorski charakter i radykalizm (Klus-Stańska 2018, s. 188).

W obszarze tego paradygmatu wyłania się dydaktyka krytyczna i libertariańska. Każda z nich odsłania zaś nieco odmienne sposoby interpretowania różnych pojęć, w tym analizowanych w tekście kompetencji kluczowych.

Dydaktyka krytyczna koncentrując swoją uwagę na nierównościach społecznych, jakie system szkolny nie tylko umacnia i reprodukuje, ale też sam wytwarza, poszukuje narzędzi temu przeciwdziałających. Do zabiegów, które temu służą należy między innymi zmiana reguł komunikacji na lekcji, która wynika z całkowitego zanegowania założenia, że wartościowa wiedza należy tylko do nauczyciela. W jej miejsce pojawia się komunikacyjna, jako wymiana zamiast przekazu (Klus-Stańska 2018, s. 210-211), przejawiająca się w otwarciu przestrzeni dla komunikacji między nauczycielem i uczniami, skupieniu uwagi na tym, jak uczniowie rozumieją świat oraz jakie wartości są dla nich istotne i jak je sami uzasadniają. Zamiast nawykowego myślenia i bezrefleksyjnego powtarzania po nauczycielu, stwarza się uczniom warunki do debaty i krytycznego myślenia, którym towarzyszy osobista refleksja, osobiste argumentowanie, prezentowanie własnych poglądów. Ta wersja dydaktyki otwiera perspektywę dla realizowania licznych kompetencji kluczowych, z wyeksponowaniem umiejętności krytycznego myślenia, refleksji, efektywnego zaangażowania się w działania publiczne, a także identyfikacji i oceny własnych mocnych i słabych stron, kreatywności, innowacyjności, planowania przedsięwzięć, czyli tego co wiąże się z inicjatywnością i przedsiębiorczością, kompetencjami obywatelskimi i tego, co sprzyja aktywnemu uczeniu się, myśleniu i rozwojowi jednostek.

Ostatnim z kontekstów analizy kompetencji kluczowych jest dydaktyka libertariańska. Ta jednak nie jest nurtem edukacji łatwym do rekonstrukcji ze względu na dużą różnorodność proponowanych rozwiązań edukacyjnych, silniejszy nacisk na aspekty socjalizacyjne i wychowawcze niż poznawcze oraz z uwagi na małą popularność jej idei w środowisku akademickim. Tym, co zdecydowanie wyróżnia dydaktykę libertariańską na tle innych, jest przyjmowanie jako centralnego punktu osobistej wolności jednostki, a co za tym idzie opór wobec zaistniałych warunków oświatowych, wobec ograniczania swobodnych wyborów, decyzji i działań jednostek. Każdy z takich przejawów postrzegany jest jako przemoc wobec jednostki. W jej świetle mocno ujawniają się obok różnych kompetencji kluczowych te, które wiążą się z obywatelskością, równością oraz efektywnym zaangażowaniem w opór wobec zniewalających form edukacji i ograniczania możliwości jej wyboru.

Mając na uwadze dokonaną analizę kompetencji kluczowych w świetle wyłonionych paradygmatów zamiast jednoznacznego podsumowania nasuwa się kilka refleksji i pytań. Pierwsza nie jest szczególnie odkrywczą, lecz jedynie potwierdza fakt, że w zależności od obowiązujących w danym państwie ustaleń, tzw. osadzenia paradygmatycznego kształtuje się określona refleksja i praktyka edukacyjna. Druga z refleksji podkreśla fakt, że to samo zagadnienie w zależności od przyjętych paradygmatów może być zupełnie odmiennie rozumiane. Wprowadzanie zamian i zaleceń zawsze więc będzie obciążone osadzeniem myślenia przez realizujące te zmiany jednostki w określonym kontekście teoretycznym.

Na jakim etapie realizacji kompetencji kluczowych jesteśmy obecnie w Polsce i w Europie? Jakie jest rozumienie kompetencji kluczowych przez władze oświatowe, a jakie ich realizowanie w praktyce? Czy uczniowie z perspektywy wpływających lat opanowują kompetencje kluczowe w toku edukacji w szkołach? Co ciekawe, na każde z tych pytań można uzyskać zupełnie odmienne odpowiedzi: od zadowolenia z realizowanych kompetencji po krytykę nieudolności systemu edukacyjnego lub też potraktować przyjęte tło paradygmatów jako równorzędnych i możliwych do wykorzystania i prowadzących do odmiennych konsekwencji teoretycznych i praktycznych. Ja swoim tekstem nie chcę sugerować wyższości jednych paradygmatów nad innymi, lecz raczej pokazać jak w ich świetle te same słowa znaczą po prostu coś innego. Odbiorcom mogą natomiast pomóc lepiej orientować się w podstawowych pojęciach i nurtach dydaktyki lub też tworzyć okazję do dyskusji nad nimi, do czego zachęcam. Zatem zamiast gotowej odpowiedzi na powyższe pytania i każde inne wyłaniające się w toku myślenia zachęcam do refleksji i osobistych przemyśleń.

Literatura | References

- AISTEAR. The Early Childhood Curriculum Framework. Principles and themes. National Council for Curriculum and Assessment (2009), Dublin, s. 10-13.
- BARNES D. (1988), Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia, WSiP, Warszawa.
- BILEWICZ M., USZYŃSKA-JARMOC J., (RED.) (2015), Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- BRITTON J. (1971), Talking to learn, [w:] Language, the learner and the school, red. D. Barnes, Harmondsworth Penguin.

- COLBERT P. (2011), Strong J., Talk for writing. Across the curriculum, Open University Press.
- CZEREPANIAK-WALCZAK M. (1997), Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, Wydawnictwo Edytor s.c, Toruń.
- DOWNES S. (2007), Learning network in practice, „Emerging Technologies for Learning”, vol. 2, s. 19-27.
- DUDEL B. (2015), Uczniowskie koncepcje uczenia się matematyki. Jak trzecioklasiści widzą swoją edukację matematyczną?, [w:] Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 283.
- GŁOSOWSKA-SALDATOW M. (2015), Ocena sposobów motywowania uczniów stosowanych przez nauczycieli klas I-III w kontekście rozwijania kompetencji uczenia się, [w:] Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 138.
- HAŁAS E. (2006), Interakcjonizm symboliczny, PWE, Warszawa.
- KALINOWSKA A. (2010), Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego, CKE, Warszawa.
- KALINOWSKA A. (2019), Studenckie koncepcje potoczne o edukacji matematycznej w klasach początkowych, Wydawnictwo Adam marszałek, Toruń.
- KLUS-STAŃSKA D. (2018), Paradygmaty dydaktyki, Myśleć teorią o praktyce, PWN, Warszawa.
- LEVINSON P. (2010), Nowe nowe media, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- NOWAK-ŁOJEWSKA A. (2016), Wybrane obszary edukacji matematycznej dzieci, ORE, Warszawa.
- RUTKOWIAK J. (1986), Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3 i nr 5-6.
- WALKER T. D. (2017), Fińskie dzieci uczą się najlepiej, tłum. M. Kisiel-Małecka, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- WIŚNIEWSKA-KIN M. (2013), Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- ZALECENIE Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z 30.12.2006r.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v461.05>

Jarosław Bąbka*

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8675-553X>

e-mail: j.babka@wpps.uz.zgora.pl

O POTRZEBIE ZMIAN W ZAKRESIE KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH STUDENTÓW PEDAGOGIKI

THE NEED TO CHANGE THE SCOPE OF SHAPING SOCIAL COMPETENCE IN STUDENTS OF EDUCATIONAL STUDIES

Keywords: education, social competence, young people in the early adulthood.

The paper presents the results of the research on social competence in students of educational studies at the University of Zielona Góra, who major in school counselling and social rehabilitation and prevention. In the study, the author used the social competence questionnaire KK-A(M), the standardized research tool elaborated by Anna Matczak, as well as a questionnaire developed by the author for analysing the social competence effects achieved by teachers in classes they conduct. The analysis and interpretation of the results speak for the average level of social competence in students in intimate situations, social exposure, and in situations related to assertiveness. The correlation analysis enabled establishing connections between educational activities that aim at shaping social competence in students as determined in educational effects and the actual level of social competence in students in intimate situations, social exposure and in situations related to assertiveness. The correlations show low and weak interdependence between the isolated variables.

* **Jarosław Bąbka** – doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego; zainteresowania naukowe: dotyczą problematyki edukacji osób z niepełnosprawnością oraz społecznej inkluzji.

O POTRZEBIE ZMIAN W ZAKRESIE KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH STUDENTÓW PEDAGOGIKI

Słowa kluczowe: edukacja, kompetencja społeczna, młodzi ludzie w okresie wczesnej dorosłości.

W artykule przedstawiono wyniki badań dotyczących kompetencji społecznej studentów pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego ze specjalizacji doradztwa szkolnego oraz rehabilitacji i profilaktyki społecznej. W badaniu autor wykorzystał kwestionariusz kompetencji społecznej KK-A(M), będący podstawowym narzędziem badawczym opracowanym przez Annę Matchak, oraz kwestionariusz opracowany przez autora w celu analizy efektów kompetencji społecznej osiągniętych przez nauczycieli podczas prowadzonych przez nich lekcji. Analiza i interpretacja wyników badania potwierdza średni poziom kompetencji społecznej studentów w sytuacjach intymnych, społecznych i wymagających asertywności. Analiza korelacji umożliwiła ustalenie związków między działalnością edukacyjną zmierzającą do kształtowania kompetencji społecznej studentów określoną w efektach kształcenia i rzeczywistym poziomem kompetencji społecznej studentów w sytuacjach intymnych, społecznych i wymagających asertywności. Korelacje pokazują niską i słabą zależność między wyodrębnionymi zmiennymi.

Wprowadzenie

Problem kompetencji społecznych od dawna budzi zainteresowanie badaczy. Trudno się temu dziwić, bowiem kompetencje społeczne potrzebne są każdemu człowiekowi, aby mógł funkcjonować w różnych sytuacjach zawodowych oraz życiowych, a także wchodzić w relacje społeczne z innymi ludźmi. W Polsce są podejmowane badania kompetencji społecznych różnych grup, np. młodzieży ze szkół publicznych i katolickich (Chrost 2012), osób z niepełnosprawnością intelektualną (Baczała 2012), studentów zaangażowanych w wolontariat (Kanios 2008), studentów studiów medycznych, społecznych i humanistycznych (Mroczek i inni 2016; Wierzejska 2016). Badacze zachodni podejmują problematykę kompetencji społecznych pod kątem modeli (Cavel 2010), sposobów ich kształtowania (Domitrovich, Durlak, Staley, Weissberg 2017; Halberstadt, Denham, Dunsmore 2001), a także możliwości pomiaru (Calaguas, Dizon 2011).

W obliczu przemian cywilizacyjnych i społeczno-kulturowych dostrzega się tzw. lukę polegającą na tym, że pojawiającym się nowym wyzwaniom nie

odpowiadają ludzkie umiejętności. Możliwości rozwiązania tych problemów upatruje się między innymi w kształtowaniu u dzieci, młodzieży, a także dorosłych kompetencji społecznych (Bąbka 2012, s. 95-103). W opracowaniu skoncentrowano się na kompetencjach społecznych studentów pedagogiki, wobec których oczekuje się umiejętności interpersonalnych, dobrych relacji z wychowankami i ich rodzicami, odnajdywania się w różnych sytuacjach ekspozycji społecznej, a także realizowania zamierzeń edukacyjnych. Intencjonalny proces kształcenia studentów pedagogiki, w którym uwzględniono efekty dotyczące kompetencji społecznych, zgodnie z wytycznymi Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, a później Polskiej Ramy Kwalifikacji, rodzi potrzebę diagnozy uzyskiwanych rezultatów (Dz.U., 2011, nr 253, poz. 1520; Dz.U., 2016, poz. 1594; Dz.U., 2018, poz. 2218). Celem opracowania jest ukazanie poziomu kompetencji społecznych studentów pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego w sytuacjach intymnych, ekspozycji społecznej oraz związanych z asertywnością. Ponadto ważne jest ustalenie współzależności pomiędzy działaniami edukacyjnymi ukierunkowanymi na realizację efektów społecznych przewidzianych w programie kształcenia a kompetencjami społecznymi studentów pedagogiki.

Kompetencje społeczne – pojęcie, komponenty, uwarunkowania oraz funkcje

Szerokie ujęcie kompetencji społecznych pozwala je traktować jako wytwór gromadzonych przez jednostkę doświadczeń w różnych sytuacjach, zestaw umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej, a także umożliwiających społeczne funkcjonowanie (Cavell 2010, s. 111-122). W polskiej literaturze przedmiotu u podstaw rozważań dotyczących kompetencji społecznych znajdują się ujęcia Michaela Argyle'a (2001), Daniela Golemana (1999) oraz Anny Matczak (2001). Według Michaela Argyle (2001, s. 133) kompetencja społeczna to „zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądaną wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych”. Na kompetencję społeczną składają się: asertywność, gratyfikacja, wsparcie, komunikacja niewerbalna, komunikacja werbalna, empatia, współpraca, uwaga poświęcona innym, czynniki poznawcze, strategie rozwiązywania problemów oraz autoprezentacja (Argyle 1998, s. 82-88; 2001, s. 133). Z koncepcją Argyle koresponduje ujęcie Anny Matczak (1997, s. 9-36), według której, kompetencje społeczne „to nabyte umiejętności warunkujące efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych (...). Są to, inaczej mówiąc, umiejętności radzenia sobie z innymi ludźmi – rozumienia ich, trafnego przewidywania ich zachowań, wpływania na nich, współdziałania, kierowania itd.” Autorka wyróżniła trzy typy sytuacji społecznych wymagających wykorzystania

przez jednostkę kompetencji społecznych: intymne, ekspozycji społecznej oraz związane z asertywnością. Sytuacje intymne dotyczą bliskich kontaktów interpersonalnych. Sytuacje ekspozycji społecznych uwzględniają bycie w centrum uwagi oraz oceny przez innych ludzi. Z kolei sytuacje wymagające asertywności umożliwiają realizację własnych potrzeb bez naruszania praw innych ludzi. Umiejętność asertywnego postępowania jest jednym z czynników warunkujących dobre samopoczucie oraz zdrowie psychiczne jednostki (Matczak 2001). Daniel Goleman (1999) wiąże kompetencje społeczne ze sferą emocjonalną. Autor wyróżnił pięć podstawowych kompetencji emocjonalnych i społecznych: (1) samoświadomość, (2) samoregulacja, (3) motywacja, (4) empatia, (5) umiejętności społeczne.

Kryteria ustalania komponentów kompetencji społecznych różnią się od siebie. Rozbieżność stanowisk wiąże się z wielością uwzględnianych przez badaczy właściwości ludzkiego zachowania, które składają się na społeczne kompetencje, jak i przypisywaniem im określonych funkcji. Problematyczna jest kwestia oddzielenia czynników intrapsychicznych, które są uważane za warunkujące kompetencje społeczne od umiejętności będących jej wyznacznikami. W tym zakresie brakuje zgodności. Autorzy wśród dyspozycji wewnętrznych (intrapsychicznych) mających wpływ na kompetencje społeczne wymieniają: zdolność poznawczą (inteligencję), wiedzę, doświadczenie, pozytywną samoocenę, cechy osobowości np. ekstrawertyczność (Argyle 1998; Jakubowska 1996; Matczak 2001; Smółka 2008). Kompetencje społeczne pełnią różne funkcje, np. sprzyjają adaptacji, budowaniu więzi emocjonalnych z ludźmi, definiowaniu relacji, współpracy, porozumiewaniu się, realizacji określonych celów (Argyle 1998, s. 100-101; Jakubowska 1996, s. 38; Hensley, Powell, Lamke, Hartman 2007, s. 106-108). Dla niniejszych rozważań szczególne znaczenie ma przesłanka, że kompetencje społeczne człowieka podlegają zmianom, że można na nie wpływać poprzez trening społeczny, w tym poprzez działania edukacyjne (Domitrovich, Durlak, Staley, Weissberg 2017, s. 13-32). Z przeglądu badań wynika, że studenci różnych kierunków (medycznych, technicznych i społecznych) przejawiają braki w kompetencjach społecznych (Mroczek i in. 2016, s. 308-312; Wierzejska 2016, s. 155-168). Świadczy to o nieefektywnym procesie kształcenia, co rodzi potrzebę zwrócenia większej uwagi na tę stronę profesjonalnego przygotowania absolwentów do pracy zawodowej oraz życia.

Metodologia badań własnych

Przedmiotem badań są kompetencje społeczne studentów pedagogiki. W badaniach wykorzystano metodę szacowania (Łobocki 2000, s. 81). W celu zbadania kompetencji społecznych wykorzystano wystandaryzowane narzędzie

dzie badawcze Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS-A(M) (Mataczak 2001, s. 10-23). Kwestionariusz składa się z dziewięćdziesięciu pozycji, w tym sześćdziesięciu uwzględniających różne czynności w sytuacjach społecznych, które badani oceniali w czterostopniowej skali (1 – zdecydowanie słabo, 2 – raczej słabo, 3 – nieźle, 4 – zdecydowanie dobrze), a także trzydziestu pozycji niediagnostycznych. Rzetelność narzędzia wskazuje na wysokie współczynniki zgodności wewnętrznej (0,93-0,95). Trafność kwestionariusza potwierdzono na drodze analizy czynnikowej oraz porównań grupowych (Mataczak 2001, s. 15-17). Wykorzystano również kwestionariusz własnego autorstwa, który uwzględniał 11 efektów, uwzględnionych w programie kształcenia, dotyczących kompetencji społecznych, ocenianych przez studentów w pięciostopniowej skali (od 1 – bardzo niski do 5 – bardzo wysoki).

Badaniami objęto wszystkich studentów drugiego stopnia studiów magisterskich o specjalności pedagogika opiekuńcza i profilaktyka społeczna oraz edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, którzy ze względu na charakter pracy powinni dysponować wysokimi społecznymi kompetencjami. Przeanalizowano 100 kwestionariuszy do oceny kompetencji społecznych studentów oraz realizowanych w toku studiów efektów kształcenia. W badaniach wzięły udział wyłącznie kobiety (100%) w wieku 23-27 lat życia. Badania ukierunkowano na zgromadzenie odpowiedzi na następujące problemy badawcze: Jaki jest poziom kompetencji społecznych studentów pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego, a w szczególności: (1) jaki jest poziom kompetencji w sytuacjach intymnych, (2) jaki jest poziom kompetencji warunkujących efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej? (3) jaki jest poziom kompetencji warunkujących asertywność?, (4) Czy i jaka jest współzależność pomiędzy realizacją efektów społecznych uwzględnionych w programie kształcenia a kompetencjami studentów, ujawnianymi w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego, sytuacjach ekspozycji społecznej oraz sytuacjach wymagających asertywności. W celu obliczenia współczynnika korelacji r Pearsona zastosowano program statystyczny SPSS – PS Imago w wersji 5.0.

Kompetencje społeczne studentów pedagogiki – analiza wyników badań

Trzy kategorie kompetencji społecznych, tj. poziom niski, przeciętny i wysoki zostały wyróżnione zgodnie z procedurą obliczania wyników surowych dla Kwestionariusza Kompetencji Społecznych KKS (Mataczak 2007, s. 60-61). Kompetencje społeczne dotyczące sytuacji intymnych uwzględniają umiejętności związane z nawiązywaniem bliskich oraz przyjacielskich relacji oraz

funkcjonowaniem w związku. Najwyższy odsetek badanych (63%) charakteryzuje się przeciętnym poziomem kompetencji intymnych. Co piąty badany (22%) uzyskał wyniki świadczące o wysokim poziomie kompetencji intymnych. Niewielki odsetek badanych studentów (15%) charakteryzuje się niskim poziomem kompetencji społecznych w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego. Młodzież kończąca studia powinna posiadać umiejętności funkcjonowania w sytuacjach ekspozycji społecznych, co wiąże się z wystąpieniami publicznymi, udziałem w spotkaniach z rodzicami. U ponad połowy badanych studentów stwierdzono przeciętny poziom kompetencji społecznych w zakresie ekspozycji społecznych (56%). Co czwarty badany (24%) uzyskał wyniki świadczące o niskim poziomie kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznych, a co piąty (20%) wyniki świadczące o wysokim poziomie. Psychospołeczne funkcjonowanie jednostki zależy od kompetencji wymagających asertywności, które uwzględniają umiejętności związane z dbaniem o własne potrzeby, przekonywaniem innych ludzi do swoich racji. Większość badanych studentów deklaruje przeciętny poziom kompetencji związanych z asertywnością (68%). Tylko co piąty student (19%) deklarował wysoki poziom kompetencji w tym zakresie. Z kolei niski poziom stwierdzono u 13% badanych.

Z badawczego punktu widzenia istotne było uzyskanie wiedzy na temat oceny realizacji przez nauczycieli akademickich efektów w zakresie kompetencji społecznych, uwzględnionych w programie kształcenia (Tabela 1).

Tabela 1

Ocena przez studentów realizacji przez nauczycieli akademickich efektów w zakresie kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne kształtowane na zajęciach dydaktycznych	Średnia ocena
Pogłębianie świadomości swojej wiedzy	2,38
Rozumienie potrzeby ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego	2,24
Gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych i osobistych	2,22
Wytrwałość w podejmowaniu indywidualnych i zespołowych działań	2,17
Zaangażowanie we współpracę i przyjmowanie wspólnych celów działania	2,40
Umiejętność podejmowania roli lidera w zespole	2,03
Odnaczanie się rozważą, dojrzałością i zaangażowaniem w planowanie i realizowanie działań pedagogicznych	2,12
Przekonanie o konieczności zachowania się w sposób profesjonalny oraz przestrzeganie etyki zawodowej	2,35
Poszukiwanie optymalnych rozwiązań i możliwości korygowania nieprawidłowych działań pedagogicznych	2,40
Odnaczanie się odpowiedzialnością za własne przygotowanie się do pracy, podejmowane decyzje, realizowane zadania oraz ich skutki	2,59
Gotowość do komunikowania się i współpracy z otoczeniem oraz do aktywnego uczestnictwa w grupach i organizacjach realizujących działania pedagogiczne	2,39

Źródło: opracowanie własne.

Z danych w tabeli wynika, że najwyżej został oceniony przez studentów poziom realizacji efektu dotyczącego odznaczania się odpowiedzialnością za własne przygotowanie do pracy, podejmowane decyzje, realizowane zadania oraz ich skutki ($M = 2,59$). Nieco niżej zostały ocenione efekty dotyczące: poszukiwania optymalnych rozwiązań i możliwości korygowania nieprawidłowych działań pedagogicznych ($M = 2,40$); zaangażowania we współpracę i przyjmowania wspólnych celów działania ($M = 2,40$), a następnie gotowości do komunikowania się i współpracy z otoczeniem oraz do aktywnego uczestnictwa w grupach i organizacjach realizujących działania pedagogiczne ($M = 2,39$). Najniżej został oceniony poziom realizacji efektu dotyczącego umiejętności podejmowania roli lidera w zespole ($M = 2,03$), co może dziwić z tego względu, że ta dyspozycja bardzo mocno związana jest z kompetencjami społecznymi oraz jest niezbędna każdemu pedagogowi.

W dalszej kolejności ustalono współczynniki korelacji r Pearsona dotyczące związków pomiędzy realizacją przez nauczycieli efektów w zakresie kompetencji społecznych a kompetencjami studentów w sytuacjach intymnych, związanych z ekspozycją społeczną oraz asertywnością (Tabela 2).

Tabela 2

Wartość współczynnika korelacji r Pearsona¹

Umiejętności społeczne kształtowane w ramach zajęć akademickich	Kompetencje społeczne		
	Intymne	Ekspozycji społecznej	Związane z asertywnością
Pogłębiania świadomość swojej wiedzy	0,279	-	0,274
Rozumienie potrzeby ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego	0,151	0,129	0,255
Gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych i osobistych	0,137	0,139	-
Wytrwałość w podejmowaniu indywidualnych i zespołowych działań	-	0,163	0,175
Zaangażowanie we współpracę i przyjmowanie wspólnych celów działania	-	0,291	0,142
Umiejętność podejmowania roli lidera w zespole	-	0,325	0,174
Odnaczanie się rozważą, dojrzałością i zaangażowaniem w planowanie i realizowanie działań pedagogicznych	0,135	-	0,236

¹W tabeli odnotowano współczynniki korelacji większe niż 0,1 umożliwiające opis siły związku między zmiennymi co najmniej jako słaby (por. Cohen 1988, s. 78-81).

Przekonanie o konieczności zachowania się w sposób profesjonalny oraz przestrzeganie etyki zawodowej	-	0,242	0,231
Poszukiwanie optymalnych rozwiązań i możliwości korygowania nieprawidłowych działań pedagogicznych	0,156	0,125	-
Odnaczanie się odpowiedzialnością za własne przygotowanie się do pracy, podejmowane decyzje, realizowane zadania oraz ich skutki	-	-	0,123
Gotowość do komunikowania się i współpracy z otoczeniem oraz do aktywnego uczestnictwa w grupach i organizacjach realizujących działania pedagogiczne	0,214	0,293	0,171

Źródło: opracowanie własne.

Zinterpretowane zostaną te współzależności dla których odnotowano najwyższe wartości współczynników korelacji. W badanej grupie istnieje współzależność pomiędzy pogłębianiem u studentów świadomości własnej wiedzy a kompetencjami warunkującymi efektywność w sytuacjach intymnych ($r = 0,279$) oraz kompetencjami związanymi z asertywnością ($r = 0,274$). Wspólna wariancja obu zmiennych nie przekracza 9%. Im wyżej były oceniane działania nauczycieli pod kątem pogłębiania u studentów świadomości własnej wiedzy, tym wyższy był ich poziom kompetencji społecznych wymagających interpersonalnych stosunków oraz asertywności. Wyniki badań świadczą o tym, że im wyższy poziom uczenia się studentów we współpracy oraz przyjmowanie przez nich wspólnych celów działania, tym wyższy poziom ich kompetencji w zakresie ekspozycji społecznych ($r = 0,291$). Wspólna wariancja obu zmiennych nie przekracza 9%. Odnotowano współzależność pomiędzy umiejętnością podejmowania roli lidera a poziomem kompetencji ekspozycji społecznej ($r = 0,325$). Wspólna wariancja obu zmiennych przekracza 9%. Można przypuszczać, że występowanie studentów na zajęciach w roli lidera sprzyja prezentowaniu własnych poglądów, wywieraniu wpływu na innych, rozwiązywaniu konfliktów czy też angażowaniu się w kreowanie kultury organizacyjnej instytucji, co wiąże się z funkcjonowaniem w sytuacjach ekspozycji społecznej. Odnotowano współzależność pomiędzy gotowością studentów do komunikowania się i współpracy z otoczeniem oraz do aktywnego uczestnictwa w grupach i organizacjach realizujących działania pedagogiczne oraz poziomem kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznych ($r = 0,293$). Wspólna wariancja obu zmiennych nie przekracza 9%. Im studenci częściej gromadzą doświad-

czenia dotyczące współpracy ze środowiskiem w ramach praktyk, a także nawiązują samodzielnie kontakty z instytucjami i stowarzyszeniami, tym dysponują większym potencjałem umiejętności składających się na kompetencje dotyczące sytuacji ekspozycji społecznych.

Dyskusja wyników badań

Odsetki badanych studentów skumulowały się w kategorii przeciętny poziom kompetencji społecznych odpowiadających sytuacjom bliskich kontaktów interpersonalnych, ekspozycji społecznej oraz asertywności. Uzyskane wyniki są zbliżone do danych charakteryzujących kompetencje społeczne młodzieży licealnej (Chrost 2012), studentów działających w wolontariacie (Kanos 2008), a także studentów z innych uczelni, w tym z kierunków medycznych, technicznych oraz społecznych (Mroczek, Zarek, Rudnicki, Wolińska, Pawlak, Dyk, Kotwas, Kurpas 2016, s. 308-312; Wierzejska 2016, s. 155-168). Ponieważ przywoływane wyniki badań dotyczą osób z tego samego kręgu kulturowego, to można wnioskować, że stwierdzony poziom kompetencji społecznych studentów pedagogiki nie jest jedynie regionalną specyfiką. Rodzi się wątpliwość czy nie powinniśmy oczekiwać wyższego odsetka studentów charakteryzujących się wysokim poziomem kompetencji społecznych, skoro podlegali oni celowemu procesowi kształtowania kompetencji społecznych. Oceny studentów realizacji przez nauczycieli akademickich efektów w zakresie kompetencji społecznych nie były jednak wysokie. Wątpliwości budzi np. niska ocena przez badanych studentów poziomu realizacji efektu dotyczącego kształtowania umiejętności leaderskich stricte związanej z kompetencjami społecznymi. Z Raportu Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii na temat Weryfikacji Efektów Kształcenia (2017) wynika, że kompetencje społeczne stanowią najtrudniejszy dla nauczycieli akademickich obszar oceny studentów. Nauczyciele nie posiadają narzędzi do weryfikacji efektów w zakresie kompetencji społecznych. Konfrontacja uzyskanych danych z wynikami innych autorów pozwala przypuszczać, że aktualny system kształtowania i monitorowania kompetencji społecznych u studentów pedagogiki nie jest zadowalający (Mroczek i in. 2016; Wierzejska 2016). W praktyce priorytetowa okazała się być weryfikacja wiedzy i umiejętności studentów przewidzianych w programie kształcenia.

Analizy korelacyjne dotyczą przyjętego założenia, że kompetencje społeczne można budować poprzez trening laboratoryjny, w tym działania edukacyjne. Uzyskane korelacje wskazują na niskie i słabe współzależności pomiędzy realizacją efektów społecznych na zajęciach akademickich a kompetencjami społecznymi studentów. Wszystkie korelacje są dodatnie. Interpretacja analiz korelacyjnych pozwala wnioskować, że pogłębianie u studentów

świadomości własnej wiedzy, uwrażliwianie ich na wykorzystanie jej w relacjach z innymi osobami sprzyja rozwojowi kompetencji intymnych oraz kompetencji związanych z asertywnością. Uczenie się studentów we współpracy oraz przyjmowanie przez nich wspólnych celów działania wiąże się również z rozwojem kompetencji w zakresie ekspozycji społecznej. Zajęcia ukierunkowane na wyposażenie studentów w umiejętność pracy w grupie oraz przyjmowanie roli lidera, który ustala zasady działania wiąże się ze wzrostem kompetencji społecznych, szczególnie w przypadku kompetencji związanych z ekspozycją społeczną. Im studenci gromadzą więcej doświadczeń związanych ze współpracą z środowiskiem w ramach praktyk, nawiązują samodzielnie kontakty z instytucjami i stowarzyszeniami, tym dysponują większym zasobem umiejętności składających się na kompetencje dotyczące ekspozycji społecznej. Nabywanie kompetencji społecznych przez człowieka jest uwarunkowane splotem różnych czynników. W badaniach skoncentrowano się jedynie na wyizolowanym, choć istotnym z pedagogicznego punktu widzenia źródle kompetencji społecznych, jakim są działania edukacyjne. Kompetencje społeczne studentów stanowiły pochodną ich zdolności poznawczej, doświadczeń, cech osobowości, których w badaniach nie uwzględniono.

Zakończenie

Niniejszy tekst stanowi podstawę do dyskusji na temat wypracowania systemu kształtowania i ewaluacji kompetencji społecznych studentów pedagogiki. Efekty w zakresie kompetencji społecznych studentów pedagogiki warto wyprowadzić z istniejących w literaturze teoretycznych modeli, uwzględnić zajęcia sprzyjające ich kształtowaniu, a także dokonywać pomiaru. Pożądane byłoby uwzględnienie kompetencji społecznych zarówno specyficznych, tj. wynikających z profilu zawodowego oraz kompetencji niespecyficznych, odpowiadających szeroko pojętej aktywności życiowej absolwenta wchodzącego w dorosłość. Postępujący proces ograniczania u młodego pokolenia bezpośrednich kontaktów międzyludzkich na skutek rozwoju technologii informatycznych, a także stylu życia w wirtualnej rzeczywistości oznacza, że kolejne generacje studentów mogą przejawiać trudności dotyczące nawiązywania i podtrzymywania bezpośrednich relacji, autoprezentacji, negocjowania, współdziałania, wywierania wpływu na innych.

Literatura | References

- ARGYLE M. (1998), Zdolności społeczne, [w:] Psychologia społeczna w relacji Ja – Inni, red. S. Moscovici, tłum. M. Cielecki, WSiP, Warszawa, s. 77-104.
- ARGYLE M. (2001), Psychologia stosunków międzyludzkich, tłum. W. Domachowski, PWN, Warszawa.
- BACZAŁA D. (2012), Niepełnosprawność intelektualna a kompetencje społeczne, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- BĄBKA J. (2012), Zachowania kooperacyjne w sytuacjach zadaniowych u młodzieży w okresie wczesnej adolescencji. Analiza porównawcza młodzieży pełnosprawnej i z różnymi ograniczeniami sprawności, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- CAVELL T. (1990), Social adjustment, social performance, and social skills: A Tri-Component model of Social Competence, „Journal of Clinical Child Psychology”, 19(2), s. 111-122.
- CHROST M. (2012), Kompetencje emocjonalne i społeczne, Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, Kraków.
- COHEN J. (1988), Statistical power analysis for the behavioral sciences. Edition. 2nd., Lawrence Erlbaum Associates, New York.
- DOMITROVICH C. E., DURLAK J. A., STALEY K. C., WEISSBERG R. P. (2017), Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children, „Child Development” 88(2), s. 13-32.
- GOLEMAN D. (1999), Inteligencja emocjonalna w praktyce, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań.
- HALBERSTADT A. G., DENHAM S. A., DUNSMORE J. C. (2001), Affective Social Competence, „Social Development”, 10(1), s. 79-119.
- HENSLEY M., POWELL W., LAMKE S., HARTMAN S. (2007), The Well-Managed Classroom, Boys Town Press, Nebraska.
- JAKUBOWSKA U. (1996), Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne, „Przegląd Psychologiczny”, nr 39, s. 29-40.
- KANIOS A. (2008), Społeczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- ŁOBOCKI M. (2009), Metody i techniki badań pedagogicznych, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- MATCZAK A. (1998), Preferencje zawodowe młodzieży a kompetencje społeczne, „Psychologia Wychowawcza”, nr 41, s. 28-36.
- MATCZAK A. (2001), Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik, Pracowania Testów Psychologicznych, Warszawa.
- MROCEK B., ZAREK A., RUDNICKI J., WOLIŃSKA W., PAWLAK I., DYK T., KOTWAS A., KURPAS D. (2016), Social competence of physicians and medical students – a preliminary report, *Family Medicine&Primary Care Erview*, 18(3), s. 308-312.
- PREŚ K. (2015), Kompetencje społeczne studentów pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego, praca magisterska napisana pod kierunkiem dra hab. Jarosława Bąbki.
- RAPORT Weryfikacja Efektów kształcenia (2016), Wydział Pedagogiki Psychologii i Socjologii.
- SMÓŁKA P. (2008), Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych, Wolters Kluwer, Warszawa.
- WIERZEJSKA J. (2016), Kompetencje społeczne studentów kierunków technicznych i społecznych, „Studia Edukacyjne”, nr 39, s. 155-168.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v461.06>

Paulina Hojny*

European Statistical Office – Eurostat, Luxemburg

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7351-4841>

e-mail: pola.h.hojny@gmail.com

Ewa Narkiewicz-Niedbalec**

University of Zielona Góra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4102-9892>

e-mail: e.narkiewicz-niedbalec@ips.uz.zgora.pl

**IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF LIFELONG
LEARNING IN NGOS ON THE POLISH-CZECH-GERMAN
BORDERLAND**

IMPLEMENTATION OF THE IDEA OF LIFELONG LEARNING IN
NGOs ON THE POLISH-CZECH-GERMAN BORDERLAND

Keywords: lifelong learning, Polish-Czech-German borderland, NGOs.

The article addresses the issue of lifelong learning implemented by associations and foundations working in the spheres of education and culture on the Polish-Czech-German borderland and involving representatives of at least two of these neighbouring nations. The analysis involved eight such organizations. The authors indicated various theoretical conceptualizations of the idea of lifelong learning. The presented conceptualizations range from those linked to the performed profession, or the profession to which one should switch, to the latest conceptualizations, i.e., those in which lifelong learning encompasses various forms of education implemented throughout the individual's life, from childhood to the retirement. The analysis of the gathered

***Paulina Hojny** – Ph.D. in sociology; scientific interests: sociology of non-profit organizations.

****Ewa Narkiewicz-Niedbalec** – postdoctoral degree in sociology, associate professor; scientific interests: sociology of education and knowledge, methodology of social research.

materials concentrated on pointing to those activity forms that comply with the definition criteria of lifelong learning and provide the unofficial civic education that shapes civic attitudes related to the idea of unified Europe and the specificity of NGOs on the borderland. The latter consists in building better relations between neighbours, formulating and proliferating the 'put straight' version of history, particularly after WWII.

REALIZACJA IDEI LIFELONG LEARNING NA POGRANICZU POLSKO-CZESKO-NIEMIECKIM W ORGANIZACJACH POZARZĄDOWYCH (NGO)

Słowa kluczowe: Całozyciowe uczenie się, pogranicze polsko-czesko-niemieckie, organizacje NGO.

W artykule podjęta została problematyka całozyciowego uczenia się (Lifelong learning), realizowana w stowarzyszeniach i fundacjach działających na pograniczu polsko-czesko-niemieckim, działających w obszarze edukacji i kultury, angażujących przedstawicieli przynajmniej dwóch sąsiadujących z sobą narodów. Do analizy zakwalifikowano osiem organizacji. Autorki wskazały na różne teoretyczne ujęcia idei LLL, od takich które powiązane były z wykonywanym zawodem lub takim, na który dotychczasowy należało zmienić, do ujęć najnowszych, w których LLL obejmuje różnorodne formy edukacji, realizowane przez całe życie jednostki, od dzieciństwa po czas emerytury. Analiza zebranego materiału koncentrowała się na wskazaniu form działalności, spełniających definicyjne kryteria LLL, realizacji nieoficjalnej edukacji obywatelskiej, polegającej głównie na kształtowaniu postaw obywatelskich powiązanych z ideą zjednoczonej Europy oraz specyfiki organizacji pozarządowych na pograniczu. Ta ostatnia polega na budowaniu lepszych relacji między sąsiadami, formułowaniu i upowszechnianiu „odkłamanej” wersji historii (zwłaszcza od okresu II wojny światowej).

The Idea of Lifelong Learning (LLL) and knowledge societies

The idea of learning through the whole life, also known as lifelong learning or permanent education (Machlup 1962), was created between the 1930s and the 1960s. At first, it was treated as an opportunity to return to the formal educational path, after leaving it, in order to obtain certain competencies considered to be necessary on the labour market. This understanding of lifelong education was compatible with the model of societies

(mainly from highly developed countries) in which the classical pattern of life course prevailed: preparation for life, the phase of life activity, and the period of retirement (Kohli 1985), also known as: school – work – retirement (Hajduk 1996). The economist Fritz Machlup (1902-1983) was the first to write about knowledge acquired during education as the economic resource of societies, and was the first to study it by adopting such a definition. It was his writing that inspired thinking about the knowledge-based economy (Drucker 1999). He also inspired thinking about the 20th-century society as the information society, network society (Castels 2008a, 2008b), and knowledge society (Antonowicz 2004; Neave 1994; Witek 2006). Witek wrote that the term 'knowledge society' is a relatively new concept, but as a phenomenon, it has existed since ancient times thanks to such figures as Socrates and his student Plato (2006, p. 95).

To this day, modern societies are referred to as information societies or knowledge society/societies¹. Thus, both ideas have a fairly long history. Their implementation has varied in different European countries, depending on their economic, social and cultural development. The pre-war Poland definitely differed in the level of development from rich countries such as Germany, Austria, France, Belgium and England². The 1920s and 1930s were decades of modernism, with faith in progress and reason. The Second World War strongly shook this faith. However, after World War II, the idea of lifelong learning was implemented in many European countries. Youth, whose education was deferred during the war, went back to 'normal' schools. Adults of all ages could complete their education. The institutions that implemented this form of education were secondary schools and folk universities. They prepared, among others, for work in communal and municipal community centers (Ank 2017). Scandinavian countries (Denmark, Norway) have a rich tradition of running folk universities (Evenrud 2018).

From a European perspective, some of the LLL contexts may seem archaic today, e.g., the elimination of illiteracy³, education of rural residents to achieve the basic level of knowledge. Currently, more 'modern' reference systems focus on post-graduate studies (Lendzion 2015, pp. 107-120), innovative projects implemented either in companies, associations or schools

¹The context and subject of particular studies determine the use of the singular form 'society' or plural 'societies'.

²Much of this wealth came from the possession of colonies.

³countries such as Poland, with culturally uniform literacy, not reading skills, but verbal reasoning is an issue (see I. Białecki Functional Alphabet, "Res Publica Nowa", 1996, No. 6, pp. 68-76; Z. Kwieciński, Wykluczanie, Toruń 2002; U. Dmochowska Fighting reviving illiteracy – the task and challenge of adult education, "Discourses of Young Anragogues", No. 14, 2013, pp. 47-59).

and universities (Baran, Kłos, Strojny 2015), the labour market or self-creation (Michlak-Dawidziuk 2014). In recent years, LLL has been located in the context of the activity of older people, after the period of professional activity, in such institutions as U3As – Universities of the Third Age (Sobolewska-Poniedziałek, Zarębska 2015).

Encyklopedia Pedagogiczna (Eng: *Pedagogical Encyclopaedia*) defines lifelong learning in the following way: “Lifelong learning, interchangeably refers to permanent education (from French l’education permanente). The term has relatively recently entered the dictionary of pedagogical sciences and educational practice. This concept is used in studying the complex problems of modern education. Continuing education is seen as the main direction of transformations of contemporary educational systems, their orientation towards the conditions of variable civilization characterized by a fast pace of development and an accelerated rhythm of transformations. Generally speaking, it is education keeping pace with development and serving development needs” (*Encyklopedia Pedagogiczna*, p. 173, transl. by Niedbales and Hojny).

Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku (*The Encyclopaedia of Pedagogy of the 21st century*), defines lifelong/permanent education in the following way: “*lifelong education* (Eng.) or *permanente Bildung* (Ger.) is a contemporary model of education that consists in the continuous renewal and improvement of knowledge as well as professional and general competence throughout the individual’s life. The need for permanent education arises in the conditions of modern, constantly changing socio-cultural reality, to which the individual must adapt and which he/she must understand [...]. Although it is one of the basic terms of contemporary theory and practice of education, it is not understood in the same way. [...] Years ago, theoreticians used it to determine all adult-oriented educational activities, so they identified it with adult or extracurricular education [...]. Others considered that it refers only to educational activities aimed at updating and modernizing professional qualifications of adults, which was necessitated by progress in technique and technology [...]. Today, another scope of the definition is gaining popularity, namely the one putting focus on the whole system of teaching and all upbringing activities, pursued in the period **from a person’s early childhood to late adulthood** (emphasis by P.H. and E.N.N.). Therefore, the term is used to describe both education and upbringing of children and young people as well as education of adults. [...] It is an educational idea with a deeply humanistic character. It requires creating for every person optimal conditions for lifelong learning (LLL), i.e. possibly constant development of personality in all periods of life. In this under-

standing, education is considered to be an integral part, component, one of the strands of life. Thus, it rearranges educational goals: education is no longer regarded to be a preparation for life, but part of life” (*Encyclopedia Pedagogiczna XXI wieku*, volume 1 p. 985).

This definition of LLL clearly indicates that this form of education can be applied to the youngest, i.e. children, as well as the elderly who have finalised their professional activity. For several decades, the so-called Universities of the Third Age (U3As) have been developing in many European countries, (and also in some countries outside Europe) as educational institutions directing their offer to those outside the professional life, with clear cognitive needs, wanting to implement them in the form of group action (women are the predominate group here – 86 %, (Adamska et al. 2016, p. 3), while men with cognitive needs fulfil them in more individualized forms – through books, magazines, popular science programs). According to Statistics Poland, the 2015 statistical study shows that there were 575 U3As in the country (Adamska et al. 2016; Malec-Rawiński, Bartosz 2017). In 2018, this number increased to 649⁴. It is worth mentioning, that the largest number of U3As, where located in one region, i.e., Mazowieckie voivodship (55 according to the data from 2015), the lowest number was registered in the region of Podlasie (11). However, the highest activation rates for older people are in the Lubuskie voivodship (22), where per 10,000 inhabitants over 50 years of age, 113 “develop knowledge, skills and interests, while actively participating in social life” (Adamska et al. 2016, p. 6).

With the change in the scope of the concept of LLL and institutional changes in the sphere of education, culture, within almost half a century since the first U3A was established in France, the entities creating and running such universities have changed. In Poland, almost half of them were managed by associations and foundations in 2014/2015 (Adamska et al. 2016, p. 1). Moreover, lifelong learning is no longer closely related to professional work and training, and has started to fill a larger portion of free time remaining after retirement.

A German researcher of NGO activity on the Polish-Czech-German borderland, Peter Alheit (2002), reviewed the definition of LLL and showed the reasons for the different understanding of this concept in the last two decades of the 20th century. Hitherto, lifelong learning depended on training, change in qualifications – was closely related to professional life. Currently, the LLL process begins in early childhood, continues throughout education

⁴<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/universytety-trzeciego-wieku-w-polsce-w-2018-r-,10,2.html>. (More recent data were not found either on the GUS website or in 2019 *Rocznik Statystyczny*).

and formal tuition, and continues during retirement. Alheit proposes to look at the concept of LLL as a theoretical construct, starting with an overview of the individual's biography, learning stage, and the (trans)formation of structures of experience, knowledge and activity in the context of their lives and lifeworlds, i.e., in the lifewide context. He advocates for the presentation of educational experience by structuring it within the frame of subsequent educational institutions and by its temporal location. Both dimensions are interconnected and influence the individual's place in the social structure (through education, occupation, gender) (Alheit 2011, pp. 7-11).

NGOs on the borderland

As we pointed out above, some encyclopaedias treat contemporary LLL not as "preparation for life, but as part of life" (*Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*). Secondly, since the mid-70s, institutions such as U3As have been rapidly developing in Poland. In addition to traditional culture centres (Dom Kultury), which offered their activities to children and young people, non-governmental organizations (NGOs) began to appear from the beginning of the 1990s, developing diversified offers for various categories of people, but predominantly for children and youth. These assumptions are most useful for our further considerations, which concern the manifestations of LLL in non-governmental organizations operating on the Polish-Czech-German border and establishing mutual cooperation. NGOs are institutions that started to develop in Poland after 1989. Previously, there were primarily national organizations, hierarchical, subject to state funding and control (Karpowicz 1975). Nearly thirty years of the existence of 'new' Poland have allowed some of these new non-governmental organizations to develop and consolidate.

Three more concepts are useful for determining the forms of activity undertaken by the surveyed organizations, and they are: civic education, informal civic education and service-learning. Considering the shaping of a new social order, Krzysztof Koseła wrote: "in the new conditions, tasks arise that require redesigning from scratch the acting rules of the social institutions. This has to be followed by the adoption of the law and the establishment of institutions consistent with ethical sensitivity shaped reluctantly by the collapsed political system. Ethical sensitivity, anchored in regulations and institutions, is no longer a feature of a few intellectuals, but is now a social capital. The new rules have to be explained to pupils, students and citizens" (Koseła 2003, pp. 154-155). Civic education has to deal with the explanation of the "new rules". The raising of civic competence is positively correlated by researchers with the increase of social capital, but

this issue is not addressed in this article. Experts dealing with the issue of civic education distinguish its three basic types:

- *formal civic education* - conducted as part of the education system (which, in addition to schools, often includes universities), and sometimes also as part of vocational training for certain categories of employees;
- *non-formal civic education* - conducted in an organized way, but outside the education system (for example, NGOs deal with this type of education); it can be implemented at all ages and in all socio-professional groups;
- *informal civic education* - defined as intentional, but not part of any system or not carried out as part of the statutory activities of specific entities. Informal civic education can be implemented, for example, as part of happenings or individual events, or carried out ad hoc by institutions for which this is not the mainstream activity (for example, social welfare centres, employment agencies, libraries, cultural centres, private companies) (Makowski, Pazderski 2011). Thus, following this typology, the organizations included in the sample, implement projects in the area of civic education of a non-formal nature, and this type of education falls within the scope of LLL.

Since the 1960s, the trend called *service-learning* has emerged as a teaching method at American universities (Angrosino 2009, pp. 144-145). Underlying this trend was the report '*Principles of good practice for combining service and learning*' that promoted student participation in the work of public institutions in the US, this type of work was supposed to be the most effective form of absorbing knowledge.

Methodological approach

The first postulation adopted in this research project was to find organizations operating on the Polish-Czech-German borderland, which were focused on activities aimed at bringing representatives of the three neighbouring nationalities closer together through various activities, mostly in the spheres of culture and education.

The choice of organizations working on the Polish-Czech-German borderland created the opportunity to look at their international cooperation also in the field of education, which is discussed in this text. For the monographic research – a repetitive case study – several organizations were chosen, that had remained stable and active for many years. They have no

guaranteed financial support, thus every year, they have to apply to potential supporters. Since each of the surveyed organizations had to exist for at least a dozen years, it can be assumed that only those entities that adequately recognize social needs are able to raise funds from various sources, have a chance of survival and that they have gone from the solidification phase to stability and respond to real social needs. The basic material for the analysis was collected during several stays of one of the authors in each of the examined institutions in the years 2008-2014⁵; and the research methods used were: observation, free-form interviews with employees, and the analysis of paper publications and electronic documents (each organization runs a website and social media accounts). In the following years, the organization's activity was monitored on the basis of documents printed and published on their websites.

The basic research questions in this article are: 1) Do the organizations operating in the field of education and culture on the Polish-Czech-German borderland implement, and to what extent, the idea of LLL?, 2) Do they implement civic education – by definition – of a non-formal character?, 3) What is specific to the educational activities of NGOs on the studied borderland? In each organization, interviews with employees and volunteers were carried out, and documents such as statutes, protocols showing the history of establishing associations or foundations, and all other available documents were studied.

The following organizations were included in the sample:

Internationales Begegnungszentrum St. Marienthal (IBZ) (International Meeting Centre at the Cistercian Abbey Marienthal) near Ostritz (founded in 1993). Several associations on the Polish-Czech-German borderland declare in their statutes that they want to create a meeting ground for people living in the three neighbouring countries. For other organizations, we do not verbatim repeat the goals they set for themselves, but the goals are similar to those mentioned below:

- Supporting and initiating meetings of people regardless of their sex, age, origin, nationality and religion, especially people from Germany, Poland and the Czechia;

⁵Paulina Hojny: during the implementation of the research project, documentation and research materials were collected for her doctoral dissertation, which was prepared under the supervision of Ewa Narkiewicz-Niedbalec Doctor of Science and defended on 4th November 2015 at the Faculty of Social Sciences of the University of Wrocław. By the decision of the Faculty Council from 25th November 2015, she obtained a PhD in social sciences in the field of sociology.

-
- Activities supporting peace, reconciliation between religions and co-operation between European nations and ethnic groups through civic education and education for peace;
 - Supporting the cultural heritage of the region;
 - Promoting the most ecological solutions in the protection of natural resources and food production;
 - Supporting the health of children, adolescents, adults, families and people with disabilities⁶;
 - Conducting educational activities in the area of ecology, European programs on various topics addressed to seniors;

Fundacja “Krzyżowa” dla Porozumienia Europejskiego (The Krzyżowa Foundation for Mutual Understanding in Europe) – (1990) formulated its statutory goals as follows:

- Supporting Polish-German reconciliation;
- Shaping and strengthening the European understanding;
- Refraining from any political activity;
- Overcoming and refraining from favouring or discriminating against particular nationalities, ethnic groups, religious and ideological groups.

As a form of the implementation of the goals mentioned above, “Krzyżowa” implements historical education addressed to many different groups and teaching foreign languages by volunteers. An important part of the Foundation’s activity consists in supporting volunteering and encouraging volunteers to engage in a variety of activities. Other organizations also tried to attract volunteers, but only “Krzyżowa” had a volunteer offer for people over 50 years of age.

With 30 years of experience, the “Krzyżowa: Foundation considers engaging with youth and working with youth in Międzynarodowy Dom Spotkań Młodzieży (MDSM – an international centre for youth meetings) to be its main project. The aim of its activities is to raise curiosity and the will to become familiar with other people and the world, to shape openness to others and to create the ability to communicate with them, to teach how to perceive and understand differences and similarities. An international team of pedagogues works at MDSM. They organize about a hundred various meetings for youth, trainings for the teachers and tutors working on international exchange projects.

⁶Apparently, supporting healthy behaviour is something that could be learned.

Collegium Bohemicum in Usti nad Labem (1999) – Czechia. A constant element in Collegium’s work is historical and political discourse, combining museology with modern cultural education, using the biographies of artists from Czechia and Germany for educational work. Collegium:

- creates and supports a professional information database focused on the subject of Germans in Czechia and the history of Czech-German and Czech-Austrian relations;
- promotes historical scientific work through public media;
- organizes teaching and education projects in the field of Czech-German and Czech-Austrian relations.

The organization supports historical scientific works that focus on the history of Germans and German culture in Czechia, the history of Czech-German and Czech-Austrian relations; Collegium publishes numerous scientific publications focused on the history of the above-mentioned relations. It invites guests, organizes lectures, debates, discussions, conferences and lectures as well as other similar events.

Fundacja św. Jadwigi z Morawy (St. Hedwig Foundation from Morawa) near Strzegom (1995) – in the field of education, this organization offers, e.g., post-graduate studies for coaches in the frames of LLL, music academy for talented youth from a few different countries, German language courses, meetings for students, and numerous courses for seniors. It also organized Montessori Kindergarten (The Montessori Method of Education) which is free of charge.

Die Brücke/Most-Stiftung (The Most-Brücke Foundation) in Dresden (1997) – the Foundation’s goal is, inter alia, adult education, including helping students organize youth exchanges to promote meetings between Germany and Czechia and exchange information about their countries, and between educational institutions to increase understanding between the German and Czech nations.

Antikomplex (association against xenophobia) (1998) – Liberec – preparing publications and exhibitions on Czech-German history (especially, on the flight and expulsion of civil inhabitants after World War II).

Riesa Efau Kultur Forum Dresden (Riesa Efau Dresden Culture Forum) (1990) – ensures extensive cooperation in adult education with other organizations, provided that their goals are in line with the Forum’s statutory goals. It runs an art kindergarten and many workshops for children and youth.

Analysis of the collected material

When adopting the broadest definition of LLL, namely learning from childhood to late adulthood, it should be recognized that all of the NGOs surveyed implement the idea of LLL. The institutions selected for the study operate in the fields of education and culture, so by definition education is one of their basic goals, almost all of them have the goal of building better relations between their closest neighbours – Poles, Czechs and Germans. Achieving this goal often requires the presentation of a fake version of history, 'confessing' to own wines (destruction of villages in the Czech Sudetes, after the Germans left them after World War II), creating a communication platform and the possibility of establishing the dialogue between the inhabitants of the neighbouring countries, which seems relatively easiest for the younger generation.

In the surveyed organizations, priority is given to the content related to European integration, civic education and a common, often difficult history between neighbouring countries. This content is directed to both younger and older generations. However, the period of functioning of the three socialist states side by side was marked by three different versions of history. The young generation of historians and culture scholars strives not to distort history and show it from the perspective of the three, or at least two countries involved. Organizations involved in the Czech-German and Polish-German cooperation are doing better than those involved in the Polish-Czech cooperation or in participation of partners from these three countries. Interviews with organization employees in Lower Silesia show that it was much easier to contact NGOs in Germany (quick response to e-mails, answering phone calls by the employed administrative staff) than in Czechia (no administrative staff, volunteer work). The situation in Polish organizations varied.

Thus, if we accept the broadest definition of LLL while referring to the first research question, it can be stated that the surveyed organizations, have an educational offer for all categories of people, from the youngest to the oldest ones, the content offered by these organizations is varied, but the topics related to European integration and civic education dominate (for example, by promoting volunteering, which is addressed below), as well as a new way of communicating a common history.

The second research question concerned non-formal civic education. Indeed, the researched NGOs implement this form of teaching the desired attitude. Economic and social changes, needs of individuals and many other reasons generate educational needs during adulthood. This form of education, on the one hand, proposes professional trainings to increase professional competence, and, on the other hand, offers education programs

whose task is to activate one's participation in social life, i.e., by fully using the status of a socially engaged citizen who has knowledge and consciously influences the reality that surrounds him/her. In this sense, being a citizen also involves taking social responsibility for oneself and for others. Non-governmental organizations are institutions where some educational needs can be met. Foundations and associations operating in the fields of culture and education on the Polish-Czech-German borderland conduct such activities. All of the surveyed organizations address the offer to volunteers, and if they undertake such work it takes the form of "learning to serve the society", and thus also a form of civic education.

When it comes the last question, the answers we were looking for in this text concern the specificity that characterizes the educational activity of NGOs on the studied borderland. The main significant feature are joint actions undertaken by representatives of at least two nations. Various education content – from language, through Christmas customs, to modern ecological solutions in cultivation and energy (St. Marienthal) are presented so that Poles, Czechs and Germans can learn about them as a tourist attraction. Some content requires more 'preparation' and engagement, e.g., reading the rewritten history, visiting large-format photography exhibitions.

Summary

One of the functions that the NGOs operating in the area of culture, education and writing a new version of history on the Polish-Czech-German borderland have assumed for their statutory purposes (implemented functions) is an educational function, but not only the one related to researching and developing a new version of history which has been operating in these areas for centuries. It is also civic education, designed to prepare aware citizens who will undertake tasks important for the local communities they come from and in which they want to be active. The educational offer in this area is directed primarily to young people, but also to people after the period of professional work who want to use their life experience and skills for the common good and not just the individual needs of themselves and of their families. All these forms of education can be classified as forms of lifelong learning and non-formal civic education.

Literatura | References

- ADAMSKA K., CZARNECKA D., GRZESZCZAK J., WIERZBOWSKA A., ŻYRA M. (ED.) (2016), Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2014/2015, Statistics Poland, Warszawa, www.stat.gov.pl.
- ALHEIT P. (2002), "Podwójne oblicze" całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy "cichej rewolucji", "Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", no. 2).
- ALHEIT P. (2011), Podeście biograficzne do całościowego uczenia, "Teraźniejszość-Człowiek – Edukacja", no. 3.
- ANGROSINO M. V. (2009), Obserwacja w nowym kontekście. Etnografia, pedagogika i rozwój problematyki społecznej, [in:] Metody badań jakościowych, (ed.) N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, PWN Warszawa, 28(2), pp. 144-145.
- ANK I. (2017), Grundtvig i idea uniwersytetu ludowego, [in:] Uniwersytety Ludowe XXI wieku: tradycja, współczesność, wyzwania przyszłości, (ed.) I. Błaszczak, T. Maliszewski, E. Smuk-Stratenwerth, Stowarzyszenie Ekologiczno-Kulturalne Ziarno, Słubice, <http://www.ziarno.grzybow.pl/208-publicacja-uniwersytety-ludowe-xxi-wieku-tradycja-wspolczesnosc-wyzwania-przyszlosci>.
- ANTONOWICZ D. (2004), Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy, "Nauka i Szkolnictwo Wyższe", 1(23).
- BARAN M., M. KŁOS, J. STROJNY (2015), Nowoczesne modele kształcenia Lifelong Learning testowane w uczelniach wyższych w ramach projektów innowacyjnych, [in:] Determinanty zarządzania projektami i procesami w organizacji, (ed.) E. Stroińska, Ł. Sułkowski, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Warszawa, Łódź.
- BIAŁECKI I. (1996), Alfabetyzm funkcjonalny, "Res Publica Nowa", no. 6, pp. 68-76.
- CASTELS E. (2008a), Siła tożsamości, (trans.) S. Szymański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- CASTELS E. (2008b), Społeczeństwo sieci, (trans.) M. Marody, K. Pawlus, J. Sławiński, S. Szymański, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- DMOCHOWSKA U. (2013), Zwalczenie odradzającego się analfabetyzmu – zadanie i wyzwanie edukacji dorosłych, "Dyskursy Młodych Adragogów", no. 14, pp. 47-59.
- ENCYKLOPEDIA Pedagogiczna (1993), (ed.) W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa.

- ENCYKLOPEDIA Pedagogiczna XXI wieku, vol. 1, (2003) (ed.) T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie "Żak", Warszawa.
- EVENRUD E. (2018), Norweski uniwersytet ludowy, https://ziladoc.com/queue/elin-evenrud-norweski-universytet-ludowy-abstrakt_pdf?queue_id=-1, [access: 7.03.2020].
- KARPOWICZ E. (1975), Organizacje społeczne w małych miastach, ich funkcje zakładane i realizowane, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- KOHLI M. (1985), Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente, "Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie".
- KOSEŁA K. (2003), Splątana tożsamość, IFiS PAN Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (2002), Wykluczanie, Toruń.
- LENDZION J. (2015), Studia podyplomowe jako element koncepcji "Lifelong Learning", "Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie" Katedra Systemów Zarządzania i Innowacji. Politechnika Łódzka, no. 60, Łódź, pp. 107-120).
- MAKOWSKI G., PAZDERSKI F. (ED.) (2011), Inspirator Obywatelski – Przewodnik po nieformalnej edukacji obywatelskiej, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- MACHLUP F. (1962), The Production and Distribution of Knowledge in the United States, Princeton University Press.
- MALEC-RAWIŃSKI M., BARTOSZ B. (2017), An educational model for work with seniors – experiences of teachers working at the University of the Third Age, "Dyskursy Młodych Andragogów", no. 18, pp. 219-232.
- MALISZEWSKI T., ROSALSKA M. (ED.) (2016), Uniwersytet ludowy – pomiędzy starymi a nowymi wyzwaniami, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- MANDRZEJEWSKA-SMÓL I. (2017), Educational activity of senior citizens in terms of their operation in the Society, "Dyskursy Młodych Andragogów", no. 18, pp. 207-218.
- MICHALAK-DAWIDZIUK J. (2014), Lifelong learning: potrzeba współczesnego rynku pracy czy całościowa autokreacja człowieka?, Wyższa Szkoła Menedżerska, Warszawa.
- NEAVE G. (1994), O wiedzy do natychmiastowego spożycia i lekarstwie na wszystko, "Nauka i Szkolnictwo Wyższe", no. 4.

SOBOLEWSKA-PONIEDZIAŁEK E., ZARĘBSKA J. (2015), The concept of Lifelong learning the gerontological perspective: Poland in comparison to the rest of Europe, University of Zielona Góra Faculty of Economics and Management, Zielona Góra.

WITEK I. (2006), Społeczeństwo wiedzy czy społeczeństwo sztuki i religii? Spór o naturę człowieka, "Nauka i Szkolnictwo Wyższe", 1(27).

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v461.07>**Aleksandra Kruszewska***

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8755-4476>e-mail: a.kruszewska@ujd.edu.pl**Stanisława Nazaruk****

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5620-3980>e-mail: stnazaruk@poczta.onet.pl**WRÓĆ DO SZKOŁY SZEŚCIOLATKU – CZYLI
O KOMPETENCJACH SPOŁECZNYCH
I EMOCJONALNYCH DZIECI W ŚWIETLE BADAŃ****SIX-YEAR-OLDS, COME BACK TO SCHOOL! – ON SOCIAL
AND EDUCATIONAL COMPETENCE OF CHILDREN IN LIGHT
OF STUDIES****Keywords:** social and emotional competence, six-year-olds, seven-year-olds, school readiness, emotions and feelings.

The Act of November 13, 2013 made education of six-year-old children compulsory. Two years later, on December 29, 2015, this obligation was abolished. One of the reasons for this was the widely proclaimed lack of sufficient emotional competence of children. The achievement of good pre-school education is verified through the achievement of school readiness by children – visible in good social and emotional preparation adequate to their age. The article is a report on studies that compare social and emotional abilities

* **Aleksandra Kruszewska** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: edukacja społeczno-emocjonalna dzieci przedszkolnych i w młodszym wieku szkolnym.

** **Stanisława Nazaruk** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, dojrzałość szkolna.

of children (on the basis of their emotions and feelings) who have completed their pre-school education and are to start school.

WRÓĆ DO SZKOŁY SZEŚCIOLATKU – CZYLI O KOMPETENCJACH SPOŁECZNYCH I EMOCJONALNYCH DZIECI W ŚWIETLE BADAŃ

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne i emocjonalne, sześciolatek, siedmiolatek, dojrzałość szkolna, emocje i uczucia.

Ustawa z 14 listopada 2013 roku wprowadziła obowiązkową edukację dla dzieci sześciolatków. Dwa lata później, 29 grudnia 2015 roku, zniesiono ten obowiązek. Jednym z powodów był, powszechnie głoszony, brak wystarczających kompetencji emocjonalnych dzieci. Weryfikacją dobrego przygotowania przedszkolnego jest osiągnięcie przez dzieci dojrzałości szkolnej - przejawiającej się w dobrym i adekwatnym do wieku przygotowaniu społecznym i emocjonalnym. Prezentowany artykuł stanowi doniesienie z badań, które są porównaniem umiejętności społecznych i emocjonalnych dzieci kończących edukację przedszkolną (na podstawie emocji i uczuć), a będących w różnym wieku metrykalnym.

Wprowadzenie

W latach 1995-2008 liczba dzieci w poszczególnych rocznikach „przedszkolnych” z roku na rok zmniejszała się, natomiast w 2009 roku rozpoczął się stopniowy wzrost liczby dzieci w wieku 3-5 lat, a w 2010 roku – również sześciolatków. Na skutek zmian w systemie oświaty, gdzie do roku 2013 o uczęszczaniu dzieci sześciolatków do pierwszych klas szkół podstawowych decydowali rodzice lub prawni opiekunowie, w roku szkolnym 2014/2015 obowiązkiem szkolnym zostały objęte dzieci sześciolatków urodzone w pierwszej połowie roku 2008. W związku z tym udział sześciolatków będących uczniami klas pierwszych w stosunku do wszystkich dzieci w tym wieku wzrósł i wyniósł 44,9%. W roku 2015/2016 obowiązkiem szkolnym objęte zostały wszystkie dzieci 6-letnie, w wyniku czego udział sześciolatków w klasach pierwszych w stosunku do wszystkich dzieci w tym wieku wzrósł do 73,4% (stat.gov.pl).

Od roku szkolnego 2016/2017 nastąpiła zmiana – obowiązkiem szkolnym zostały objęte dzieci od 7 r.ż. Dzieci 6-letnie miały prawo do rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej, o ile korzystały z wychowania przedszkolnego w roku poprzedzającym rok szkolny. Jeżeli dzieci nie

uczęszczały do przedszkola, również miały prawo stać się uczniami klasy I, o ile otrzymały pozytywną opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej o możliwości rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. Takie zmiany wynikają z przyjętej przez Senat nowelizacji ustawy o systemie oświaty (Ustawa o Systemie Oświaty, 29 XII 2015).

Wiele słyszy się stwierdzeń, że pomiędzy sześciolatkami a siedmiolatkami istnieje „przepaść rozwojowa”. Jest to zapewne stwierdzenie mocno przesadzone, chociaż należy przyznać, że rozwój dzieci w ich pierwszych latach jest bardzo dynamiczny. Dzieci XXI wieku różnią się od tych sprzed kilkunastu lat. Potwierdzają to badania naukowe, szczególnie te prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych (Raport TUNSS 2015), które raportują o rosnących średnich ocenach z różnych obszarów edukacyjnych. Szczególne różnice zaznaczają się w rozwoju emocjonalnym i poznawczym, głównie jeśli mówimy o tzw. inteligencji. Zauważa się tutaj tzw. efekt Flynna (Folger 2012), tzn. systematyczny wzrost ilorazu inteligencji z pokolenia na pokolenie. Uwarunkowań należy szukać w społeczeństwie, rodzinie. Postęp technologiczny doprowadził do wyższego poziomu wykształcenia rodziców, a ich troska o przyszłość i poziom wykształcenia dzieci stały się priorytetowe.

Wielu jest zwolenników wcześniejszego posyłania dzieci sześciolatków do szkoły. Weryfikowane są dogmatyczne badania z początków XX wieku. Według Jeana Piageta, jednej z najważniejszych postaci z dziedziny psychologii dziecka, optymalny wiek rozpoczęcia nauki to „magiczny” wiek 7 lat. To w tym właśnie wieku dzieci są w stanie odróżniać rzeczy realne od nierealnych (Wadsworth 1998). Ale takie umiejętności mają już dzieci w wieku 4-5 lat, bo świat, w którym wzdychają tak dalece się zmienił i przyspieszył.

Wielu powołuje się na liczne badania neurobiologów, m.in. Jerzego Vetulaniego, które dowodzą, że mózg dzieci sześciolatków jest jak gąbka, bardzo chłonny i kreatywny, i na ten wiek przypada jego największa aktywność. Potem, między 6. a 14 r.ż. następuje proces obumierania komórek nerwowych i ich liczba zmniejsza się o 30%. J.Vetulani mówi: „Przeżywają te komórki, które pracują, są w kontakcie z innymi. Nieużywane umierają. W mózgu nie ma zasiłku dla bezrobotnych. Chodzi o to, by te ważne pobudzać jak najwcześniej, aby przetrwały” (Burda 2015). Wspomniano wcześniej o „przepaści” pomiędzy dziećmi. Otóż, największy akcent przeciwników udziału sześciolatków w społeczności szkolnej, położony jest na przepaść dotyczącą dojrzałości emocjonalnej między sześcio- i siedmiolatkami. Zauważyć jednak należy, że istnieje też różnica między 3-4-latkami, 4-5-latkami, 5-6-latkami itd. Najlepiej i najtrafniej ujął to Erik Erikson – każda faza rozwoju zależy od tych poprzednich i wyznacza oraz przygotowuje następne (Erikson 2004).

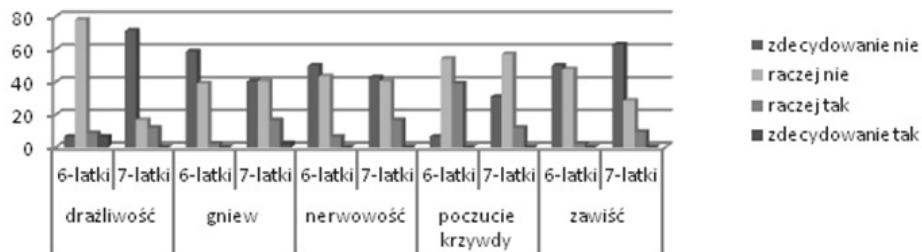
Przeglądając arkusze obserwacji pedagogicznych dotyczące gotowości szkolnej zauważyć można duże dysproporcje w opisywaniu umiejętności i kompetencji dzieci. Najmniej uwagi poświęca się tzw. umiejętnościom społecznym i odporności emocjonalnej. Szczególnie dojrzałości „emocjonalnej”, chociaż poświęca się jej tak wiele „czujności”. Przede wszystkim znajdują się tam takie kwestie jak, m.in.: 1) mocne strony dziecka: „chętnie przebywa w grupie, przestrzega reguły, zasady i normy ustalone w grupie, współdziała z rówieśnikami w zabawach i sytuacjach zadaniowych, w miarę samodzielnie radzi sobie w różnych sytuacjach życiowych”. W dalszej części nauczycielka sama ma określić: 2) zauważone trudności, 3) podjęte lub potrzebne działania wspierające potrzeby dziecka oraz 4) wskazówki dla rodziców. Tutaj zazwyczaj szablonowo można wpisać: „dziecko rozchwiane emocjonalnie; brak stabilności w uczuciach; dziecko wrażliwe/przewrażliwione emocjonalnie; chaotyczne w działaniu; bystre, mądre, z dużą wiedzą, nadwrażliwe, nie potrafi ponosić porażek, nie potrafi uporządkować rzeczywistości wokół siebie, mało samodzielne, [...]”, i wiele innych podobnych stwierdzeń.

Doniesienie z badań

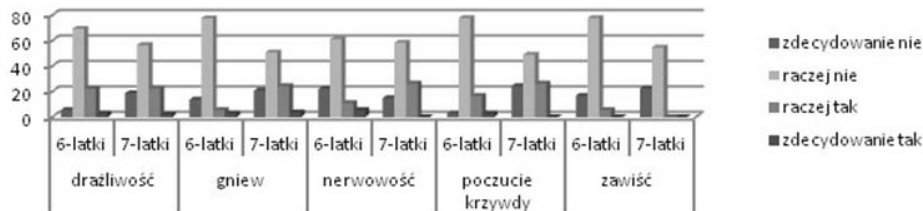
Prezentowane poniżej opracowanie stanowi część kompleksowych badań własnych dotyczących kondycji społeczno-emocjonalnej dzieci na progu szkolnym (Kruszewska 2014,2016; Nazaruk, Marchel 2016). Zostały przeprowadzone wiosną 2017 roku w trzech przedszkolach samorządowych na terenie Białej Podlaskiej. Celem badań było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: czy istnieją duże różnice w kompetencjach społeczno-emocjonalnych u dzieci kończących roczne przygotowanie przedszkolne, które różnią się wiekiem metrykalnym? Obserwacji pedagogicznej poddano dzieci 6-letnie (dziewczynki $N = 46$, chłopcy $N = 36$) i 7-letnie (dziewczynki $N = 42$, chłopcy $N = 53$), łącznie 179. Obserwacje koncentrowały się wokół konkretnych emocji, uczuć i społecznych zachowań emocjonalnych, jakie przejawiały dzieci podczas swojej aktywności w przedszkolu.

Rozwój emocjonalny

Kontrola emocji, ich świadomość i okazywanie oraz radzenie sobie w sytuacjach trudnych wymagają odpowiednio wykształconych kompetencji. Ich posiadanie pozwoli dziecku na prawidłowe funkcjonowanie, współżycie i współdziałanie w grupie rówieśniczej. Umiejętność rozpoznawania i wyrażania własnych uczuć jest częścią procesu komunikacji, tak jak umiejętność rozwiązywania i przezwycięzania zaistniałych nieporozumień i konfliktów.



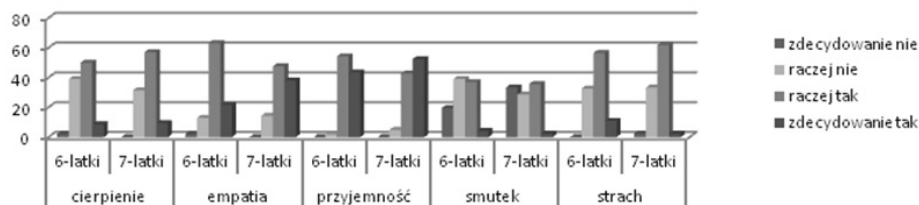
Rysunek 1. Dziewczynki – kontrola emocji – zestawienie procentowe poszczególnych.
Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 2. Chłopcy – kontrola emocji – zestawienie procentowe.
Źródło: opracowanie własne.

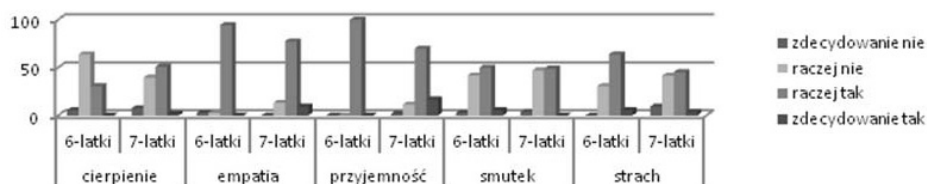
Nie zaobserwowano istotnych różnic obserwowanych u dzieci uwzględniając wiek, jedynie drobne biorąc pod uwagę płeć. Należy zauważyć, że sześciolatki prezentowały wyższe umiejętności emocjonalne, aniżeli siedmiolatki. Kwestia kontroli emocji, oceniana na podstawie zachowań afektywnych nie budziła zastrzeżeń.

Uczenie dzieci rozumienia i wyrażania emocji, wpłynie na wiele aspektów ich rozwoju i odnoszenia sukcesu w życiu. Gdy nie nauczymy ich rozumienia i wyrażania emocji, staną się podatne na konflikty. Zdolność przekazywania emocji odgrywa kluczową rolę w spełnianiu podstawowych potrzeb.



Rysunek 3. Dziewczynki – świadomość i okazywanie emocji – zestawienie procentowe.

Źródło: opracowanie własne.

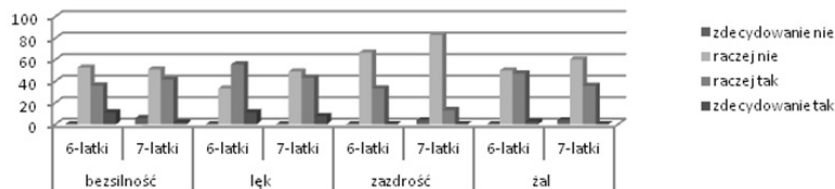


Rysunek 4. Chłopcy – świadomość i okazywanie emocji – zestawienie procentowe.

Źródło: opracowanie własne.

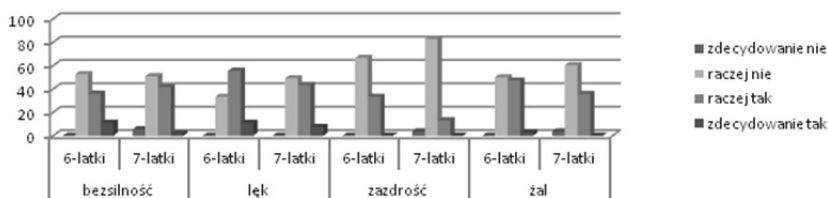
Dane ukazują wysoki poziom empatii u dzieci. To bardzo zadowalające, że przejawiają uczucie przyjemności w tym, co robią. Niepokojące są objawy uczuć o zabarwieniu ujemnym – cierpienie i smutek. Jednak tutaj powstawania przyczyn prawdopodobnie należy szukać w środowisku dziecka. Okazywanie strachu w tym wieku jest objawem jak najbardziej naturalnym i nie dziwi fakt, że u dziewczynek był wyraźniej widoczny.

J. Piaget uważał, że logika jest ważnym czynnikiem w rozwiązywaniu problemów i wiązał ją bezpośrednio z wiekiem i intelektualnymi możliwościami dzieci. Jest coraz więcej dowodów na to, iż emocjonalne i społeczne umiejętności mają większe znaczenie niż rozwój intelektualny (Goleman 1997, 2007). Doświadczenie, nie inteligencja, pomaga dzieciom w rozwiązywaniu problemów poprzez możliwość odwoływania się do konkretnych i znanych im już wydarzeń.



Rysunek 5. Dziewczynki – radzenie sobie z trudnościami – zestawienie procentowe.

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 6. Chłopcy – radzenie sobie z trudnościami – zestawienie procentowe.

Źródło: opracowanie własne.

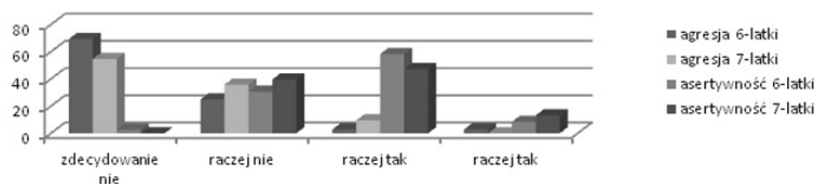
Dzieci dobrze radziły sobie z przykrymi emocjami. Niewątpliwie należy im pomagać w przezwyciężaniu trudności, ale nie wyręczać ich, niech próbują własnych sił. Najlepszą formą pomocy jest rozmowa o problemach skupiona na wyrażaniu uczuć i emocji.

Konkludując, aspekt rozwoju emocjonalnego ujęty w konkretnych emocjach i uczuciach, pozwala stwierdzić, że brak jest wyraźnych różnic między dziećmi. Występujące odchylenia mogą być skutkiem np. krótkiego stażu w przedszkolu, braku rodzeństwa, nieprawidłowych relacji z dorosłymi itp. Jeżeli sześciolatki mają niższe kompetencje, to różnice te zostaną szybko zniwelowane w trakcie szerszych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi.

Rozwój społeczny

Zachowania prospołeczne zależą w dużej mierze od poziomu moralnego i wartości, jakie dzieci posiadają i jakie mają wykształcone. Te obdarzone poczuciem humoru odnoszą większe sukcesy w interakcjach międzyosobowych, cieszą się sympatią w grupie i łatwiej nawiązują kontakty niż dzieci nieśmiałe i pozbawione pogodnego nastroju.

Obserwowano reakcje emocjonalne i przejawy zachowań mogące świadczyć o nastawieniu prospołecznym i otwartości w stosunku do innych oraz ewentualną niechęć.



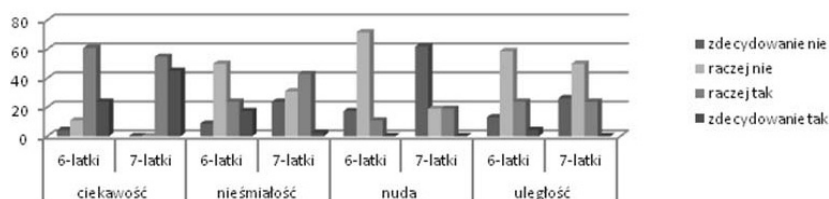
Rysunek 10. Chłopcy – kontakt i współpraca z rówieśnikami – zestawienie procentowe.

Źródło: opracowanie własne.

Dzieci nie były agresywne w stosunku do uczestników zabaw. Współpraca i współdziałanie przebiegało w przyjaznej atmosferze. Asertywność, z całą pewnością nie jest łatwo nabywaną cechą. Nie oznacza mówienia *nie*, jak to się zwykle sądzić. Jest umiejętnością wyrażania swoich uczuć w sposób jasny i zrozumiały przez innych. Ważne jest, by nie ranić uczuć innych, szanować ich zdanie oraz potrzeby. Tu dzieci „zdały” ten egzamin.

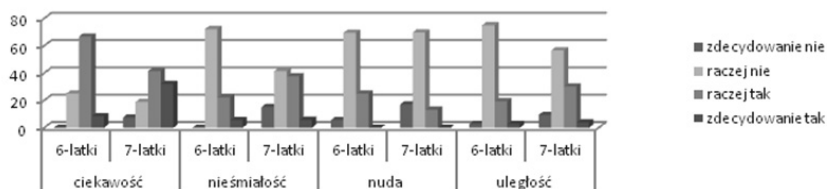
Dzieci przebywają w grupie rówieśników, wśród których zajmują z czasem określone pozycje. Pozycja w grupie zdeterminowana jest zachowaniem, cechami osobowościowymi, warunkami fizycznymi itp. Przynależność do jakiejś *paczki* świadczy o dojrzałości społeczno-emocjonalnej dzieci. Najlepszymi współuczestnikami zabaw są dzieci obdarzone wieloma cechami: ekspansywne, ciekawe, kreatywne i pomysłowe. Takie są najczęściej wybierane na przywódców grupy, pełnią w nich najważniejsze funkcje – są charyzmatyczne.

Ciekawość jest siłą sprawczą inicjowania kontaktów. Pozycja w grupie zależy od poziomu aprobaty ze strony rówieśników. Dzieci nieśmiałe i uległe nie czerpią przyjemności w obcowaniu z innymi. Nuda, będąca brakiem zainteresowania otoczeniem powoduje, że dzieci nie przejawiają chęci uczestniczenia w grupie i bywają alienowane.



Rysunek 11. Dziewczynki – inicjatywa i przywództwo w kontaktach – zestawienie procentowe.

Źródło: opracowanie własne.

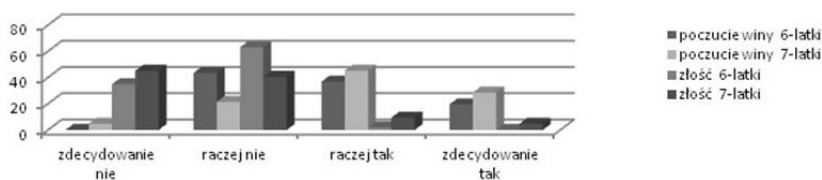


Rysunek 12. Chłopcy – inicjatywa i przywództwo w kontaktach – zestawienie procentowe.

Źródło: opracowanie własne.

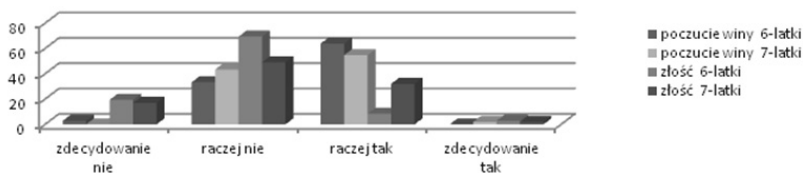
Obydwie grupy wiekowe przejawiały zaciekawienie otaczającą je rzeczywistością, a co za tym idzie nie nudziły się. Potrafiły przezwyciężyć nieśmiałość, a uległość objawiały z pewnością dzieci o odmiennych cechach charakteru. Poziom akceptacji w zespole zależy w dużej mierze od predyspozycji osobistych.

Stosowanie się do ustalonych zasad i reguł panujących w jakiejś społeczności przez uczestników sprzyja dobrej atmosferze, konstruktywnej współpracy. Do oceny przestrzegania norm panujących w środowisku dzieci, przyjęto okazywanie poczucia winy i złości.



Rysunek 13. Dziewczynki – przestrzeganie norm społecznych – zestawienie procentowe.

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 14. Chłopcy – przestrzeganie norm społecznych – zestawienie procentowe.

Źródło: opracowanie własne.

Istniały różnice, biorąc pod uwagę płeć i wiek. Wyniki korespondują, i potwierdzają wyniki uzyskane z badania kontroli emocji u dzieci (wykresy: 1 i 2). Dzieci sześciolatki miały więcej problemów z opanowaniem złości, przy czym chłopcy byli bardziej impulsywni niż dziewczynki. Poczucie winy zaś bliższe było chłopcom.

Postawione hipotezy zostały pozytywnie zweryfikowane. Prezentowane wyniki potwierdziły wcześniejsze badania i tym samym utwierdziły w przekonaniu, że dzieci sześciolatki są gotowe wejść do społeczności szkolnej.

Reasumując, należy stwierdzić, że nauczyciele dosyć wysoko ocenili stan społecznych zachowań emocjonalnych dzieci. Przyznać trzeba, że istnieją różnice w zachowaniach afektywnych dzieci, ale jest to jak najbardziej zrozumiałe. Nie ma bowiem, społeczności jednorodnych, a ich różnorodność jest jak najbardziej wskazana.

Należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden dosyć istotny fakt. Otóż obserwowane grupy dzieci były grupami mieszanymi, tzn. w każdej grupie były dzieci z różnych roczników. Zatem wspólne przebywanie dzieci zróżnicowanych wiekowo pozwala na uczenie się od siebie nawzajem postępowania, postaw, zachowań, reakcji i wielu innych strategii. Uzupełnieniem tej edukacji byłaby systematycznie prowadzona przez nauczycieli edukacja emocjonalna od najwcześniejszych lat. Odpowiednio przygotowane programy do takiej edukacji stały by się doskonałą pomocą metodyczną.

Zakończenie

Truizmem wydaje się stwierdzenie, że sześciolatki nie są gotowe do roli ucznia. Wybór, jaki dano rodzicom, czy posłać dziecko w wieku 6 czy 7 lat do klasy pierwszej, nie wydaje się być rozwiązaniem optymalnym. Wielu bowiem rodziców nie jest w stanie ocenić możliwości dzieci. Trudno jest psychologom w poradniach ocenić kondycję dziecka w trakcie 1,5 godzinny badania. Więc rodzice, na wszelki wypadek pozostawiają sześciolatki w przedszkolu.

Szereg badań dowodzi, że dojrzałość emocjonalna sprzężona jest m.in. z dojrzałością poznawczą. Na wyróżnienie zasługuje Stanley Greenspan, który twierdzi, że dwie najważniejsze ludzkie zdolności, czyli intelekt i emocje są ze sobą nierozzerwalne. Emocjonalny rozwój jest podstawą kształtowania umysłu, gdyż emocje porządkują doświadczenie i zachowanie (Greenspan, Banderly 2000). Wysokiego poziomu inteligencji poznawczej, IQ, nie możemy odmówić dzieciom wieku informatyzacji.

Przejście z przedszkola do szkoły niewątpliwie stanowi dla dzieci przełom w życiu. Ważne jest, by edukować je emocjonalnie. Każde emocjonalne doświadczenie wzbogaci dzieci o nowe doznania, których reperkusje „za-

padną” w nich na dłużej. Trzeba pozwolić dzieciom na przeżywanie całego wachlarza emocji, dobrych i złych. Dać im prawo do tracenia cierpliwości, wyładowania negatywnych emocji, a czasami zachować się „źle”, ale pod kontrolą. Daje to duże możliwości kształtowania własnych zachowań.

Codziennosc przedszkolna/szkolna, sytuacje na placu zabaw nie zawsze odbywaja się zgodnie z przyjetymi zasadami, regulami i według ustalonych norm. Jednak system wartosci, ocen moralnych i poziom zachowań społecznych, a w nich udział emocji i uczuć dzieci, które w wieku sześciu lat należy uznać za gotowe do systematycznej nauki w szkole, wydaje się być w dobrej kondycji. Można sądzić, że wszystkie sześciolatki podejmą wyzwanie bycia uczniami. Trzeba je tylko wspierać i motywować do podnoszenia swoich kompetencji i umiejętności.

Cytowany na wstępie J.Vetulani tak pisał: „Sześciolatki niezdolne do rozpoczęcia nauki są albo niedorozwinięte, albo chore, albo leniwe, albo głupio chowane. Współczujemy rodzicom.” (Burda 2015). To mocne słowa, ale może prawdziwe?

Literatura | References

- BURDA K. (2015), Panie Profesorze, boję się szkoły, [w:] Newsweek.pl., <https://www.newsweek.pl/polska/prof-vetulani-o-szesciolatkach-w-szkolach/> [data dostępu:07.06.2019].
- CZUB M., MATEJCZUK J. (2019), Raport TUNSS, <https://www.ibe.edu.pl/pl/component/content/article/36-wazne-tematy/192-maili-uczniowie> [data dostępu: 07.06.2019].
- ERIKSON E. (2004), Tożsamość a cykl życia, Zysk i S-ka, Poznań.
- FOLGER T. (2012), Czy będziemy mądrzeć bez końca?, Świat Nauki 10(254), Prószyński Media.
- GŁÓWNY Urząd Statystyczny, Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017, Warszawa, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-2015/2016> [data dostępu: 12.05.2017].
- GOLEMAN D. (1997), Inteligencja emocjonalna, Media Rodzina, Poznań.
- GOLEMAN D. (2007), Inteligencja społeczna, Rebis, Poznań.
- GREENSPAN S. I., BENDERLY B. L. (2000), Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji, Rebis, Poznań.

- KRUSZEWSKA A. (2014), Sfera społeczno-emocjonalna dziecka kończącego roczne przygotowanie przedszkolne. Doniesienie z badań, [w:] *Oblicza trudnego dzieciństwa. Konteksty rodzinno-edukacyjne*, red. M. Cywińska, Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- KRUSZEWSKA A. (2016), Dojrzałość szkolna i umiejętności sześciolatków w opinii nauczycieli edukacji elementarnej /z najnowszych badań/, [w:] *Edukacja na rozdrożu, cz. 1, Nauczyciel – uczeń – edukacja*, red. W. Duczmał, J. Tej, Ł. Fiebich, Wyd. Instytut Śląski Sp.z o.o., Opole.
- NAZARUK S., MARCHEL J. (2016), Gotowość szkolna dzieci. Wyniki badań z wybranych przedszkoli z terenu Białej Podlaskiej, Wyd. PSW JPII, Biała Podlaska.
- SALOVEY P., MAYER J. D. (1999), Czym jest inteligencja emocjonalna, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, red. P. Salovey, D. J. Sluyter, Rebis, Poznań.
- USTAWA z dnia 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, (Dz. U. z 2015 r. poz. 2156)
- WADSWORTH B. J. (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v461.08>

Krzysztof Zajdel*

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6479-1970>

e-mail: zajdelki@wp.pl

ZACHOWANIA ETYCZNE NAUCZYCIELI

TEACHERS' ETHICAL BEHAVIOUR

Keywords: teachers' ethical behaviour, school gifts, giving evidence of gratitude.

This article describes the ethical conditions for the practice of giving gifts to teachers that takes place in schools. These issues are not regulated by law, but by certain customs and traditions. Active teachers and potential teachers, i.e., senior students, have a different attitude towards ethical norms. The authors hope that this article offers a deeper insight into the ethical conditions of giving gifts in institutions.

ZACHOWANIA ETYCZNE NAUCZYCIELI

Słowa kluczowe: etyka zachowań nauczycielskich, prezenty szkolne, dawanie dowodów wdzięczności.

W artykule opisano uwarunkowania etyczne powszechnej w szkołach praktyki obdarowywania nauczycieli. Praktyka ta nie jest uregulowana prawem, lecz pewnymi zwyczajami i tradycją. Czynnici zawodowo i przyszli nauczyciele, tj. studenci ostatnich lat studiów, mają inny stosunek do norm etycznych. Autor przedstawia wgląd w etyczne uwarunkowania obdarowywania prezentami w instytucjach.

***Krzysztof Zajdel** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: edukacja szkolna, pedagogika opiekuńcza.

Wprowadzenie

Zawód nauczyciela uważany jest za profesję związaną z zaufaniem społecznym. To szczególna misja, gdyż zazwyczaj oddaje się nauczycielom pod opiekę swoich najbliższych, czyli dzieci, wnuki, oczekując troski, opieki i właściwych zachowań. Praca pedagogów podlega osądowi zarówno dotyczącemu i rozliczającemu wspomnianą wyżej opiekę, jak również osiągnięcia dydaktyczne, czy też inne aspekty. Jednym z takich aspektów są zachowania etyczne (moralne), czyli postępowanie etyczne (moralne) nauczycieli: jako jednostki i jako grupy społecznej. To ogromne oczekiwanie, ogromna presja, która występuje zarówno w środowisku samych pedagogów, jak i w środowisku lokalnym, a także szerszym, ogólnopolskim.

Spróbuję zatem określić czym jest etyka, a czym moralność. Jak pisze Migoń: etyka jest nauką o moralności. Z kolei pojęcie „moralność” uważa się za pojęcie pierwotne, czyli niedefiniowalne. Podaje się jednak różne określenia moralności, np. takie, że moralność to pewna racjonalna właściwość każdego świadomego czynu ludzkiego (Migoń 2013, s. 17). Często można przeczytać, że nie potrzeba nam etyki innej niż dekalog i że wszelkie próby odejścia od owego zbioru norm i dopasowywania ich do konkretnych dylematów skazane będą relatywizmem, ten z kolei subiektywizmem – a całe to nieszczęście skończy się nihilizmem. Czyli piekłem (Środa 2015, s. 189).

Jak zatem można spojrzeć na moralność nauczycieli, wychowawców – czyli pracowników placówki? Adamski i Wilsz uważają, iż moralność pracownicza, nazywana etyką zawodową lub pracowniczą, różni się od moralności ogólnospołecznej następującymi elementami:

- właściwą dla danego zawodu konkretyzacją ogólnie uznawanych w danym społeczeństwie wymogów moralnych;
- odrębną w każdym systemie moralności zawodowej hierarchią wartości – powinności moralnych;
- modyfikacjami w obrębie systemu moralności zawodowej aprobowanych ogólnie wartości i zaleceń moralnych;
- preferowanym przez grupę zawodową sposobem rozstrzygnięć konfliktów wartości moralnych (Adamski 1999; Wilsz 2009, s. 42).

Czy tak jest w rzeczywistości? Można przyjąć, że wszystkie wymienione przez Adamskiego czy Wilsza czynniki zachodzą w pracy nauczycieli? Zdaniem R.T. De George’a – amerykańskiego filozofa i prawnika – kodeks etyki zawodowej powinien spełniać następujące wymagania:

1. Kodeks powinien przede wszystkim normować, nie powinien zatem zawierać opisu wartości i ideałów, którym korporacja służy.

2. Kodeks musi, w pierwszej kolejności, dbać o interes publiczny. Nie powinien zawierać przepisów, dla których uzasadnieniem jest wyłącznie zabezpieczenie interesów członków korporacji.
3. Kodeks musi być rzeczowy i uczciwy. Musi regulować istotne i specyficzne dla danego zawodu problemy, a nie ustalać normy, które i tak tkwią w powszechnej moralności (George 1990).

Jak pisze George, można spotkać się z poglądem, że objęcie sankcją dyscyplinarną (łącznie z karą dyscyplinarną pozbawienia prawa wykonywania określonego zawodu lub wydalenia ze służby) zachowań regulowanych przez kodeks etyki zawodowej oznacza praktycznie włączenie go do systemu prawa.

Badania

Na poczet tego artykułu postanowiłem zbadać dwie grupy zawodowe: czynnych nauczycieli i dyrektorów, a także „potencjalnych” nauczycieli, czyli studentów pedagogiki w Polsce. Badanie dotyczyło kwestii etycznych warunkowań dawania prezentów nauczycielom i kwestii szczegółowej. Zbadałem 4 grupy studentów studiów dziennych: dwie grupy licencjackie i dwie magisterskie (pedagogika, specjalność nauczycielska), łącznie $N = 95$ osób. Drugą grupę stanowiła zespół nauczycieli i dyrektorów, jakich szkolono na studiach podyplomowych, ta grupa liczyła $N = 36$ osób. Staż pracy nauczycieli i dyrektorów był rozbieżny, od 7 lat wzwyż.

Tabela 1

Forma prawna uregulowań sytuacji szkolnych, a lepsze funkcjonowanie pedagogów, dane procentowe

Odniesienie się do propozycji zapisania norm, a co za tym idzie przestrzeganie tych norm przez wszystkich	Zgadzam się		Nie zgadzam się		Nie mam zdania	
	Studenci N=95	Nauczyciele N=36	Studenci N=95	Nauczyciele N=36	Studenci N=95	Nauczyciele N=36
Normy odnoszące się do godności nauczycieli	100	90	-	10	-	-
Normy dotyczące solidarności nauczycielskiej	70	70	10	10	20	20
Normy dotyczące relacji z rodzicami	70	50	10	30	20	20
Normy dotyczące relacji z uczniami	90	70	-	30	10	-

Źródło: badania i opracowanie własne.

Jak zatem wyglądają opinie poszczególnych grup badanych osób, czy można dostrzec różnice jak i podobieństwa w ich sądach?

Gdyby wszelkie konwenanse dotyczące etycznych uwarunkowań i relacji między uczniami – rodzicami – nauczycielami były odgórnie ustalone i wdrożone w placówkach, na pewno wiele drażliwych kwestii byłaby uregulowana. Wiedzano by: czy dane postępowanie jest etyczne – czy też nie. Między obu badanymi grupami można dostrzec pewne różnice w wypowiedziach. Najbardziej widoczne są w odniesieniu do relacji między rodzicami i uczniami. To w dalszym ciągu drażliwa kwestia, mniej absorbująca od norm dotyczących solidarności nauczycielskiej czy godności w zawodzie. Większą wagę dotyczącą relacji z rodzicami i uczniami przejawiają studenci, aniżeli czynni nauczyciele. Skąd to może wynikać? Najprawdopodobniej z pewnego wyidealizowania sądów czy opinii, kiedy jeszcze nie zetknięto się z zawodem. Nauczyciele nie sądzą, że zapis regulaminowy cokolwiek zmieni, tak jak regulaminy w szpitalach, zakazujące np. wręczania „dowodów wdzięczności”, nie spowodują, że pacjenci przestaną obdarowywać lekarzy upominkami. Tutaj zachodzi ta sama relacja, oparta na doświadczeniu zawodowym czynnych nauczycieli. Nawet jak określi się w regulaminie, iż nie ma obowiązku wręczania np. kwiatów na koniec roku – to ilu rodziców się do tego zastosuje?

To było odniesienie do prób uregulowania prawnego, różnego rodzaju sytuacji w placówce. Jak zatem wygląda w ujęciu osobistym ta kwestia, przyjmować prezenty czy nie, czy też czynić w określonym czasie i sytuacji. Te dywagacje zaprezentuje poniższa tabela.

Tabela 2
Przyjmowania prezentów od uczniów i rodziców, dane procentowe

Przyjmowanie prezentów od uczniów i rodziców	Zgadzam się		Nie zgadzam się		Nie mam zdania	
	Studenci N=95	Nauczyciele N=36	Studenci N=95	Nauczyciele N=36	Studenci N=95	Nauczyciele N=36
Przyjmowanie prezentów od uczniów w każdych warunkach	30	-	60	100	10	-
Przyjmowanie prezentów od rodziców w każdych warunkach	70	-	30	100	-	-
Przyjmowanie prezentów od rodziców pod pewnymi warunkami	30	30	50	70	20	-
Przyjmowanie prezentów od uczniów pod pewnymi warunkami	20	30	70	70	10	-

Źródło: badania i opracowanie własne.

Inaczej się odnosi do twierdzeń, które mają być zapisane i określać pewne normy etyczne w placówce (co wskazuje tabela 1), a inaczej podchodzi się do realiów, które występują w danej placówce. Jakkolwiek może się to wydawać dziwne, to studenci bardziej są skłonni do tego, aby przyjmowanie prezentów od uczniów i ich rodziców było częścią pewnej normy. Dlaczego zatem nauczyciele mniej są skłonni do takich sądów? Być może znają realia placówek, w których pracują, mają inne doświadczenia. 100% nauczycieli jest przeciwnych takim sytuacjom. Każde obdarowanie kwiatem czy drobnym prezentem powoduje pewną niezręczność, jak dalej traktować ucznia, czy lepiej go oceniać? Czy też wzięcie „podarunku” w sytuacji, kiedy uczeń zrobił coś złego, jest moralne, traktować to jako formę przekupstwa? O takich dylematach nie mają prawdopodobnie pojęcia studenci, nauczyciele już tak, stąd też ich odniesienie do kwestii wręczania prezentów w każdych warunkach jest odmienne od studentów.

Zastanówmy się zatem, skąd w ogóle wywodzi się zwyczaj wręczania prezentów?

Tabela 3

Powody wręczania prezentów w opiniach badanych, dane procentowe

Z czego wynika wręczanie prezentów?	Zgadzam się		Nie zgadzam się		Nie mam zdania	
	Studenci N=95	Nauczyciele N=36	Studenci N=95	Nauczyciele N=36	Studenci N=95	Nauczyciele N=36
Z tradycji	60	70	20	-	20	30
Presja, oczekiwanie efektów po wręczeniu prezentu	40	60	50	30	10	10

Źródło: badania i opracowanie własne.

Jak można dostrzec na podstawie odpowiedzi respondentów, największa różnica dotyczy presji, jako towarzyszy wręczaniu prezentów, a w zasadzie oczekiwania na „wyrazy wdzięczności” po wręczeniu upominku. Nauczyciele są realistami, twierdzą, że w życiu nie ma nic za darmo, każdy gest ze strony rodzica – to oczekiwanie czegoś w zamian. Przyszli nauczyciele jeszcze tego nie dostrzegają, są idealistami.

Skoro już jest taki zwyczaj, że rodzice i uczniowie obdarowują pedagogów przy okazji różnych okazji upominkami, to fakt ich przyjmowania wynika z nieumiejętności odmowy? Na tą wątpliwość odpowiedzą respondenci poniżej.

Tabela 4

Nieumiejętność odmowy przyjmowania prezentów przez nauczycieli, dane procentowe

Dlaczego nauczyciele nie odmawiają przyjmowania „dowodów wdzięczności”?	Zgadzam się		Nie zgadzam się		Nie mam zdania	
	Studenci N=95	Nauczyciele N=36	Studenci N=95	Nauczyciele N=36	Studenci N=95	Nauczyciele N=36
Nieumiejętność odmowy	20	50	29	30	60	30
Braku ustalonych norm	60	90	20	10	20	-
Niechęć robienia przykrości	40	60	30	20	30	20

Źródło: badania i opracowanie własne.

Wypowiedzi w obu badanych grupach się różnią. Dlaczego? Pracując z uczniami, mając pewne doświadczenie i empatię w stosunku do podopiecznych poddawani jesteśmy w ciągu wielu lat pracy pewnej presji. Oprócz osób, które próbują z premedytacją „grać” rolę wdzięcznych rodziców i za pomocą upominku coś „ugrać”, na pewno są uczniowie i rodzice, którzy wręczając nauczycielowi kwiatek czy jakąś drobną rzecz, czynią to z potrzeby wyższej, np. chęci zrobienia nauczycielowi przyjemności. Czasami ta inicjatywa jest realizowana bez wiedzy rodziców, tym bardziej nauczyciel nie potrafi odmówić. Z drugiej strony aż 90% nauczycieli dostrzega brak ustalonych norm, przy tego typu sytuacjach, które mogą być niezręczne dla obu stron, to znaczy nauczycieli z jednej strony, a rodziców i uczniów z drugiej. Czy zdania studentów były zaskoczeniem? Nie do końca, gdyż ich postrzeganie świata jest jeszcze z pozycji ucznia, którym w dalszym ciągu są, będąc studentami. Mogę tylko przypuszczać, że ich optyka ulegnie zmianie, kiedy sami staną się nauczycielami.

Podsumowanie

W badaniach można dostrzec pewne różnice w deklaracjach obu grup. Nauczyciele mają do czynienia z etycznymi zachowaniami w placówkach, odnośnie otrzymywania prezentów i to kilka razy w roku. Nie w każdym przypadku są zadowoleni, kiedy pod jakimś pozorem otrzymują prezent, który nie dość często wręczany jest w dobrej intencji. Najczęściej po obdarowaniu danego nauczyciela, oczekuje się od niego „lepszego” spojrzenia na ucznia. Nie umieją też odmawiać. Studenci mają nieco odmienne zdanie, uważają iż drobne wyrazy wdzięczności od uczniów czy rodziców, nie są takie złe, jest to naturalny element szkolnej tradycji. Oni dawali kwiaty swoim nauczycielom, więc i tego oczekują w swojej przyszłej pracy.

Uważam, że te kwestie, tak drażliwe w wielu sytuacjach, powinny być rozwiązane jakimiś wewnętrznymi normami, ale ich szkielet powinien być zainicjowany ustawowo. Mamy rozwarstwienie społeczne (chodzi mi o dochody), ale także podejście niektórych środowisk, że nauka jest bezpłatna, więc i kwestia wręczania przysłowiowych kwiatów, nie powinna być obligatoryjna. W innych krajach jest z tym różnie, zazwyczaj są odgórnie ustalone zasady.

Sądzę, że nauczyciele zaczynają sobie zdawać z tego sprawę, woleliby, aby te kwestie były uregulowane. Wiedzą, że od kwiatów i przysłowiowej czekoladki się nie wzbogacą, kwiaty usychają, ale poczucie wdzięczności i oczekiwanie jej pozostaje. Warto o tym mówić, pisać i oczekiwać zmian.

Literatura | References

- ADAMSKI F. (1999), O ładzie moralnym (cz. 2), „Wychowawca”, nr 7-8.
- BAUMAN Z. (2015), Moralność bez etyki, rozmowa z prof. Zygmuntem Baumanem, [w:] Etyka dla nauczycieli, red. D. Obidniak, T. Sobierajski., Wydawnictwo ZNP, Warszawa.
- DE GEORGE R. T. (1990), Business Ethics, New York-London, s. 387-388, za: Sarkowicz R., Stelmach J., Teoria prawa, Kraków 2001.
- DRZEŹDŻON W. (2016), Etyczne aspekty pracy zawodowej. Wybrane zagadnienia, Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość, t X. http://www.studiagdanskie.gwsh.gda.pl/tom10/21-35_Drzezdzon.pdf [data dostępu: 11.2016].
- GADACZ T. (2015), Nauczyciel w czasach marnych [w:] Etyka dla nauczycieli, red. D. Obidniak, T. Sobierajski, Wydawnictwo ZNP, Warszawa.
- MIGOŃ M. P. (2013), Wstęp do etyki, Skrypt, Gdańska Szkoła Wyższa, Gdańsk.
- SOBIERAJSKI T. (2015), Społeczno-kulturowe uwarunkowania kodeksu etyki zawodowej nauczycieli [w:] Etyka dla nauczycieli, red. D. Obidniak, T. Sobierajski, Wydawnictwo ZNP, Warszawa.
- ŚRODA M. (2015) Etyka dla nauczycieli, [w:] Etyka dla nauczycieli, red. D. Obidniak, T. Sobierajski, Wydawnictwo ZNP, Warszawa.
- WILSZ J. (2009), Teoria pracy. Implikacje dla pedagogiki pracy, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- WOJTYŁA K. (1979), Elementarz etyczny, Znak, Kraków.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v46i1.09>**Małgorzata Prokosz***

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7135-1455>e-mail: mprokosz@wp.pl**Zuzana Truhlářova****

University of Hradec Kralove

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3471-8657>e-mail: zuzana.truhlarova@uhk.cz**DYREKTOR SZKOŁY – MIĘDZY OPIEKUNEM
A KOMPETENTNYM ZARZĄDCĄ**

THE HEADMASTER – BETWEEN A CARETAKER AND A COMPETENT MANAGER

Keywords: school headmaster, quality of work, types of caring, competences, personality.

This text is a pilot study with a small sample ($N = 57$) addressing the quality of school work. It focuses on headmasters' opinions regarding their self-assessment of their preferred management and care strategies in the functioning of schools. On the one hand, the results indicate headmasters' preference for formal and legal choices in terms of strategies and, on the other hand, for formal and fragmented choices in terms of taking care, which may imply lower quality of work in schools. In order to confirm this thesis, it is worth extending the field of exploration to a larger research group,

***Małgorzata Prokosz** – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: pedagogika opiekuńcza.

****Zuzana Truhlářova** – doktor filozofii (Ph.D.) w dyscyplinie pedagogika specjalna; zainteresowania naukowe: pedagogika społeczna.

taking into account personality traits of the respondents, potential of the staff, or material resources of particular institutions.

DYREKTOR SZKOŁY – MIĘDZY OPIEKUNEM A KOMPETENTNYM ZARZĄDCĄ

Słowa kluczowe: dyrektor szkoły, jakość pracy, typy opiekuńczego funkcjonowania, kompetencje, osobowość.

Niniejszy tekst jest sprawozdaniem z badań pilotażowych przeprowadzonych na małej próbie ($N = 57$) nad jakością pracy szkoły, z ukierunkowaniem na opinie dyrektorów placówek w zakresie ich samooceny w zakresie preferowanych strategii zarządzania i opiekuńczego typu funkcjonowania szkoły. Wyniki wskazują na wybory formalno-prawne w zakresie strategii i formalno-fragmentaryczne w zakresie typu opiekuńczego, co może wskazywać na niższą jakość pracy w szkołach. Aby potwierdzić tę tezę warto rozszerzyć pole eksploracji na większej grupie badawczej, z uwzględnieniem osobowościowych cech badanych, potencjału kadry czy zasobności materialnej placówek.

Wprowadzenie

Dyrektora placówki wyłania się w drodze konkursu. Ten proces, mimo że przeprowadzany jest w transparentnych procedurach, nie zawsze prowadzi do wyłonienia najlepszego kandydata. Władza samorządowa woli współpracę z osobą, którą wskaże, zaś organ zarządzający zazwyczaj przychylił się do tego kandydata. Liczba głosów, jakimi dysponują te dwa gremia przeważa o wyborze. Ale to dyrektor, jego osobowość i kompetencje są znaczące w określeniu jakości pracy szkoły, osiągniętych efektach, zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych. Rozważania na temat jakości (w omawianym kontekście: jakości pracy szkoły) pojawiły się już w dziełach Platona i Arystotelesa. Według Platona „jakość jest sądem wartościującym, wyrażonym przez użytkownika”. W Chinach przeszło 2500 lat temu Lao Tzu twierdził, że jakość jest pojęciem względnym, czymś, co można doskonalić (Lao Tzu 1992, s. 25-36). Początki współczesnego ruchu na rzecz poprawy jakości związane są z Williamem Demingiem, który stworzył podwaliny dla ciągłego podnoszenia jakości.

Oczywiście wiele też zależy od samej placówki, jej umiejscowienia, potencjału kadry nauczycielskiej czy bazy materialnej. Duże placówki mają

wady, na przykład rozbudowaną biurokracją, co zmniejsza możliwości rozwojowe ucznia i wpływa na jego ocenę (Zajdel 2014, s. 94; 2019, s. 81). Placówki takie nie mają swoich wartości, rytuałów, autorytet tak nauczyciela jak i dyrektora jest słaby. Jaką rolę zatem pełni dyrektor w kierowanej przez siebie placówce? Stefan Wlazło, ekspert w dziedzinie zarządzania jakością oświaty wymienia pięć strategii kierownictwa w szkole, są to:

- Strategia kierowania oparta na formalno-prawnych regulacjach.
- Strategia ukierunkowana na nauczycieli, na współdziałanie.
- Strategia tworzenia systemu funkcjonowania szkoły.
- Strategia rezygnowania z pełnej roli kierowniczej.
- Strategia „osobowości kierowniczej” (Wlazło 2002, s. 125-127).

Wszystkie wymienione strategie sprowadzają się do „filozofii” kierowania placówką, do pojmowaniu roli, jaką się w niej pełni. Ważna tutaj też jest pewna hierarchia, gdyż aby „dojrzeć” do ostatniej strategii, a mianowicie „strategii osobowości kierowniczej”, trzeba do niej dochodzić po kolei, a więc zaczynać od pierwszej. Wielu dyrektorów zatrzymuje się na którymś etapie, nie mają potrzeby rozwijać się dalej na poziomie, na którym zatrzymali się w swoim rozwoju, na obecnym poziomie jest im dobrze i wygodnie, nie pragną i nie szukają zmiany.

Typy szkół i badania

Powyżej wymieniono strategie postępowania dyrektora w instytucji edukacyjnej. Warto teraz odnieść się do samej placówki, a zwłaszcza do pracy opiekuńczo wychowawczej w szkole. Jerzy Materne (1988, s. 68-72) wymienia pięć typów opiekuńczego funkcjonowania szkół:

1. Tradycyjna opiekuńczość szkolna.
2. Wielostronna praca opiekuńcza.
3. Fragmentaryczna opieka szkolna.
4. Formalizm opiekuńczy.
5. Bezradność opiekuńcza.

Pierwsze 4 typy występują na każdym poziomie edukacji i w każdym środowisku, natomiast bezradność dotykała głównie szkoły zawodowe, molochoy i szkoły w zaniedbanych środowiskach, np. postpegerowskich.

Opisane zostały powyżej strategie kierowania placówką szkolną przez dyrektora, jak i typy pracy opiekuńczo-wychowawczej w szkole. Warto zatem zbadać, jak dyrektorzy postrzegają swoją rolę w pełnieniu tej zaszczytnej roli szefa, jak też widzą swoją placówkę i pracujących tam nauczycieli?

Dlatego postanowiliśmy zbadać dyrektorów placówek pod kątem zarówno strategii zarządzania szkołą, jak i typów placówek, w jakich pracują.

Badanie zostało wykonane na próbie $N=52$ dyrektorów, podczas szkoleń na studiach podyplomowych z zarządzania oświatą. Najpierw badałyśmy, jaką strategię kierowania placówką mają dyrektorzy, których staż kierowniczy jest zróżnicowany, więc i powinni mieć różne strategie kierowania placówką. Badani ($N = 52$), to dyrektorzy i wicedyrektorzy różnego typu placówek: od szkół małych, do zespołów szkół, dyrektorzy szkół podstawowych jak i średnich.

Tabela 1

Staż dyrektorski i poczucie kompetencji

	Staż 0-2 lata	Staż 3-5	Staż 6-7	Staż 8-10	Powyżej 10
Lata dyrektorowania (Wskaźnik %)	55	20	5	15	5
	Mam wiedzę i kompetencję w tym, co robię jako dyrektor (średnia według skali Likerta)				
– zdecydowanie nie zgadzam się – 1 – raczej się nie zgadzam – 2 – nie mam zdania – 3 – raczej się zgadzam – 4 – zdecydowanie się zgadzam – 5	4,9	4,0	4,5	4,6	4,8

Skala związku: 0 = brak wpływu; 1-2 = niska; 2,1-4 = słaba; 4,1-5 = wysoka.

Źródło: opracowanie własne.

Staż pracy dyrektorów wyraźnie determinuje ich samoocenę. Najkrótszy staż na stanowisku dyrektora lub wicedyrektora to zarazem największe poczucie sprawstwa i kompetencji. Takie osoby, zaraz po objęciu posady uważają, że są bardzo dobre w tym, co robią, jakość swojej pracy i kompetencje oceniają bardzo wysoko, najwyżej w pięciostopniowej skali stażu pracy. Teoretycznie taki poziom powinni osiągnąć dyrektorzy w ostatnim przedziale czasu sprawowania funkcji, czyli powyżej 10 lat dyrektorowania. A tak nie jest, choć ich wskaźnik (tych z dziesięcioletnim i więcej lat stażem dyrektorowania) jest wysoki, zaledwie o 1/10 mniejszy od tych ze stażem do 2 lat. Najniżej oceniają swoją wiedzę i kompetencje potrzebne do kierowania szkołami dyrektorzy ze stażem między 3 a 5 lat. Zdążyli poznać swoje obowiązki, wyzwania, przeszli przez pierwsze zewnętrzne i wewnętrzne mierzenia jakości pracy szkoły. To stawia im pewną cenzurkę, początkowy zachwyt nad sprawowaniem funkcji musiał zmierzyć się z rzeczywistością – a ta nie jest zbyt „różowa”.

Postarałyśmy się uporządkować wyniki w odniesieniu do skali opisanej przez Stefana Wlazłę. W tym celu zadawałyśmy badanym wiele pytań, które sprowadzały się do jednego: jaki styl zarządzania preferują w praktyce? Przypomnijmy, były to strategie: kierowania oparta na formalno-prawnych regulacjach, ukierunkowana na nauczyciela, tworzenia systemu funkcjonowania szkoły, rezygnowania z pełnej roli kierowniczej, po najbardziej pożądaną, czyli strategię „osobistości” kierowniczej. Badani składali następujące deklaracje:

Tabela 2

Możliwe strategie kierowania szkołą przez dyrektora

Preferowane strategie	Wskaźnik %
Formalno-prawne reguły	70
Ukierunkowana na nauczyciela	8
Tworzenie systemu kierowania szkołą	7
Rezygnacja z pełnej roli kierowniczej	13
Osobistość kierownicza	2

Źródło: opracowanie własne.

Nie pokusimy się o stwierdzenie, że taka jest rzeczywistość dyrektorów i szkół, że nasze wyniki przekładają się na realia wielu placówek. Jakie są zatem strategie zarządzania placówką zbadanych dyrektorów? Na jakim poziomie jest ich najwięcej?

Przypomnijmy, że najbardziej pożądanymi to „osobowości kierownicze”, które już mają wiedzę, doświadczenie, kompetencję i „to coś”, co pozwala im prawidłowo sprawować kierownictwo nad szkołą, cieszyć się sukcesami, nie zrażać niepowodzeniami, mają szacunek u swojej kadry, cenią ich w nadzorze pedagogicznym, rodzice uważają za autorytet. Niestety, tych pracowników jest najmniej, wskaźniki, jakie mieli podać w badaniach, odnoszące się do ich decyzji, wiedzy, cedowania obowiązków były nieubłagane. Tych dyrektorów jest zaledwie 2%. Za to najwięcej jest dyrektorów stosujących najniższy szczebel zarządzania (70%), czyli formalno-prawny. Tak też wynikało z luźnych dyskusji z respondentami w ramach czasu pozazajęciowego na studiach podyplomowych.

Przypomnijmy, strategia kierowania oparta na formalno-prawnych regulacjach, to styl autorytarny zarządzania, nazywany niekiedy: „odpowiedzialnością totalną”, w całkowitej zgodzie z przepisami, kiedy dyrektor czuje się odpowiedzialny za wszystko w swojej placówce. Nie ceduje obowiązków na innych członków Rady Pedagogicznej czy zastępców, nie ma refleksji

ukierunkowanej na współdziałanie, nie dostrzega ważności np. powoływania zespołów problemowych, jeśli już, to tylko w sprawach formalnych i pod osobistą kontrolą. Może to wynikać z obaw o swoją posadę, być może jest to lęk o ocenę swoich kompetencji przez innych. Małgorzata Kabat (2017, s. 123) wskazuje, że każdy nauczyciel, a szczególnie dyrektor, powinien tak kształtować swoje personalne dyspozycje by umiał przechodzić od nastawienia globalnego do lokalnego i odwrotnie. Tu jednakże widać wyraźnie jednostronność strategii.

Problemem są też współpraca dyrekcji z uczniami, a przecież zarządzanie szkołą nie tylko dokumentacja, ale i relacje międzyludzkie. Z badań realizowanych w 2011/2012 roku (Ferenz, Zajdel, 2012, s. 87-114) wynika, że samorządność uczniowska w szkołach małych miasteczek i wiejskich nie funkcjonuje prawidłowo. Tylko w trzeciej części badanych placówek zmieniono zapisy prawa szkolnego na wniosek samych uczniów, mimo deklaracji dyrektorów, że ich placówki są otwarte na dialog z podopiecznymi. Władza, jakkolwiek by nie była, przyjmowana była w takim kształcie, jakim się ją poznawało. Bardzo niska jest liczba rzeczników praw ucznia działających w gimnazjach, mimo przepisów ustawodawcy i nagłaśnianych nieprawidłowościach wychowawczych w mediach.

Na koniec tych niewielkich badań pilotażowych, próbowano również określić rodzaj sprawowanej opieki (typ placówki), jaką zarządzają badani dyrektorzy. Przypomnijmy, były to szkoły z: tradycyjną opieką szkolną, wielostronną pracą opiekuńczą, fragmentaryczną opieką szkolną, formalizm opiekuńczy i bezradność opiekuńcza. Jakimi placówkami kierują zatem badani dyrektorzy, starano się znaleźć na to odpowiedź, stosując pewne ustalone kryteria funkcjonowania szkół: np. liczebność uczniów, realizowane programy, kompetencje kadry pedagogicznej, realizowane innowacje, rady szkoleniowe, przepływ informacji w placówce, pomoc udzielana uczniom, problemy danej placówki, organizacja pracy itd.

Wyniki przedstawiają się następująco:

Tabela 3

Typy opiekuńczego funkcjonowania szkół w opinii dyrektorów

Typy opiekuńczego funkcjonowania szkół	Wskaźnik %
Tradycyjna opiekuńczość szkolna	20
Wielostronna praca opiekuńcza	5
Fragmentaryczna opieka szkolna	45
Formalizm opiekuńczy	21
Bezradność opiekuńcza	9

Źródło: opracowanie własne.

Oczywistym jest, że dyrektor nie wybiera sobie środowiska, gdzie ma być jego szkoła i jacy uczniowie mają do niej uczęszczać. To on przychodzi do pracy w określone środowisko, np. małej szkoły, gdzie już pewne zachowania i wzorce postępowania są narzucone. Niemniej najbardziej licznymi szkołami w badaniach okazały się te placówki, gdzie opieka jest fragmentaryczna (45%) i formalna (21%). Oznacza to, że panuje w nich wybiórczość, rutyna, wszystkie rozporządzenia przyjmuje się do wiadomości, czasami coś się dla uczniów postara zrobić, np. zbiórkę odzieży, ale na tym inwencja nauczycieli inspirowana przez dyrektora się kończy. Niski poziom wielostronnej pracy wskazuje na deficyty materialne i problemy z wysoko kwalifikowaną kadrami. Cieszyć może 20 procentowa tradycyjna opiekuńczość szkolna, co oznacza, że jeszcze jest ileś szkół z małą ilością uczniów, czy choćby osobne skrzydło dla klas I-III w jakimś molochu, niemniej stanowi to enklawę tej tradycyjnej opieki. Smucić może aż 9 procentowy wskaźnik bezradności opiekuńczej, chociaż – niestety – chyba będzie on wzrastać.

Bycie dyrektorem konkretnej placówki to niekiedy dla osoby, której taką funkcję powierzono ogromny prestiż, niejednokrotnie okupiony latami ciężkiej pracy. Bywa, że otrzymuje ją osoba cicha, ale podatna na wpływy władzy lokalnej. Są i tacy, którzy parli do tego stanowiska po przysłowio- wych „trupach”, wiążąc z tym jakieś plany, nieraz polityczne, nieraz wynika to z ich kompleksów, chęci dominacji itd. Motywów w każdym bądź razie jest wiele, tak jak wielu jest dyrektorów.

Od dyrektora podwładni oczekują wysokich kompetencji, fachowości, obrony nauczycieli, wyrozumiałości, docenienia wysiłku i trudu, sprawiedliwości i wielu innych pozytywnych cech. I tu niekiedy dochodzi do pewnych konfliktów. Osoby nieumiejące pracować w zespole, obawiające się „spisków” przeciwko sobie, z brakiem elementarnej kultury, nieznające przepisów oświatowych, sposobów i strategii postępowania – wpadają w błędne koło niekompetencji, miotają się w nim, ponoszą porażki i czują nieustającą gorycz niespełnienia i niedocenyenia.

Podsumowanie

Przedstawiono w tym artykule style zarządzania placówką szkolną i typy opiekuńczego funkcjonowania szkół, następnie zestawiono te dane teoretyczne z praktycznym wymiarem, czyli wynikami badań własnych.

Klient, którym jest uczeń (pośrednio także jego rodzic), nie tylko chętniej wybierze szkołę z opinią „wysokiej jakości” pracy, ale może chcieć jej uzyskania przez szkołę, z której usług aktualnie korzysta, wierząc, że ukończenie takiej szkoły pozwoli mu łatwiej zdobyć pracę lub wybrać lepszą drogę dalszego kształcenia. „Wysoka jakość” szkoły jest przydatna również samej

szkole, dając jej przewagę nad konkurencyjnymi placówkami – szkoła może przyciągnąć większą liczbę klientów (uczniów i ich rodziców), w tym klientów najbardziej pożądaných, czyli najzdolniejszych uczniów. A to wszystko jest do osiągnięcia, gdy placówką zarządza odpowiedni dyrektor, z kompetencjami, z refleksją i doświadczeniem, niebojący się wyzwań. Czy mamy takich dyrektorów, takie grona pedagogiczne – patrząc na wyniki badań odpowiedzi mogą być bardzo zróżnicowane, dlatego też warto rozszerzyć pole eksploracji na większą grupę badawczą.

Literatura | References

- DEMING W. (2012), Wyjście z kryzysu, OpexBooks, Wrocław.
- FERENZ K., ZAJDEL K. (2012), Dorastanie w małych miastach, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław.
- KABAT M. (2017), Stałość i zmienność warsztatu pracy nauczyciela, [w:] Rocznik Lubuski, Tom 43, cz.1, Zielona Góra, s. 115-127.
- LAO TZU (1992), Droga, Rękodzielnia Arhat, Wrocław.
- MATERNE J. (1988), Opiekuńcze funkcje szkoły: wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej, PWN, Warszawa.
- WLAZŁO S. (2002), Jakościowy rozwój szkoły, MarMar, Wrocław.
- ZAJDEL K. (2019), Społeczne i indywidualne wymiary oceny szkolnej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- ZAJDEL K. (2014), Ocenianie, [w:] Słownik, kompendium wiedzy nauczyciela i rodzica, red. K. Zajdel, M. Prokosz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v46i1.10>**Agnieszka Nowicka***

University of Wrocław

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0877-3174>e-mail: a-anowicka@wp.pl**Pavol Kopinec****

Comenius University in Bratislava

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0068-9090>e-mail: kopinec@fedu.uniba.sk

EDUCATION OF ELDERLY PEOPLE ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF THE THIRD AGE UNIVERSITIES IN POLAND AND SLOVAKIA

EDUCATION OF ELDERLY PEOPLE ON THE EXAMPLE OF STUDENTS OF THE THIRD AGE UNIVERSITIES IN POLAND AND SLOVAKIA

Keywords: educational needs of elder people, University of the Third Age, educational programs for adults.

The increase in the number of advanced age people makes it necessary to pay more attention to the specific needs of the oldest generation, among which educational needs also play a significant role. Education in late adulthood is a predictor of successful aging, a factor constituting the quality of life, as well as the best prevention and gerontological rehabilitation. Its general goal is to include older people in the education system including lifelong learning, understood as a multidimensional process that gives meaning to life against the backdrop of civilization, social and cultural changes. It also helps in understanding life in a changing reality and in adapting to changes.

* **Agnieszka Nowicka** – Ph.D. in pedagogy; scientific interests: quality of life for seniors; inclusive education and integration in education for students with special educational needs.

** **Pavol Kopinec** – Ph.D. in social work; scientific interests: human rights.

Educational experiences of older people have developed on the basis of educational programs for adults, which over the years have been systematically modified and adapted according to the needs of recipients. The open educational system and the tendency to create integration facilities for seniors (especially Senior Clubs and Universities of the Third Age) are a token that civilized societies care for a good psychophysical condition and high quality of life of the oldest generation.

The purpose of this article is to present the history of the creation and functioning of the Universities of the Third Age in Poland and the Slovak Republic, as well as the benefits that education brings to the lives of elder people.

EDUKACJA OSÓB STARSZYCH NA PRZYKŁADZIE STUDENTÓW UNIwersytetów TRZECIEGO WIEKU W POLSCE I SŁOWACJI

Słowa kluczowe: potrzeby edukacyjne osób starszych, uniwersytet trzeciego wieku, programy edukacyjne dla dorosłych.

Wzrost liczby osób w starszym wieku powoduje konieczność zwrócenia większej uwagi na określone potrzeby starszego pokolenia, wśród którego potrzeby edukacyjne również odgrywają znaczącą rolę. Edukacja w okresie późnej dorosłości prognozuje szczęśliwe starzenie, jest czynnikiem tworzącym jakość życia, profilaktyką i rehabilitacją gerontologiczną. Jej prawdziwym celem jest włączanie starszych ludzi do systemu edukacyjnego oferującego możliwość uczenia się przez całe życie. System taki rozumiany jest jako wielowymiarowy proces nadający sens życiu w kontekście zmian cywilizacyjnych, społecznych i kulturowych. Pomaga on również zrozumieć życie w zmieniającej się rzeczywistości i przystosować do zmian.

Doświadczenia edukacyjne starszych ludzi rozwinęły się w oparciu o programy edukacyjne dla dorosłych, które z biegiem lat były systematycznie modyfikowane i przystosowywane zgodnie z potrzebami odbiorców. Otwarty system edukacyjny i tendencja tworzenia miejsc integracyjnych dla seniorów (w szczególności klubów seniora i uniwersytetów trzeciego wieku) są oznaką, że cywilizowane społeczeństwa dbają o dobrą kondycję psychofizyczną i dobrą jakość życia najstarszego pokolenia.

Celem artykułu jest przedstawienie historii tworzenia i funkcjonowania uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce i Słowacji oraz korzyści jakie edukacja wnosi w życie osób starszych.

Introduction

The aging of the world's population, especially of European societies, is a fact. At present, every fifth European citizen is at least 60 years old. In the group of the EU Member States, the largest elderly population currently lives in Greece and Italy (24%). According to demographic forecasts, the aging of European societies will continue in the coming years. It is estimated that by 2025 the proportion of seniors in the overall structure of these countries will have increased to 29%, and in 2050 every third European citizen will be an elderly person (<http://www.stat.gov.pl>).

The increase in the number of advanced age people makes it necessary to pay more attention to the specific needs of the oldest generation, among whom educational needs also play a significant role. Education in late adulthood is a predictor of successful aging, a factor contributing to the quality of life, as well as the best prevention and gerontological rehabilitation. Its general goal is to “involve older people in the education system including lifelong learning, understood as a multidimensional process that gives meaning to life against the backdrop of civilization, social and cultural changes. It also helps in understanding life in a changing reality and adapting to changes” (Borczyk, Wnuk 2012, p. 76).

Educational experiences of older people have developed on the basis of educational programs for adults, which over the years have been systematically modified and adapted according to the needs of recipients. The open educational system and the tendency to create integration facilities for seniors (especially Senior Clubs and Universities of the Third Age) are a token that civilized societies care for a good psychophysical condition and high quality of life of the oldest generation.

The purpose of this article is to present the history of creating and functioning of the Universities of the Third Age in Poland and the Slovak Republic, as well as discuss the benefits that this education brings to the lives of older people.

History of establishing Universities of the Third Age

Education of the elderly is frequently associated with the activities of the University of the Third Age (commonly referred to as U3A). They are: “educational institutions that care for the development of the elderly, as well as an important link in permanent education, ensuring the continuity of human educational biography” (Konieczna-Woźniak 2001, p. 107).

The first U3A was established in 1973 in France. Its originator and founder was the French sociologist and lawyer Professor Pierre Vellas (1924-2005), who for many years conducted scientific research on issues related

to the needs, interests and aspirations of elderly people. He wanted the intellectual and administrative potential of universities to be accessible also to advanced age people who for various reasons could not be educated in their youth. Vellas wanted U3As to be places of intergenerational cultural exchange, and the scientists employed in them to undertake research on the aging process. He convinced the authorities of the University of Toulouse to create a facility developing interests and skills of seniors (Szatur-Jaworska i in. 2006, Nowicka 2012).

In the opinion of Pierre Vellas, the main goal of the U3A founded by him was to improve the quality of life of elderly people and to provide them with a proper and dignified place in the socio-political structures of the country and the world. The specific goals he postulated were: (1) enabling seniors to receive continuing education; (2) creating diverse educational and cultural offers for them in connection with people from other age groups; (3) developing scientific research on aging and old age by representatives of medical, legal and social sciences, and (4) promoting social policy as well as preparing for old age (Koniczna-Woźniak 2001, Lubryczyńska 2005).

The interest in U3A's activities in Toulouse was so great that between the years 1975–76 in Nice and Caen, at the initiative of Pierre Vellas, two more such establishments were created, and in the following years the number of French U3As increased to 40. At the same time, these types of facilities began to be launched in other European countries, among others in Switzerland and Belgium, and later also outside Europe (Marczuk 2006, Steuden 2011). At the end of the 20th century, there were over 2100 U3As around the world, which offered a wide range of classes for many thousands of elderly people (Szatur-Jaworska i in. 2006, p. 170). The intensive development of these institutions caused that in 1975, in Toulouse, the International Organization of the Third Age Universities (French: Association Internationale des Universités du Troisième Age – AIUTA) was created, associating U3As from all over the world.

Education of seniors in Poland

The first Polish U3A was established in 1975 at the Medical Postgraduate Education Center in Warsaw. Its initiator was the professor of medical sciences Halina Szwarz, the then head of the Gerontology Department of that institution (Nowicka 2012; Fabiś i in. 2019). The goals of the Warsaw U3A referred to the assumptions of Pierre Vellas and were based on: (1) inclusion of advanced age people in the permanent education system; (2) intellectual, physical and mental activation of listeners; (3) conducting observations and scientific research, and (4) developing methods for further education of

seniors and implementation of gerontological prevention (Pólturzycki 2012, p. 97).

Owing to the involvement of Halina Szwarz, similar establishments were created in Wrocław (1976), Opole (1977), Szczecin (1978), and next in other major Polish cities, i.e., Łódź, Kraków and Lublin (Marczuk 2006, pp. 331-332).

The analysis of the data from the U3A nationwide research conducted by the Central Statistical Office shows that in the academic year 2014/2015 there were already 464 such institutions in Poland. Over half of them were run by associations and foundations (57.3%), and nearly 1 by universities (23.5%). Other U3A organizational entities were also: cultural centers and libraries (16.4%), social assistance institutions or other units appointed by the city or municipality office (2.4%), as well as other entities (0.4%). 96 370 seniors took advantage of the educational offer of these institutions, i.e., 95.7% of those who expressed their willingness to participate in classes, and over 2,000 people could not participate because of the lack of places (ZOOM na UTW 2015, <http://www.zoomnautw.pl>).

An analysis of 40 years of the activity of U3As in Poland (1975-2015) shows a clear tendency to systematically increase the number of these educational institutions, which testifies to the great interest of seniors in their activity, with the largest number of U3As created between 2006-2010 (44%) and 2011-2015 (31%) [see table 1].

Table 1

Share of U3As according to years of activity

Year of establishment	U3As percentage [%]
1975-1985	2,0
1986-1995	2,0
1996-2005	21,0
2006-2010	44,0
2011-2015	31,0
Total	100,0

Source: ZOOM report on UTW 2015, <http://www.zoomnautw.pl>.

According to the data presented in the GUS (Statistics Poland) report, in academic year 2014/2015, the majority of U3As were located in the following voivodeships of Poland: Mazowieckie (55), Kujawsko-Pomorskie and Śląskie (49), Dolnośląskie (42) and Wielkopolskie (41). By contrast, the lowest number of the institutions was located in the voivodeships: Opolskie

(17 institutions) and Lubelskie (15), Podkarpackie (13), Podlaskie (11), and Świętokrzyskie (6). Thus, the availability of U3As varies depending on the part of Poland.

Activities of these institutions are financed from many sources. A dominant majority of the U3As that were involved in the GUS research were at least partially financed from the fees paid by the listeners (77.6%). Many institutions also benefit from grants from municipal funds (64.9%) and from membership contributions (53.4%) (ZOOM na UTW 2015, <http://www.zoomnautw.pl>).

The most common motivations that encourage Polish seniors to enter these institutions are: curiosity, desire to spend leisure time in an effective way, as well as the wish to overcome the feeling of loneliness that accompanies them, or the ability to meet new and interesting people. On the other hand, less frequent reasons are: the need or desire to develop their interests, acquire knowledge and new skills, or to maintain a good psychophysical condition (Nowicka 2012).

U3As offer a rich range of educational courses for elderly people in the form of lectures on the most popular topic in the fields of: (1) health and medicine, (2) diet, (3) general history and history of Poland, (4) religion, (5) psychology and psychoeducation, (6) literature and art, (7) European education, (8) tourism and geography, (9) local history and culture, (10) law, (11) sciences, (12) sociology, (13) philosophy, (14) politics, and (15) fashion and beauty. Besides lectures, these institutions offer optional activities in the so-called sections, during which seniors can acquire new skills. The main areas of interest are: computer courses, lectures, various types of working and sports, artistic activities, etc. (Nowicka, Majdan 2008; Nowicka 2012; ZOOM na UTW 2015, <http://www.zoomnautw.pl>).

U3A listeners admit that they benefit from participation in the activities organized at these institutions, i.e., they: (1) develop passions and interests, (2) enjoy life, (3) improve physical and mental well-being, (4) establish new social contacts, (5) conduct a healthier lifestyle, (6) acquire new knowledge and skills (Nowicka 2012).

Education of seniors in Slovakia

The main question in the context of Slovak demographics is how to fulfill the idea of active aging. Another important task is to determine the status which Slovak seniors hold currently. According to Slovak Statistical Office, in 2019, Slovakia had 5 450 421 inhabitants. The Ministry of Labour, Social Affairs and Family of SR estimates in the document entitled *National priorities for the development of social services for 2015-2020* that, for the first time

ever, since 2018 there have been more seniors than children in Slovakia and this trend will hold until 2030. The population of Slovakia over the age of 62 was almost 932,000 people last year. By 2025, it will have been 1.27 million people. According to Mačkinová (2011), these demographic data are like a raised finger against a relatively passive attitude to the issue of aging civilization. A key concept for the adaptation of the elderly to living in society is the social environment.

Before answers to our questions are provided, we need to reflect on the diversity of seniors as individuals and a social group, including their community life and self-interest. This also includes diversity in their family background, educational attainment, work and skills, financial capacities, as well as mental and physical performance and health status. Finally, most seniors in Slovakia are no longer professionally active. As stated by Mačkinová (2017), there are many factors that should be taken into account regarding seniors, and one of them is education with its impact on the quality of life in older age.

From a global perspective, one can describe two basic orientations in the education of seniors (Hrapková 2010). The first one is the segregation model in which seniors are educated separately from younger, full-time students, and there is no link between the generations. This form of education focuses on a non-professional, interest-based formula that does not offer the possibility to increase qualifications. The second model in use at some universities is the integration model which offers education to older students along with young day listeners. It is provided in two ways, either as full-time courses that give qualification certificates or as interest-based courses for seniors who integrate with young people, but does not increase qualifications. The advantage of the second model is the interconnection between generations. It gives young students the opportunity to make use of and build on life experiences of older students, and both generations can confront each other's views and experiences in education.

Education for seniors falls into three groups: informal, casual, and formal. Informal education of the elderly is independent of any organizations and takes place through the acquisition and execution of various life roles, enriching and shaping a person's life experiences. Casual education is provided in the leisure time of seniors, based on their interests and needs. This type of education takes place in various educational, cultural, religious, and similar organizations. Formal education refers to institutional educational activity at universities or third-age academies and in various courses (Határ 2008).

The most challenging way of education for seniors are Universities of the Third Age. They operate at the highest levels of the education system. This context enables them to organize a diverse range of training cycles, which usually last for 4-6 semesters at the level of college work. Today, U3As operate as separate departments at almost all Slovak universities. They have a long tradition. In the past, some elements of education for seniors were organized by, for example, the Czechoslovak Red Cross, Socialist Academy, educational discussions and cultural houses. The number of U3As has increased since 1989, and now they exist in all major Slovak cities. They are very popular among seniors and provide elderly students not only with an offer of trendy topics, but also with the opportunity to extend their field knowledge and the space for maintaining interpersonal relationships (Haškovcová 2010). Another educational institution for seniors in Slovakia is the organization of Third-Age Academies. Their educational offer varies, including: either multi-term courses similar to those at Third Age Universities, or a range of short-term lecture cycles, discussion clubs, social skills trainings, language courses, or health exercises. The content focus of educational cycles at Third-Age Academies is broadly addressed by Petřková (2004) and Čornaničová (2007), who describe major field areas and topics within them as follows: (1) medical-gerontological orientation concentrating on: knowledge of healthy aging and diet, prevention of diseases, organization of physical activity of seniors; (2) civic-social education (initiated by senior organizations such as the Slovak Pensioners Union) promoting better social understanding of seniors and their active participation in social change; (3) socio-scientific orientation focusing on culture, history, literature, art, ecology, and “hobby activities” based on the interests of the elderly, such as gardening, photography, numismatics, etc.; (4) “Preparation for elder age”, which is a separate cycle particularly suitable for the younger among the elderly; finally, (5) movement training cycle – a separate cycle focusing on reconditioning, sport or yoga.

In Slovakia, also seniors’ clubs are very popular. They provide education and are advertised as voluntary groupings of people with common interests. Currently, they are the most common form of social life for older people. They are well known as active age clubs. The activity of such clubs is based on the interests of their members, so they can have a wide range of focus, such as, educational, cultural, recreational, sports, etc. Seniors’ clubs in Slovakia are associated around two large organizations, namely the Slovak Pensioners Union and the Association of Christian Seniors. The Slovak Pensioners Union has been a civil association since 1990, involving approximately 75 000 members in 860 organizations. The Association of Christian

Seniors was also established in 1990, and it is associates approximately 4 500 members in 75 clubs around Slovakia.

From the legislative and conventional point of view, the National Active Aging Program 2014-2020 is particularly notable. This program results directly from the Program Declaration of the Government of the Slovak Republic for the years 2012-2016, where the government undertook "... to develop a new National Program to Support and Protect Elderly People..." (<https://www.employment.gov.sk>). The above-mentioned declaration consists of 7 chapters, and Lifelong Learning for Older People occupies an important position in it. Particularly interesting is Chapter 6 entitled Employment and Employability of Older People. This chapter defines the objectives of employment policy towards the elderly, based on their needs. The needs and requirements of older people were defined in the material presented by representatives of the Senior Committee, currently transformed into the Government Council for Senior Citizens. Thus, there are 6 basic objectives: (1) Creating new and developing the already existing opportunities to educate older people in order to support their active life and better employability. The umbrella objective of which is to improve the quality of elderly life; (2) Legislative anchoring of various types and forms of education for elderly people in the educational system of the Slovak Republic; (3) Financial covering of different education types and forms for the elderly; (4) At the stage of setting a new programming period, defining indicators to enhance the digital literacy of older people; (5) Implementing programs to improve financial literacy among older people; (6) Strengthening and developing the quality of specialized trainings for career advisers who work with older people.

The first University of the Third Age in Slovakia was founded and inaugurated with the participation of government representatives on October 15, 1990, in the auditorium of Comenius University in Bratislava. At that time, it had 235 listeners. Today the U3A at Comenius University offers over 35 study fields. The teaching staff includes a majority of teachers and researchers from Comenius University in Bratislava, participating universities, practitioners or lecturers from abroad.

Studies at the U3A at Comenius University in Bratislava are interest-based and do not provide any qualification certificate. In the first year, its students attend general lectures that are introductory lectures into various study fields. In the 2nd and 3rd grades, the students study selected fields. Lectures are given every 14 days, with one thematic two-hour lecture, and take place on working days according to the schedule of individual departments. After completing three-year studies, senior graduates get a certificate

of interest from the U3A. To become a student of the U3A at Comenius University in Bratislava, a person has to be over 50 and to be a secondary school graduate with final exams. Admission exams are not held at the U3A, and listeners are accepted based solely on the order of enrolment. Today, the U3A at Comenius University in Bratislava is attended by more than 1,800 listeners, and other 200 are associated around the U3A Club (<https://cdv.uniba.sk/univerzita-tretieho-veku/>).

Currently, most of the Slovak Universities comprise a University of the Third Age. In 1994, The Association of Third Age Universities in Slovakia was established on initiative of various universities and colleges. It is a voluntary and independent interest association of U3As. Subsequently, other universities joined this initiative, and other U3As were opened in Martin, Nitra and Banská Bystrica. Today, out of the total of 1 million retirees in Slovakia, 7200 persons are involved in continuing education; among them 6,186 are women, who constitute 85.8% of all the senior students (<https://asutv.sk/>).

Table 2

Number of students at U3As in the academic year 2014/2015

University	Number of senior students
Banská Bystrica UMB	829
Bratislava UK	2059
Bratislava STU	716
Bratislava PEVŠ	17
Bratislavská bussiness school	50
Dubnicki technologicki inštitút	46
Košice TU	526
Liptovskí Mikuláš AOS	133
Nitra SPU	141
Nitra UKF	612
Prešov PU	271
Ružomberok KU	121
Trenčín TUAD	128
Trnavská univerzita	623
Zvolen TU	447
Žilina ŽU	479
Total	7198

Source: Report on the Activities of the Slovak Third Age Universities and their Association in Slovakia

Today, seniors can choose this form of education at 16 U3A centers in Slovakia. Representatives of every U3A meet regularly twice a year at the Association's meetings, where they jointly deal with the issues of U3A legislation, methodology of training, preparation of professional meetings, projects for seniors, and exchange experience. Since 2000, the Slovak Association is a member of the International Association of U3As – AIUTA (Association Internationale des Universités du Troisième Âge) working at the University of Capitoul 1 in Toulouse: www.aiu3a.com.

The U3A at Comenius University in Bratislava, for example, offers the following subjects in a 3-year study program for seniors: (1) archeology, (2) astronomy, (3) humans and nature, (4) monuments in Bratislava and northern Slovakia, (5) the theatre, (6) history of religion, (7) Slovak history, (8) general history, (9) art and fine arts, (10) theater and music over time, (11) emphatic assertiveness in current times, (12) ethnology and cultural anthropology, (13) European Union, (14) philosophy, (15) gerontology, (16) history and culture of Austria, (17) yoga, (18) balneology, (19) medicinal and aromatic plants, (20) medicinal products and health, (21) Latin and culture of Antient Rome, (22) museology and cultural heritage, (23) computers and company information, (24) law, (25) psychology, (26) regeneration of psychophysical strength in seniors, (27) seven wonders of Slovakia, (28) ballroom dancing, (29) the opera world, (30) world religions, (31) the world's antique heritage, (32) art therapies in life, (33) UNESCO, (34) words in the great world, (35) gardening.

The mission of the Third Age University is to: (1) contribute to ensuring the right of older people to education; (2) create a new and high-quality senior life program; (3) contribute to the quality of leisure; (4) contribute to broadening their horizons, raising knowledge, clarifying unknown facts and providing the latest information on science and society; (5) help integrate into society in new conditions that arise during retirement and retirement periods, and (5) contribute to improving the psychophysical condition of seniors and slowing down aging.

According to Selecký survey (2014), the main reason and motivation for entering U3A in Slovakia was in the case of 64% of respondents the need to expand knowledge, and only 2% of respondents declared that it was to escape loneliness. For 15% of respondents, it was the wish to establish new contacts. Other answers involved overcoming feelings of inferiority and deepening their knowledge or other interests.

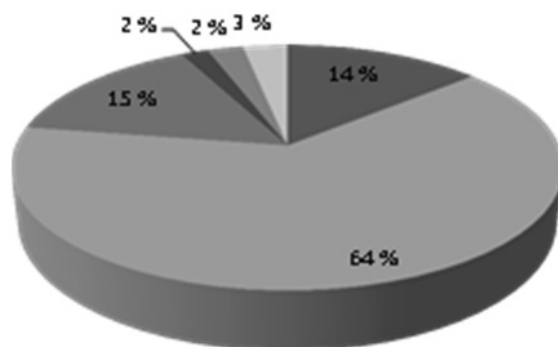


Figure 1. Motivation for entering U3A in Slovakia.

Source: Selecký survey (2014)

The basic mission of the U3As in Slovakia is to improve the quality of seniors' life through their educational activities. In recent years, emphasis has been placed on the prevention of intolerance between the younger and the older generations (ageism). The aim is therefore to create a meaningful intergenerational dialogue based on mutual exchange of experiences (Mühlpachr 2004). U3As mainly combine social, educational, health, economic, psychological, scientific-research, work and philosophical functions: factors that are indicators of the quality of life of the elderly population in Slovakia. For the planning of the policy regarding seniors in the future, more detailed statistical data, surveys and research are needed focusing on the achievements of U3A programs and their impact on seniors in Slovakia.

Conclusions

Currently, the concept of lifelong learning is widespread in science; it is also being practically implemented in relation to and by elderly people (Dubas 2007, Czerniawska 2011). The process of education of advanced age people has its specificity, resulting from both their psychophysical properties (longer response time to stimuli, limited attention, deterioration of some memory functions and formal and logical thinking, difficulties with abstraction and generalization, reduced vision and hearing efficiency), as well as environmental conditions (stereotypical perception of the elderly as incapable and not interested in acquiring new messages and skills, or their discrimination on grounds of age) (Fabiš i in. 2019). The main goal of education for older people is to help them gain independence, emancipation and support their constant development, so that the elderly would be able

to fully control their lives and derive joy and satisfaction from it (Skibińska 2008).

Education for seniors can take many forms: formal, informal and non-formal. The presented study focuses mainly on formal education, consisting in the organization of educational projects by the U3As in Poland and Slovakia. Poland, in comparison with Slovakia, has a definitely richer, nearly 45-year-old tradition of creating this type of educational institutions for seniors. It also has a much larger number of U3As, which also results from a larger number of people in the post-working age. In both countries, these institutions are very popular among the oldest generations. In the Slovak Republic, U3As are organized almost exclusively within the structures of universities, while in Poland, these facilities can additionally be created by other institutions, i.e., culture centers, libraries, institutions of social assistance or other units appointed by the city / commune office, as well as non-governmental organizations (associations and foundations). Both in Poland and Slovakia, U3A offers to its listeners a rich and varied range of educational activities. Their activities aim at similar objectives, i.e., integrating elderly people, improving the quality of life of older people, promoting gerontological prevention, implementing the idea of lifelong learning, and conducting interdisciplinary research on ageing and old age.

Literatura | References

- BORCZYK W., WNUK W. (2012), Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje, RPO, Warszawa.
- ČORNANIČOVÁ R. (2007), Edukácia seniorov, FF UK, Bratislava.
- CZERNIAWSKA O. (2011), Nowe drogi w andragogice i gerontologii, Wyd. AHE, Łódź.
- DUBAS E. (2007), Wokół paradygmatu uniwersalności w edukacji dorosłych, [in:] Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii, ed. E. Dubas, Wyd. UŁ, Łódź.
- FABIŚ A., WAWRZYŃIAK J. K., CHABIOR A. (2019), Ludzka starość. Wybrane zagadnienia z gerontologii społecznej, "Impuls", Kraków.
- HATÁR C. (2008), Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach. 1. vyd., EFFETA, Nitra.
- HAŠKOVCOVÁ H. (2010), Fenomén stáří. Brain Team.

- HRAPKOVÁ N. (2010), Štúdium na univerzitách tretieho veku – podpora kvality života, [in:] Skriptá pre 1. všeobecný ročník. 3, Univerzita Komenského, Bratislava.
- KONIECZNA-WOŹNIAK R. (2001), Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów, Wydawnictwo Erudius, Poznań.
- LUBRYCZYŃSKA K. (2005), Uniwersytety Trzeciego Wieku w Warszawie, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne – Wyd. ITE, Warszawa-Radom.
- MAČKINOVÁ M. (2011), Aktivity denného života seniorov, SZU, Bratislava.
- MAČKINOVÁ M. (2017), Factors which are affecting the lives of seniors. Sociálně-zdravotnícky horizont = Social Health Horizon [elektronický zdroj], Roč. 4, č. 1.
- MARCZUK M. (2006), Podłoże, kształtowanie i narodziny Lubelskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, [in:] Starzenie się a satysfakcja z życia, ed. S. Steuden, M. Marczuk, KUL, Lublin.
- MÜHLPACHR P. (2004), Gerontopedagogika, Masarykova Univerzita, Brno.
- NOWICKA A., MAJDAN E. (2008), Aktywność seniorów – słuchaczy Żarskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, [in:] Wybrane problemy osób starszych, ed. A. Nowicka, "Impuls", Kraków.
- NOWICKA A. (2012), Znaczenie uniwersytetów trzeciego wieku w życiu seniorów, [in:] A. Zych (ed.), Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość, Progres, Łask.
- PETŘKOVÁ A., ČORNANIČOVÁ R. (2004), Gerontagogika. Úvod do teorie a praxe edukace senioru, Univerzita Paleckého, Olomouc.
- PÓLTURZYCKI (2014), Profesor Halina Szwarc – twórczyni uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce, [in:] Historyczno-społeczne aspekty starzenia się i starości, ed. M. Stawiak-Ososińska, A. Szplit, TOP, Kielce.
- SELECKÝ E. (2014), Súčasnosc a budúcnosť vzdelávania seniorov na Slovensku, „Lifelong Learning – celoživotní vzdelávání”, roč. 4, č. 2, pp. 129-140.
- SKIBIŃSKA E. (2008), Proces kształcenia seniorów, [in:] Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów, ed. A. Fabiś, "Biblioteka Gerontologii Społecznej", t. 1, WSA, Bielsko-Biała.
- STEUDEN S. (2011), Psychologia starzenia się i starości, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SZATUR-JAWORSKA B., BŁĘDOWSKI P., DZIĘGIELEWSKA M. (2006), Podstawy gerontologii społecznej, ASPRA-JR, Warszawa.

II

EDUKACJA JAKO PRZESTRZEŃ ZMIAN

Edukacja wobec wyzwań społecznej inkluzji

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v46i.11>

Zenon Gajdzica*

Uniwersytet Śląski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6329-411X>

e-mail: zenon.gajdzica@us.edu.pl

**O WYKORZYSTANIU KONCEPCJI REZERWATU ERVINGA
GOFFMANA JAKO NARZĘDZIA INTERPRETACJI
ZNACZENIA PRZESTRZENI W PROCESACH EDUKACJI
UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ**

APPLICATION OF ERVING GOFFMAN'S CONCEPT OF SANCTUARY AS A TOOL IN INTERPRETING THE MEANING OF SPACE IN EDUCATIONAL PROCESSES OF DISABLED STUDENTS

Keywords: space, place, territory, sanctuary, Goffman, disabled students, inclusive education.

The paper attempts to apply the concept of sanctuary developed by Erving Goffman as a tool for describing, explaining and understanding the importance of space in educational processes of disabled students – especially in its non-segregational forms. The paper presents an analysis of the importance of space, places and territories in the processes of education of disabled students. It characterizes the problem of creating space of disabled students in inclusive and integrational education as a form of creating sanctuaries. Finally, the paper attempts to exemplify the concept by describing two assumptions of inclusive education by means of Goffman's categories: goods, claims, stake holder, obstacle, agent.

***Zenon Gajdzica** – profesor nauk społecznych; zainteresowania naukowe: edukacja i socjalizacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, a także kształcenie integracyjne i inkluzyjne.

O WYKORZYSTANIU KONCEPCJI REZERWATU ERVINGA GOFFMANA JAKO NARZĘDZIA INTERPRETACJI ZNACZENIA PRZESTRZENI W PROCESACH EDUKACJI UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Słowa kluczowe: przestrzeń, miejsce, terytorium, rezerwat, Goffman, studenci/uczniowie niepełnosprawni, kształcenie włączające.

Artykuł stanowi próbę zastosowania koncepcji rezerwatu autorstwa Ervinga Goffmana jako narzędzia służącego do opisu, wyjaśnienia i zrozumienia roli przestrzeni w procesach edukacyjnych studentów niepełnosprawnych – szczególnie w przestrzeni opartej na braku segregacji. W artykule przedstawiono analizę roli jaką odgrywa przestrzeń, miejsca i obszary w procesach kształcenia niepełnosprawnych uczniów. Autor charakteryzuje problem tworzenia przestrzeni uczniów niepełnosprawnych w edukacji włączającej i integracyjnej jako formę tworzenia rezerwatów. W artykule zilustrowano koncepcję dokonując opisu dwóch założeń kształcenia włączającego przy pomocy kategorii zaproponowanych przez Goffmana, tj. dobra, roszczenia, interesant, przeszkoda, autor, agent.

Wprowadzenie

Przeźnię w dosłownym rozumieniu, kojarzona z miejscem, stanowi jeden z ważniejszych elementów organizacji edukacji szkolnej uczniów z niepełnosprawnością. W praktyce jest ona zmienną różnicującą formę edukacji specjalnej. Ponadto, szczególnie w integracyjnej i inkluzyjnej formie edukacji, stanowi jeden z istotnych elementów organizacyjnej koncepcji kształcenia. Inaczej ujmując ulokowanie ucznia (z niepełnosprawnością) w konkretnym miejscu sali lekcyjnej jest jednym z czynników współdefiniujących przypisaną mu rolę oraz oczekiwania wobec niego. Tak rozumianą funkcję przestrzeni można także rozpatrywać w aspekcie jej dystrybuowania – rezerwowania jej dla określonych uczniów, ale i sprecyzowanych działań. Za przykład może posłużyć przestrzeń realizacji głównego i pobocznych nurtów organizacji pracy lekcyjnej w edukacji włączającej, ale też miejsc indywidualnej ekspozycji społecznej, marginalizowania czy autentycznego integrowania funkcjonalnego. Przeźnię społeczna może mieć także znaczenie symboliczne. Wówczas pozostaje w związku z wartościami, normami oraz emocjami (Jałowicki 2000, s. 242-243). W tym rozumieniu spełnia ona różne funkcje. Jedną z nich jest nadawanie sensów działaniom oraz statusów osobom ulokowanym w określonej przestrzeni. Jej nacechowanie może więc sprzyjać nie tylko fizycznej marginalizacji, ale także symbolicznej ekskluzji lub inkluzji.

Nadawanie znaczenia lokalizacji służy wytyczaniu granic. Miejsce zamyka przestrzeń, tworząc wnętrze i część zewnętrzną (Lewicka 2012, s. 41). Dzielenie przestrzeni na kawałki (rezerwowania jej w określonych wymiarach dla kogoś lub czegoś) sprzyja tworzeniu miejsc i terytoriów, które metaforycznie można utożsamić z rezerwatami.

W artykule podejmuję próbę wykorzystania koncepcji rezerwatu Ervinga Goffmana (2011) jako narzędzia przydatnego w opisie, wyjaśnianiu i zrozumieniu znaczenia przestrzeni w procesach edukacji uczniów z niepełnosprawnością – szczególnie w jej formach niesegregacyjnych. Stawiam tezę, że koncepcja ta:

- jest środkiem służącym wyjaśnieniu i zrozumieniu niektórych aspektów przemian edukacji uczniów z niepełnosprawnościami,
- może posłużyć jako narzędzie identyfikowania i interpretowania źródeł i mechanizmów problemów edukacji niesegregacyjnej,
- zawiera zbiór pojęć stanowiących kategorie analityczne przydatne w deskrypcji codzienności omawianej formy edukacji,
- jest środkiem umożliwiającym teoretyczne uzasadnienie zidentyfikowanych mechanizmów (także istniejących stanów/właściwości, przebiegu procesów),
- stanowi narzędzie praktycznego zdemaskowania praktyk społecznych (zwłaszcza tych niejasnych i subtelnych) stosowanych w celach opresyjnych wobec uczniów z niepełnosprawnościami.

Kategoria przestrzeni w edukacji uczniów z niepełnosprawnościami – wprowadzenie w problematykę

Pojęciu przestrzeni przypisuje się wiele znaczeń, ponadto jest ono uwikłane w różne konotacje. W związku z tym bywa traktowane jako społeczny i kulturowy wytwór społeczeństwa, cecha materii, abstrakcyjna idea matematyczna, środowisko przyrodnicze (Jałowiecki, Szczepański 2010, s. 314). Henri Lefebvre (1972) proponuje cztery koncepcje rozumienia przestrzeni:

- jako czystą formę (przejrzystą, jasną), która wyklucza ideologie i interpretacje. W tym znaczeniu jest ona uwolniona od treści;
- jako wytwór społeczny stwierdzony przed wszelkim teoretyzowaniem na podstawie empirycznego opisu. Może być zatem wytworem ludzkich działań. Stanowi rezultat ludzkiej pracy i w tym sensie jest miejscem ludzi oraz wyprodukowanych przez nich przedmiotów, które ją zajmują, a także ich podzespołów, wytworzonych i zobiiektywizowanych, a więc funkcjonalnych;

- jako intencjonalne narzędzie polityki, którym się manipuluje (będące pośrednikiem – środkiem, narzędziem, środowiskiem, zapośredniczeniem). Nie stanowi ani punktu wyjścia (myślowego, społecznego), ani punktu dojścia (będącego wytworem społecznym lub miejscem wytworów);
- jako wytwór jak inne, lub suma przedmiotów, rzecz lub zbiór rzeczy, towar lub zespół towarów. Nie można jednak postrzegać jej jako zwykłego narzędzia, ponieważ leży u podstaw reprodukcji stosunków społecznych (za: Jałowiecki, Szczepański 2006, s. 314-315).

Zamknięcie przestrzeni i jej uczłowieczenie (oswojenie) sprawia, że staje się miejscem (Tuan, 1987, s. 13), nieco inaczej ujmując miejsce zamyka przestrzeń tworząc wewnątrz i zewnątrz, a nadawanie znaczenia lokalizacji miejsca tworzy jej granice (Lewicka 2012, s. 41). Miejsce stanowi rodzaj mikroprzestrzeni mogącej odgrywać określone role w życiu człowieka (Mendel, 2006, s. 21).

W dalszej części wywodu traktuję przestrzeń jako kompilację drugiej i trzeciej koncepcji Lefebvre. W tym ujęciu jest ona wytworem społecznym ludzkich działań – miejscem dziania się zamierzonych i niezamierzonych procesów (np. czynności podejmowanych przez nauczycieli i uczniów, interakcji zachodzących w sali lekcyjnej). Ponadto jest wytworem skonstruowanym intencjonalnie, służącym realizacji celów edukacyjnych. Stanowi więc również narzędzie, którym można manipulować (konstruując dowolne układy), służące realizacji wyznaczonych zadań (np. w związku z realizacją programu kształcenia, realizacją programu wychowawczego szkoły etc.).

Metaforycznie zakreśloną sprecyzowanymi granicami przestrzeń (a zarazem miejsca w jej obrębie wyróżniane) można określić mianem rezerwatu. Zdaję sobie sprawę, że pojęcie to wykorzystane w deskrypcji edukacyjnej sytuacji uczniów z niepełnosprawnościami może budzić kontrowersje. Samo pojęcie rezerwatu, w swojej istocie, nawiązuje do tradycji kolonialnej. W omawianym zakresie sprzyja więc symbolicznemu ulokowaniu uczniów z niepełnosprawnościami w zakreślonej granicami przestrzeni zarezerwowanej dla Innych lub/i Obcych. Rezerwat w potocznym ujęciu kojarzy się z czymś, co zamknięte i zarezerwowane dla wybranych. Naturalnie, w moim zamyśle, nie tylko o taki rezerwat chodzi. Chociaż trudno oprzeć się wrażeniu, że w naszej rzeczywistości społecznej, ciągle jeszcze dla wielu osób, inność wyrażająca się ograniczoną sprawnością, czy nieco odmiennym wyglądem zewnętrznym jest wystarczającym powodem konstruowania sztywnych ram funkcjonalnych i rezerwowania dla „innych” ról daleko ulokowanych od tych, które zwykle określamy jako wartościowe. W przyjętym sposobie myślenia, postrzegam rezerwat jako konstrukt w punkcie wyjścia

neutralny. Jego istotą są określone ramy. Nie w każdym przypadku muszą one odzwierciedlać negatywne intencje i prowadzić do niekorzystnych rozwojowo skutków. Wszak rezerwat może być tworzony z zamiarem ochrony lub stworzenia wyjątkowych (w znaczeniu pozytywnym) warunków realizacji celów rozwojowych. Niemniej jednak może również stanowić obszar (procesów, relacji, działań) zakreślony na kanwie zbioru kulturowych stereotypów, subtelnie ograniczających możliwości rozwoju, a w przypadku uczniów z niepełnosprawnościami ich autentycznego włączenia w powszechne nurty socjalizacji, wychowania, kształcenia.

Tematyka miejsc i przestrzeni na gruncie pedagogiki specjalnej rozpatrywana była głównie w czterech aspektach. Pierwszy dotyczył struktury miejsc i obejmował fizyczny układ sprzętów i środków dydaktycznych wspomagających proces edukacji (np. Pańczyk 1983; Polkowska 1994). Drugi – szczególnie popularny w kontekście osób z niepełnosprawnościami – barier architektonicznych, ich następstw oraz możliwości ich niwelowania (np. Zrałek 1999; Muzyczka 2017). Trzeci zaś – to przede wszystkim zagadnienie lokalizacji uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w kontekście ich specjalnych potrzeb oraz relacji z innymi uczniami, szczególnie w procesie edukacji integracyjnej (np. Popławska, Sierpińska 2001; Gajdzica 2007; Gajdzica 2016). Czwarty – obejmuje głównie nawiązania do przestrzeni społecznej (traktowanej, m.in. jako element całego systemu wartości, miejsce kształtowania się tożsamości, zachodzących relacji), w której osoby z niepełnosprawnością realizują codzienne zadania rozwojowe, wrastają w role społeczne, nabywają tożsamości (Prysak 2013; Kohut 2013).

Główna myśl dalszego wywodu ogniskując wokół czwartej propozycji, niemniej jednak także pozostałe trzy aspekty wpisują się w podejmowaną dalej problematykę stanowiąc najczęściej egzemplifikację rozpatrywanych aspektów rezerwatów przestrzeni edukacyjnych.

Kreowanie przestrzeni uczniów z niepełnosprawnością w edukacji inkluzyjnej i integracyjnej jako wytwarzanie rezerwatów

Konstruowanie przestrzeni służy nadawaniu jej określonych form. Można powiedzieć, że uformowana przestrzeń staje się materialnym kadrem życia. Pełni sprecyzowaną funkcję społeczną (w przypadku szkoły edukacyjną, socjalizującą), warunkując jakość życia (w obszarze szkoły jakość procesów wychowania, kształcenia, socjalizacji) przez dostępność do miejsc, w których ludzie zaspokajają swoje potrzeby. Przestrzeń ma także wymiar symboliczny, ponieważ naznaczona jest przez emocje i wartości. To one oraz związane z nimi obyczaje (czasem także normy prawne) nadają jej określony status i współkreują jej funkcje (Jałowiecki 2000, s. 242-243). Wytwa-

rzanie przestrzeni warunkowane jest wieloma czynnikami. Jednym z nich są stosunki społeczne często sprowadzane do relacji panowania – podległości. W aspekcie ekonomicznym to stosunki produkcji (a więc także własności), w politycznym – władza, a w kontekście ideologicznym – ideologia klasy / grup panujących (Jałowiecki, Szczepański 2010, s. 368). Pozornie typologię tę trudno odnieść do problematyki przestrzeni i miejsc w klasie szkolnej. Trudno jednak zaprzeczyć, że w szkole od zawsze istniały symboliczne miejsca stygmatyzujące (np. tzw. ośła ławka, kąt do odbywania kary), czy fizyczne miejsca: sprzyjające marginalizowaniu (zwykle przestrzeń najbardziej oddalona od tablicy), włączaniu (w centrum sali lekcyjnej), eksponowaniu (przed tablicą). Ich konstrukcja i wykorzystanie, zwłaszcza w tradycji dydaktyki instruktazowej, zależy od nauczyciela sprawującego pełną kontrolę nad przestrzenią i jej funkcjami. W przypadku przestrzeni rezerwowanych dla uczniów z niepełnosprawnością można mówić nie tylko o miejscach wyznaczanych na stałe lub w czasie realizacji zadania, ale także o terytoriach. Ich przykładem są szkoły specjalne kojarzone z separacją. Oczywiście celem szkoły specjalnej jest nie tyle zamysł izolacji, co tworzenie lepszych warunków rozwojowych, szczególnie w zakresie funkcjonalnym i poznawczym. Niemniej jednak to dominująca (statystycznie) kultura pełnosprawności kreuje rozwiązania edukacyjne (także w obszarze edukacji inkluzyjnej i integracyjnej) zdominowanej kultury niepełnosprawności. Z kolei w efekcie złych praktyk integracyjnych powstają także terytoria zarezerwowane dla uczniów z niepełnosprawnościami i „ich nauczyciela” współorganizującego proces edukacji.

Przyjmuję zatem, że metaforyczne określenie rezerwatu może oznaczać:

- miejsce zarezerwowane dla kogoś (dla grupy) / służące realizacji określonych zadań, zakreślone fizycznymi granicami, które stanowią przeszkodę lub ochronę,
- przestrzeń symboliczną wyznaczoną normami/obyczajami, naznaczoną przez emocje i wartości,
- terytorium, czyli teren sprawowanej jurysdykcji przez osobę lub grupę osób.

Typologia ta nie jest rozłączna. Zakładam zatem, że sprawowanie jurysdykcji w określonym terytorium może łączyć się z rezerwowaniem sprecyzowanych miejsc zakreślonych granicami fizycznymi, które stanowią także przestrzeń symboliczną związaną z emocjami i wartościami. Naturalnie nie każde miejsce musi wywoływać emocje, czy podlegać jasno sprecyzowanej, stałej jurysdykcji. Ponadto zakładam, że miejsca, przestrzenie

i terytoria nie są stałe, mogą zmieniać się w czasie wraz z przeobrażeniami ich funkcji jakie spełniają, celów jakim służą, czy zmianami władzy.

W przyjętej koncepcji istota rezerwatu oparta jest na organizacji społecznych roszczeń, które nawiązują do praktyk władzy/podległości, własności, ideologii kultury dominującej.

Zgodnie z propozycją Ervinga Goffmana (2011, s. 47-62) obejmuje ona pojęcia: *dobra*, czyli pożądanego obiektu lub omawianego stanu; *roszczenia* – prawa posiadania, kontrolowania, używania i zdobycia tego dobra; *interesanta*, czyli strony, w imieniu której wysuwa się roszczenia; *przeszkody*, która oznacza argumenty, środki lub instytucje zagrażające spełnieniu roszczenia; *autora (kontrinteresanta)* – strony, w imieniu której podważa się roszczenie, a także *agentów*, czyli jednostek, które występują w imieniu interesanta i kontrinteresanta oraz reprezentują ich kwestie związane z roszczeniem.

Korzystając z koncepcji Goffman'a, odnosząc problematykę rezerwatu¹ do przestrzeni szkolnej, przyjmuję, że:

- *dobro* to: brak ograniczeń uczniów z niepełnosprawnością, przejawiające się pełną partycypacją w kulturze głównego nurtu edukacji, w pełnieniu wartościowych ról społecznych (ucznia, kolegi), brakiem naznaczenia, cechujący się pełnym szacunkiem społecznym;
- *roszczenie* to: prawo, zwyczaje i normy określone przez pełnosprawną większość (formalne i nieformalne), sterowanie przez nich systemem wzmocnień społecznych i dostępem do wartościowych ról, kontrolowanie i użytkowanie innego dobra;
- *interesant* to: uczeń z niepełnosprawnością, który może także występować jako własny agent;
- *przeszkody* to: powszechne bariery (architektoniczne, mentalne, kulturowe, prawne) w dostępie do pełnej partycypacji w głównym nurcie edukacji;
- *autor* to: (także kontrinteresant) społeczeństwo uczniów pełnosprawnych, także nauczycieli i pozostałej kadry szkoły, zwłaszcza ta jego część, która nie dostrzega potrzeb i potencjału uczniów z niepełnosprawnością;
- *agenci* to: specjaliści (pedagodzy specjaliści, terapeuci, pedagogzy szkolni), czyli profesjonaliści wykształceni (przeszkoleni) w zakresie kreowania korzystnych warunków rozwoju uczniów z niepełnosprawnością, ale równocześnie nauczyciele przedmiotu, edukacji wczesnosz-

¹Nawiązuję tu do koncepcji opracowanej w pracy dotyczącej rezerwatu w aspekcie przestrzeni społecznej (zob. Gajdzica 2013, s. 14-20).

kolne, inni pracownicy szkoły reprezentujący interesy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zdaniem Kathy Charmaz (2009, s. 163-165) zbiór zaprezentowanych kategorii, ich uwarunkowania i relacje między nimi tworzą teorię. W moim przekonaniu tak rozumiana teoria nie spełnia formalnych kryteriów formułowanych wobec teorii w naukach empirycznych (por. Popper 1977; Koziński 1996; Hajduk 2005), także lokowanych w nurtach konstruktywistycznych. Ze względu na ograniczone ramy opracowania pomijam dyskusję na ten temat. W opracowaniu posługuję się zatem pojęciem koncepcji, rozumianej za Józefem Kozińskim (1996, s. 16) jako „system hipotez i przypuszczeń, które nie są w pełni uzasadnione i nie zawsze pozwalają przewidywać i wyjaśniać fakty”.

Zbiór zaprezentowanych kategorii tworzy pewnego rodzaju mapę możliwych relacji. Zdaniem Floriana Znanieckiego (2011, s. 117) można je odkryć obserwując ich spotkanie w określonej przestrzeni. W przyjętym rozumieniu zakładam, że można je skonstruować:

- diagnozując interakcje oparte na procesach zachodzących w przestrzeni klasy (współdziałania, wsparcia, opresji, dyskryminacji, rywalizacji, czy neutralnej koegzystencji);
- analizując ich zogniskowaną lub niezogniskowaną formę w sprecyzowanym miejscu i czasie;
- przypisując miejscu fizyczne funkcje i symboliczne znaczenia.

Zamiast zakończenia – dwa rezerваты jako dwie koncepcje edukacji inkluzyjnej

Nie sposób w krótkim opracowaniu zegzemplifikować w pełni przedstawione założenia konkretnym przykładem o znamionach dojrzałej (komplementarnej) koncepcji. Niemniej jednak poniżej podejmuję próbę dwóch krótkich charakterystyk edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością, skonstruowanych na bazie kategorii zakorzenionych w koncepcji rezerwatu. Obie – (quasi-koncepcje) różni sposób postrzegania omawianej formy edukacji i zarazem nastawienia wobec jej efektów.

Edukacja inkluzyjna jako rezerwat służący nieskrępowanemu dostępowi do dobra

Główną jej przesłanką jest założenie o nieskrępowanym dostępie do dobra utożsamianego z pełną partycypacją ucznia z niepełnosprawnością w głównym nurcie edukacji. W tym ujęciu nie jest ona dobrem samym w sobie, ale przede wszystkim narzędziem w realizacji dostępu do innych dóbr –

poszanowania godności, równości, sprawiedliwości społecznej, nieskrępowanego rozwoju oraz nabywaniu kompetencji społecznych przydatnych w realizacji zadań rozwojowych na kolejnych etapach życia. W tym celu uczeń z niepełnosprawnością (interesant) zostaje symbolicznie ulokowany w terytorium pozostającym w pełnej jurysdykcji nauczycieli przedmiotu (edukacji wczesnoszkolnej), a zarazem w obszarze zdominowanym przez kulturę pełnosprawności. Niemniej jednak kultura ta otwarta jest na różnorodność każdego typu. Jej cechą jest brak ograniczeń w dostępie do wartościowych ról społecznych. Nie są one zawężane w związku ze zróżnicowanymi sprawnościami funkcjonalnymi czy innymi własnościami uczniów z grup dewaloryzowanych. Przestrzeń tak rozumianego terytorium nie zawiera fizycznie wyznaczonych miejsc rezerwowanych dla konkretnych uczniów, ale może zawierać miejsca fizycznie przeznaczone dla realizacji określonych celów edukacyjnych i terapeutycznych. Symboliczne zdefiniowanie tych miejsc nie jest obciążone żadnym naznaczeniem. W przestrzeni tej pojawiają się agenci – specjaliści (np. asystenci, terapeuci), ale nie odgrywają w niej wiodącej roli. Agentami są także wszyscy nauczyciele rozumiejący i umiejętnie realizujący zróżnicowane potrzeby uczniów z niepełnosprawnością. Agenci kontrolują roszczenia znosząc (niwelując) ewentualne przeszkody w postaci pojawiających się stereotypów, kulturowych ograniczeń w dostępie do wartościowych ról uczniowskich, czy trudności w realizacji powszechnego programu kształcenia.

Tak zdefiniowany rezerwat nie uwzględnia jednak możliwych i realnych przeszkód, w praktyce warunkujących codzienność ucznia z niepełnosprawnością we włączającej formie edukacji. Zostają one uwydatnione w koncepcji skonstruowanej z odmiennego punktu widzenia.

Edukacja inkluzyjna jako rezerwat pozorowanego dostępu do dobra

Podstawową jej przesłanką jest również założenie o nieskrępowanym dostępie do dobra, jakim jest główny nurt edukacji. Przy czym w tym ujęciu główny nurt edukacji jest dobrem samym w sobie. Uczestniczenie w nim ucznia z niepełnosprawnością stanowi, zatem nie tyle narzędzie w osiągnięciu innych dóbr, co cel nadrzędny. Inaczej ujmując edukacja włączająca stanowi realizację dobra. Ulokowanie ucznia w terytorium pozostającym w jurysdykcji nauczycielki/nauczyciela przedmiotu i zarazem dominującej kultury pełnosprawności, nie oznacza otwartości na różnorodność. Przeciwnie, ustala konieczność unifikacji w celu sprostania zdefiniowanym w jej obszarze wymaganiom. To zaś oznacza, że nauczyciele są przede wszystkim agentami „realizacji powszechnego programu kształcenia”, a w przyjętej koncepcji pełnią rolę kontrinteresantów – osób niezaangażowanych wystarczająco,

z różnych przyczyn, w proces kreowania kultury inkluzyjnej. Istotnym ich oczekiwaniem jest zrzeczenie realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych na agentów – specjalistów (pedagogów specjalnych, terapeutów, asystentów). Tak rozumiany rezerwat musi w praktyce obejmować wyznaczone fizycznie miejsca aktywności agentów – specjalistów. Ponieważ pozostają one zwykle poza głównym nurtem edukacji służąc celom terapeutycznym, przypisuje się im symboliczne statusy stygmatyzujące. Przebywanie w nich jest konieczne ze względu na realizację zadań terapeutycznych lub wyrównawczych, ale sprzyja procesom naznaczania i marginalizowania. W praktyce prócz barier mentalnych stanowią one główną przeszkodę włączenia.

To skrajnie przeciwny – w odniesieniu do poprzedniego – opis cech rezerwatu. W codzienności szkolnej zapewne żadna z krótkich quasi-koncepcji nie występuje w formie tak jednoznacznej. Niemniej jednak deskrypcje te pokazują, że sformułowana koncepcja rezerwatu ukonstytuowana na Goffmanowskich kategoriach może służyć opisywaniu, wyjaśnianiu i zrozumieniu praktyk edukacyjnych, zapewne nie tylko w inkluzyjnej formie kształcenia. Dodam jeszcze, że koncepcja ta może zostać wykorzystana także w interpretowaniu i zrozumieniu sprecyzowanych sytuacji dydaktycznych w szkole czy sytuacji społecznych poza jej murami.

Literatura | References

- CHARMAZ K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, tłum. B. Komorowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GAJDZICA Z. (2007), *Przestrzeń w procesie integracyjnego kształcenia uczniów niepełnosprawnych*, „Szkola Specjalna” nr 4, s. 181-193.
- GAJDZICA Z. (2013), *Natura rezerwatu w życiu osoby z niepełnosprawnością. Wprowadzenie do książki, [w:] Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni społecznej*, red. Z. Gajdzica, Impuls, Kraków, s. 14-20.
- GAJDZICA Z. (2016), *Pogranicza, peryferia i centra włączenia w klasie szkolnej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, 22(1), s. 89-98.
- GOFFMAN E. (2011), *Relacje w przestrzeni publicznej*, tłum. O. Siara, PWN, Warszawa.
- HAJDUK Z. (2005), *Ogólna metodologia nauk*, KUL, Lublin.

- JAŁOWIECKI B. (2000), Przestrzeń społeczna, [w:] Encyklopedia socjologii, t. O-R, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 241-244.
- JAŁOWIECKI B., SZCZEPAŃSKI M. (2010), Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- KOHUT D. (2013), Rezerwat z perspektywy agenta – o budowaniu, rozmywaniu i przekraczaniu granic rezerwatu, [w:] Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni społecznej, red. Z. Gajdzica, Impuls, Kraków, s. 301-314.
- KOZIELECKI J. (1996), Koncepcje psychologiczne człowieka, Żak, Warszawa.
- LEFEBVRE H. (1972), La droit à la ville, suivi de l'espace et politique, Antrhopos, Paris.
- LEWICKA M. (2012), Psychologia miejsca. Scholar, Warszawa.
- MENDEL M. (2006), Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa, [w:] Pedagogika miejsca, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław, s. 21-37.
- MUZYCZKA K. (2017), Ograniczenie skutków niepełnosprawności poprzez likwidację barier architektonicznych, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy”, nr 23, s. 197-210.
- PAŃCZYK J. (1983), Przygotowanie izb lekcyjnych dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, [w:] Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych, red. H. Borzyszkowska, WSIP, Warszawa, s. 92-106.
- POLKOWSKA I. (1994), Praca rewalidacyjna z dziećmi upośledzonymi umysłowo w szkole życia, WSIP, Warszawa.
- POPER K. R. (1977), Logika odkrycia naukowego, tłum. U. Niklas, PWN Warszawa.
- POPLAWSKA J., SIERPIŃSKA B. (2001), Zaczniemy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej. Poradnik dla nauczycieli szkół integracyjnych. WSIP, Warszawa.
- PRYSAK D. (2013), Założone a rzeczywiste funkcje terapii zajęciowej w domach pomocy społecznej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, [w:] Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni społecznej, red. Z. Gajdzica, Impuls, Kraków, s. 284-298.
- TUAN Y. (1987), Przestrzeń i miejsce, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- ZNANIECKI F. (2011), Relacje społeczne, tłum. E. Hałas, PWN, Warszawa.

ZRAŁEK M. (1999), Bariery życiowe niepełnosprawnych ze szczególnym uwzględnieniem barier architektonicznych, Niepełnosprawni w środowisku społecznym, red. L. Frąckiewicz, Akademia Ekonomiczna, Katowice, s. 65-91.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v461.12>

Ditta Baczała*

Nicolaus Copernicus University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2761-2897>

e-mail: dittab@umk.pl

Pavel Zikl**

University of Hradec Králové

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1268-6885>

e-mail: pavel.zikl@uhk.cz

**SPECIAL EDUCATION AS AN AREA FOR CHANGE –
POLISH AND CZECH SOLUTIONS**

SPECIAL EDUCATION AS AN AREA FOR CHANGE – POLISH
AND CZECH SOLUTIONS

Keywords: special education, changes in special education in Poland,
changes in special education in the Czech Republic.

The article is devoted to special education interpreted as an area for change. Its purpose is to show the changes that have occurred in the last 30 years and are still occurring in special education in Poland and the Czech Republic. The authors assume that the developments in special education in both countries have taken place thanks to new law and social change in both nations.

***Ditta Baczała** – postdoctoral degree in social sciences in pedagogy, associate professor; scientific interests: education and rehabilitation of individuals with intellectual disabilities, their social development and social skills.

****Pavel Zikl** – Ph.D. in humanities, associate professor; scientific interests: pre-school and early-school education, special pedagogy (especially education of pupils with intellectual and multiple disability).

EDUKACJA SPECJALNA JAKO OBSZAR ZMIAN – ROZWIĄZANIA W POLSCE I CZECHACH

Słowa kluczowe: edukacja specjalna, zmiany w edukacji specjalnej w Polsce, zmiany w edukacji specjalnej w Czechach.

Artykuł jest poświęcony edukacji specjalnej interpretowanej jako przestrzeń zmiany. Celem artykułu jest ukazanie zmian, które zaszły i nadal zachodzą w edukacji specjalnej w Polsce i Czechach na przestrzeni ostatnich 30. lat. Autorzy artykułu wychodzą z założenia, że zmiana w edukacji specjalnej obu państw dokonała się dzięki nowemu prawu oraz zmianie społecznej w obu narodach.

Change is a frequently used concept that is defined and perceived in numerous ways. Change can be defined as a final product of a certain process, for example, a social one. An example of such an approach to change is social change, which is of particular interest to contemporary sociology at the “macro level”. Sufficient examples can be the aging of European populations, transformations related to social structure, degradation of authorities, or the growing number of destructive behaviors (see Bokszański 2016; Fukuyama 2000). Change may concern a part (eliminated or new) in a whole – the systems approach; or time, and then it will be interpreted as physical change. Change can mean a new quality resulting from changing the essence of an item – the ontological approach. The term “change” is used in this article in one of the meanings proposed by Słownik Języka Polskiego PWN, which defines change as ‘fakt, że ktoś staje się inny lub coś staje się inne niż dotychczas’ (<https://sjp.pwn.pl/sjp/zmiana;2546666.html>) [the fact that someone becomes different or something becomes different from what it used to be (transl. by Baczała)] – the innovative approach. Change is a concept used in many scientific disciplines, for example, sociology, psychology or management theory. Undoubtedly, change brings something new that is not necessarily expected, positive or desirable.

The subject of our considerations is change in the process of special education (education and changes in it), and the object are students with one or multiple disabilities. In particular, we focus on individuals with intellectual disabilities (ID), that is, a social group that participates in special education and for whom the Polish integrative and inclusive education is available mainly in the case of a mild ID degree (see Bąbka 2015; Dryżalska 2017; Gajdzica, Mrózek 2017). The Czech educational realities are

similar to those in Poland. Children and youth with ID are educated in special schools, and integrative and inclusive education is available for those students with ID whose level of functioning, rather than their degree of disability, allows them to participate in this form of integrative and inclusive learning.

Individuals with intellectual disabilities constitute a social group characterized by mental disability, i.e., a state of the functioning of intellect that is lower than the intellectual norm, but which affects the overall cognitive and psychological processes of individuals (Kowalik 2018). Mental disability concerns not only the intellect but also the emotional and social functioning of an individual. We deliberately do not cite any applicable definitions of the state of intellectual disability on the basis of which the diagnosis and certification of this disability is made in Poland and the Czech Republic.

Our analysis, universal in nature, focuses on change in the area of special education, i.e., this type of developing of individuals and raising them to a higher level of development by using self-activity that is carried out in schools dedicated to individuals with a particular or multiple disabilities. We have adopted the definition by Zbigniew Kwieciński, who treats education as ‘ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, sprzyjających takiemu ich rozwojowi, aby w najwyższym stopniu stały się one świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej oraz były zdolne do aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego „JA” poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych, [...] to prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym poziomom rozwojowym i jego własna aktywność w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości. To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości’ (Kwieciński 1991, p. 89) [the totality of influences on individuals and human groups that favors the development, helping them to the highest possible degree become conscious and creative members of a social, cultural and national community, as well as be able to actively self-fulfil their own identity and their own SELF through undertaking tasks that go above and beyond personal tasks, [...] it consists in guiding another person to higher levels of development and in the person’s own activity in achieving their full and specific opportunities. It is the totality of activities and processes conducive to development and the effects of these, i.e., the achieved level of competence, identity and subjectivity (transl. by Baczała)]. We are aware that defining special education is a difficult task due to the imprecision of the concepts accompanying it (see Kauffman et al. 2018).

The process of educating an individual is a “tool” of special education. ‘Educating’ is a concept narrower than the above-defined concept of ‘education’ and refers to ‘ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również możliwie wszechstronny rozwój sprawności fizycznych i umysłowych, zainteresowań i zdolności, także wyrobienie odpowiednich postaw i przekonań’ (Encyklopedia PWN) [all the activities and processes that enable individuals to discover nature, society and culture, and to participate in their transformation; possibly comprehensive development of physical and mental skills, interests and abilities, as well as the development of appropriate attitudes and beliefs (transl. by Baczała)]. Education can be formal and informal. This article concentrates on formal education, which as a process is carried out in kindergartens and schools (primary and secondary) and concerns the object of special education, i.e., children and youth – for the purposes of this article – with intellectual disabilities. We believe that the change (or rather changes) that has been taking place in this type of education in Poland and the Czech Republic (since the 1990s) has been possible due to other transformations – mainly due to legal and social changes.

Changes in Polish law (after 1989) – changes in special education

Polish normative acts on special education are numerous and they concern several ministries: the Ministry of National Education, the Ministry of Higher Education and Science, the Ministry of Health, and the Ministry of Family, Labor and Social Policy. In this article, we focus on the first two departments, which does not mean that we are downgrading the significance of legal acts issued by other ministries. Polish law could specifically deal with special education (education at school or kindergarten) because the provisions of the Polish Constitution guarantee the right to education for all Polish citizens (Constitution of the Republic of Poland). The right to education guaranteed by the Constitution, which is granted to every citizen of the Republic of Poland and which every citizen in the state is free to follow, is a private right of every individual (see Bała 2009, Kierzkowski 2017).

Undoubtedly, one of the leading legal acts modifying the Polish education system is The Act on the Education System of 1991 (Ustawa o Systemie Oświaty) (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425), which emphasized the right of the child and youth to education, regardless of their disability. This law ensured ‘możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z in-

dywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami' (Article 1, point 5) [the possibility to receive education in all types of schools by children and youth with disabilities and socially maladjusted, in accordance with their individual developmental and educational needs and predispositions' (transl. by Baczała)]. The statutory provision of the possibility of education in all types of schools to children and youth with disabilities, including intellectual ones, allowed for a gradual departure from special schools in favor of integrative and inclusive schools or classes. Without this fundamental change brought about by 1991 and the new Polish Education Act, it would have been impossible to implement changes into special education in practice. Another issue is the assessment whether the introduction of integrative and inclusive education for individuals with ID into the Polish education system has brought the expected positive effects.

A turning point in special education of individuals with profound intellectual disabilities occurred when they were admitted to the Polish education system and the possibility of fulfilling compulsory schooling was ensured by law. This possibility was granted by the Regulation of the Ministry of National Education of January 30, 1997 on the rules of organizing rehabilitation and education classes for children and youth with a profound disability (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizacji zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych w stopniu głębokim) (Dz. U. nr 14, poz. 76). The Regulation guaranteed the right to education for disabled individuals aged 3-25, and their participation in rehabilitation and educational activities was recognized as a fulfillment of compulsory education. This means that individuals who previously spent time mainly at home, were patients of the Polish healthcare system or recipients of the Polish social welfare, became subjects of the Polish special education with student rights (today participant of classes). Another legal act that brought about a change in special education is the 2005 Regulation of the Minister of National Education and Sport of 4 April on organizing early support of children's development (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 4 kwietnia 2005 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci) (Dz. U. 2005, nr 68, poz. 587). For the first time in Poland, children became entitled to the psychomotor and social development stimulation from the moment a disability is detected until the child begins school, which was the goal of the team of specialists assigned by the state. This regulation was (and still is) a substitute for a nationwide system of early intervention. The system of early intervention is still non-existent in Poland.

Over the past 30 years, many published legal acts in Poland have had the rank of laws and regulations of the Ministry of National Education, giving grounds for change in the area of special education, and of the law created by the Ministry of Higher Education and Science regarding the education of special educators.

On October 1, 2018, the law of July 2, 2018 on higher education and science, called the Constitution for Science (Konstytucja dla Nauki), came into force in Poland (Dz. U. 2018, poz. 1668). On its basis, the Regulation of the Minister of Science and Higher Education of 27 September, 2018 regarding studies (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów) was introduced, in which a provision on the creation of master degree programs was inserted. For the first time in 20 years, the field of special pedagogy was qualified as five-year uniform, master studies. Thus, the legislator gave high priority to the process of educating special teachers and raising – at least, within the assumed time – the quality of education in this profession.

Changes in law give rise to changes in the area of special education. On the one hand, thanks to new normative acts, areas for new forms of education arise, on the other hand, a place in special education for all individuals with intellectual disabilities is created. Law may also contribute to giving a new and higher significance to the profession of a special pedagogue and to formally raising the quality of teaching.

Changes in Czech law (after 1990) – changes in education

In the Czech Republic, just as in Poland, the right to education for all citizens is guaranteed by the provisions of the Constitution. However, during the Communist era, this law was not implemented in relation to individuals with moderate, severe or profound disabilities (children with these disabilities were placed in social welfare institutions or remained at home). They were formally „released” from compulsory education, even though they had the right to education. Children with mild intellectual disabilities were educated in a wide network of special schools (“special schools”), and some children with moderate disabilities received education in „auxiliary” schools.

The fundamental change that followed the fall of Communism was the emergence of many new classes of auxiliary schools in already existing special schools, as well as the establishment of new special schools (including private and church schools, which are also financed by the state). As a result, since the beginning of the 1990s, all children with severe intellectual disabilities have been able to attend schools.

In the 1990s, legal acts regulating education began to be amended with one of the most significant changes being a separate Regulation of the Ministry of Education, Youth and Sport on special education from 1997 (Vyhláška o speciálních školách a speciálních mateřských školách) (MŠMT, 127/1997 Sb). These legal changes facilitated and made it possible to include children with special needs in mainstream schools. In that period, a system based on three pillars (forms of education) was created, and it still exists with some modifications. The first form was education in special schools, i.e., special schools for students with mild intellectual disabilities (“practical schools”, former special schools) and special schools dedicated to students with severe intellectual disabilities, students with multiple disabilities, and students with autism spectrum disorder (“basic special school”, former auxiliary school). The second form consisted in individual integration of children with intellectual disabilities in mainstream/public schools. The third form were special classes for children with intellectual disabilities who attended public schools (this form was created as a result of merging smaller special schools with public schools, usually for economic reasons).

The adoption of a new act on education (září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)), which has been in force since 2005 (561/2004 Sb.) should be considered a significant legal change. This document clearly states every student’s right to access to mainstream education. A local school (according to one’s residence) is obliged to accept such a student, regardless of the type and degree of disability (this applies to all children without exception). At the same time, a parent can decide which school their child will attend, so it is possible to choose a school.

Another groundbreaking legal change occurred in 2016, when the Education Act was amended and a new Regulation on education of students with special educational needs and particularly gifted students (Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných) was adopted (Regulation No. 27/2016 Sb.). The essence of this change was the departure from the classification of students based on a diagnosis and the transition to the categorization depending on the level of help that a student required. One of the objectives was also to strengthen the inclusive potential of the Czech education system through prioritizing the adoption of social education (i.e., individual integration) in mainstream schools with the use of supporting activities. The placement of a student in a special class / special school is possible only if a legal guardian asks for it, if it is recommended by a school counseling center, and if it is in the child’s best interest (§16, paragraph 9, 561/2004 Sb., §20 Regulation 27/2016 Sb.).

This change has also brought about changes in the financing of education for students with special educational needs.

Before that time, schools received funds for a student and the amount depended on the degree of disability (i.e., there was a standard amount for a student with moderate intellectual disability, a student with autism spectrum disabilities, etc.). However, in 2016 a five-step assistance system was introduced, the essence of which was to provide a student with individual support tailored to their special needs. The first level of help falls within the competence of a school and it concerns supporting students with minor learning problems (e.g., children who have long-term or frequent illnesses, etc.). Supporting activities from the second level must be recommended by school counseling centers. These institutions deal not only with diagnosing and recommendations for working with children at school, but also provide specific support activities to which a student is entitled, and which are financed (i.e., a student has the right to them, and the funds are paid to schools).

These supportive actions were defined in the Education Act and detailed in the Regulation of the Ministry of Education, Youth and Sport 27/2016 (e.g., the right to have a pedagogue assistant, special textbooks and teaching aids, counseling assistance, educational and pedagogical care, teacher intervention, modification of content and learning outcomes, changing work methods, adjusting the assessment system).

The higher the degree of support, the more extensive support a child receives (e.g., children with dyslexia-type learning disabilities fall into levels II and III; students with a different mother tongue may be classified into levels I-III, depending on the level of their knowledge of the Czech language; students with mild IDs are usually in level III, students with a moderate ID fall into level IV, etc.). Supporting activities are provided by both public (“individual integration”) and special schools (however, only those activities that are not provided by special schools on a standard basis, such as the use of special textbooks, the presence of special educators in school, etc.).

Since 2017, all children have been required to attend one year of pre-school (the right to attend kindergartens existed earlier, but parents could decide whether to use this option or not).

Polish social changes – changes in special education

Social change is a broad and vague concept. The functioning of the term “social change” as the basic feature of dynamic social processes dates back to the times when August Comte introduced the concept of “sociology” in the first half of the 19th century and since its division into the static and the

dynamic one (Sztompka 2005). Theories of social change are closely related to sociology and have become leaders in this discipline (Bokszański 2016, p. 10). ‘Powiedzmy jednak najpierw, że w najczęściej spotykanych ujęciach zmiana społeczna to wszelka istotna zmiana struktur społecznych, norm i zwyczajów, instytucji społecznych, ról społecznych, a także wartości wyznaczających ludzkie działania, plany życiowe i światopoglądy’ (Bokszański 2016, p. 11) [Let us first say that in the most common perceptions social change is any significant change in social structures, norms and customs, social institutions, social roles, as well as values determining human actions, life plans and world views (transl. by Baczała).]

Over the last 30 years social changes which have taken place in Poland have had their causes in the following processes: political, economic, cultural, technological or globalization. The processes have contributed to changes in special education, enriching it with new forms and methods of work and adopted paradigms. Over the past three decades, special education has become open to special educational and development needs of students as well as to rehabilitation and education classes for participants with intellectual disabilities. In special education, new forms of education (apart from segregation) have appeared, namely integrative and inclusive¹, which are available to individuals with mild and moderate degrees of ID. Social change as interpreted by Zbigniew Bokszański draws attention to the values that determine human actions, which in the form of subjectivity, respect for dignity and personalization of the teaching process allowed for the introduction of a new law that instigated changes in special education for individuals with ID. Solutions which had been unacceptable in special education before 1989 have now become a fact – for example, professional activation of individuals with moderate and severe IDs on the open labor market, facilitated by new assumptions in the syllabus of special education for these individuals and by assisted employment projects. The social change has also influenced the approach to the independent living of individuals with IDs and the creation of training or sheltered housing. In the first type of housing, adults with ID learn independence in running households; and in the second, they live away from their parents in protected apartments. These changes are possible due to the subjective approach to a person with ID and a new outlook on their civil rights. The new and worthy pursuit of the rights of this social group has also resulted in struggles with the taboo issues of sexual education of students with moderate and severe degrees of ID. An example of innovation in the broadly understood sex education is

¹In the Czech Republic there is no distinction between integrative and inclusive education.

the board game “Challenges of Life” developed by an informal group of students from the Scientific Circle of Young Special Pedagogues from Nicolaus Copernicus University in Toruń.

Czech social changes – changes in special education

Over the last 30 years in the Czech Republic, just as in Poland, a big change has occurred in the approach to individuals with disabilities, which is reflected in many areas of life. Changes have taken place at the legal level, examples of which are the adoption of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006, ratification in the Czech Republic in 2010) or changes in social, health and educational provisions. The change of approach to individuals with disabilities seems fundamental as these persons have become a part of society and are no longer excluded from it, which was a common practice in the Communist era (children with severe disabilities were routinely placed in social care centers at young age and effectively excluded from society and family; today, people are placed in social care centers at the age of almost 50, while children very rarely).

In the area of social services, new services have gradually developed and transformed. Early care and interventions are now a normal element of life for individuals with disabilities, and so are day care centers, care facilities, employment opportunities in sheltered workshops on labor market. The trend is to normalize the lives of individuals with disabilities and help them in everyday life in family and community. Housing services also undergo transformation and the goal is to support living in natural conditions (e.g., building care facilities in cities, separating large centers into smaller houses/flats in normal buildings, etc.). In addition to modern social services, financial support is also an essential tool which is implemented in the form of care allowance.

This allowance is granted to all individuals who need help of another person to perform basic life activities (Act 108/2006 Sb.). The allowance is granted in accordance with the degree of dependence on another person’s help, regardless of the financial situation of an applicant or their family. The degree of dependence is determined on the basis of community interviews and health assessment, and is assessed in nine basic areas of mobility, communication, nutrition, physiological activities, home care, etc. This support is designated for individuals from 1 year of age and has four levels (since July 2019, persons with the highest level of dependence receive 13 200 Kč (which is 2 200 PLN) if they use housing services, and 19 200 Kč (3 200 PLN) if they do not use housing services and the care is provided by their family). This allowance is spent on assistance provided by the family, an assistant,

a social worker or other institution (orphanage, hospice, etc.).

In the field of education, the biggest change is a gradual process of integration / inclusion of children with intellectual disabilities into mainstream schools. This tendency is evident in all European countries, but in the Czech Republic its implementation was in the case of children with mild intellectual disability significantly affected by the ruling of the European Court of Human Rights in Strasburg, 2007, on discrimination of Roma students in education (the percentage of Roma learners in special schools for children with mild ID is 30-35%, while in the whole population about 1.4-2.8% (Varvařovský, 2012; MŠMT, 2016)).

A response to this ruling was a gradual implementation of measures aimed at reducing the number of Roma students in special schools attended by students with mild IDs, which also translated into the diagnosis of intellectual disability (greater emphasis was placed on the issue of social discrimination of students, more accurate diagnosis of students on the verge between norms and intellectual disability, strict adherence to the IQ threshold of 70 points, and the actual cancellation of the border zone of intellectual disability). A consequence of this ruling was, and still is, the decrease in the number of children diagnosed with ID and the inclusion of students with borderline intellectual functioning to mainstream schools, but unfortunately often without appropriate support (without the diagnosis of ID, it is impossible, for example, to reduce the school syllabus, etc.). This tendency is well illustrated by the percentage of intellectual disability in student population. While in the school year 2009/2010 there were 3.1% of pupils with ID in primary schools, after 10 years, there are only 1.6% of them (Statistická ročenka školství 2009 / 2010-2018 / 2019 in MŠMT 2009-2019).

Despite all the changes and a relatively high pressure for inclusion in mainstream schools, 17% of children with mild intellectual disability are individually integrated, while 83% are educated in special schools (Statistická ročenka školství 2009 / 2010-2018 / 2019 in MŠMT, 2009-2019). The number of individually integrated children, however, increases slightly every year (a large number of children with a mild ID take up classes in the first year of primary school, however, some of them move to special schools during that first year). However, it should be stated that the process of inclusion of children with intellectual disabilities arouses controversy in society, among specialists as well as in schools, and its impact on education, preparing for life and the quality of life is not positively perceived by all.

Summary

The concept of social change is not clear. An attempt to define it as well as to present all the premises for changes in special education in Polish and Czech realities after 1989 seems to be a “breakneck” challenge. However, we tried to show some similarities and differences that have caused changes in education processes of individuals with intellectual disabilities in both countries. Regarding similarities, it can be clearly seen that changes in special education were brought by fundamental legal acts and a new, different approach, of an integrative, inclusive and standardized nature, to individuals with disabilities. In both countries, there is one fundamental difference regarding financial support for individuals with disabilities. It seems that the Czech solution allows a person with a disability to become more financially independent.

Our considerations about the change in the Polish and Czech special education have prompted further questions that may become a subject of further analyzes. ‘Czy zmiana warunkuje instytucję, a instytucja zmianę? (...) Czy zmiana instytucjonalna jest również zmianą społeczną? (Mańkowski 2018, p. 234) [Does change condition an institution and an institution condition change? (...) Is institutional change also social change? (transl. by Baczała)].

Literatura | References

- BALA P. (2009), *Konstytucyjne prawo do nauki a polski system oświaty*, Wydawnictwo Von Borowiecky, Warszawa.
- BĄBKA J. (2015), *Edukacja osób z niepełnosprawnością w systemie niesegregacyjnym – wykluczające czy dopełniające się formy kształcenia*, “Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 1, pp. 9-33.
- BOKSZAŃSKI Z. (2016), *Zmiana społeczna i jednostka we współczesności*, “Przeгляд Socjologiczny”, pp. 9-22.
- DRŻAŁOWSKA G. (2017), *Integracja edukacyjna z innej perspektywy*, “Interdyscyplinarne konteksty pedagogiki specjalnej”, 16, pp. 33-60.
- FUKUYAMA F. (2000), *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Politeja, Warszawa.
- GAJDZICA Z., MRÓZEK S. (2017), *Cele i zadania działań edukacyjnych w obszarze kształcenia uczniów z niepełnosprawnością oraz edukacji o niepełnosprawności zawarte w strategiach rozwoju gmin a problem rozwoju edukacji inkluzyjnej*, “Studia Pedagogiczne”, 1, pp. 277-290.

- KAUFFMAN J. M., HALLAHAN D. P., PULLEN P. C., BADAR J. (2018), *Special education: What it is and why we need it*. New York: Routledge.
- KIERZKOWSKI Ł. (2017), Historia prawa do nauki w polskich konstytucjach, „Miscellanea Historico-Iuridica”, 16(2), pp. 159-173.
- KONSTYTUCJA Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. Nr 78, poz. 483, z 2001 r. Nr 28, poz. 319, z 2006 r. Nr 200, poz. 1471 oraz z 2009 r. Nr 114, poz. 946.
- KOWALIK S. (2018), *Stosowana psychologia rehabilitacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (1991), Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły), „Edukacja”, 1, pp. 88-98.
- MAŃKOWSKI D. (2018), Zmiana społeczna a instytucja społeczna – perspektywa teoretyczna, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia”, Vol. XLIII, 1, pp. 235-248.
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2009-2019), *Statistická ročenka školství*, <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> [access: 22.04.2019].
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2016), *Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/17*, www.msmt.cz/file/39658_1_1/, [access: 22.04.2019].
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Vyhláška o speciálních školách a speciálních mateřských školách*. 127/1997 Sb.
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. 27/2016 Sb.
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 4 kwietnia 2005 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, Dz. U. 2005, Nr 68, poz. 587.
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizacji zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych w stopniu głębokim, Dz. U. Nr 14, poz. 76.
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów, Dz.U. 2018, poz. 1861.
- SZTOMPKA P. (2005), *Socjologia zmian społecznych*, Znak, Kraków.

THE EUROPEAN Court of Human Rights (2007), Case of D.H. and others v. The Czech Republic. Application no, 57325/00, [UNITED Nations \(2006\), Convention on the Rights of Persons with Disabilities, <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>, \[access 22.04.2019\].](https://hudoc.echr.coe.int/eng\#\{\%22appno\%22:\[%2257325/00\%22\}\}, [access: 13.11.2007].</p></div><div data-bbox=)

USTAWA z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425.

USTAWA z dnia 2 lipca 2018 r. prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018 poz. 1668.

SŁOWNIK Języka Polskiego, <https://sjp.pwn.pl/sjp/zmiana;2546666.html>, [access: 11.03.2019].

VARVAŘOVSKÝ P. (2012), Výzkum veřejného ochránce práv k otázce etnického složení žáků bývalých zvláštních škol. [online] The Public Defender of Rights, http://www.ochrance.cz/fileadmin/user/_upload/diskriminace/Vyzkum/Vyzkum_skoly-zprava.pdf, [access: 22.04.2019].

ZÁKONZEDNE 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školskýzákon). 561/2004 Sb.

ZÁKON ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. 108/2006 Sb.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v461.13>

Beata Skotnicka*

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7700-9810>

e-mail: beata.skotnicka@us.edu.pl

**ZMIANY W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ A SYTUACJA
UCZNIA ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI
EDUKACYJNYMI**

CHANGES IN INCLUSIVE EDUCATION AND THE SITUATION
OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Keywords: inclusive education, educational space, students with special educational needs, change.

Inclusive education, even though present for many years in the educational space, is still a challenge for education policy. The purpose of the introduced changes is to best adapt the teaching process to the needs of all students. Designing and introducing changes is a long-term task, requiring the implementation of specific strategies and teaching solutions. For the sake of the quality of education, the Ministry of National Education has undertaken a number of actions aimed at developing new solutions that promote high-quality inclusive education for all. Thanks to the introduced changes, students with special educational needs should receive comprehensive assistance adequate to their abilities and health condition. This article is an attempt to show the changes in the educational space introduced to improve the quality of inclusive education and their implications for the education of students with special educational needs.

***Beata Skotnicka** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika; zainteresowania naukowe: dotyczą inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnościami ze szczególnym uwzględnieniem edukacji włączającej.

ZMIANY W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ A SYTUACJA UCZNIA ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, przestrzeń edukacyjna, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zmiana.

Edukacja włączająca pomimo wieloletniej obecności w przestrzeni edukacyjnej stanowi ciągle wyzwanie dla polityki oświatowej. Celem wprowadzanych zmian jest jak najlepsze dostosowanie procesu nauczania do potrzeb wszystkich uczniów. Projektowanie i wprowadzanie zmian jest zadaniem długofalowym, wymagającym wdrożenia określonych strategii i rozwiązań dydaktycznych. W trosce o jakość kształcenia Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło szereg działań ukierunkowanych na opracowanie nowych rozwiązań, promujących edukację włączającą wysokiej jakości dla wszystkich. Dzięki wprowadzonym zmianom uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinien otrzymać wszechstronną, adekwatną do swoich możliwości i stanu zdrowia pomoc. Niniejszy artykuł stanowi próbę ukazania zmian w przestrzeni edukacyjnej wprowadzanych w celu podnoszenia jakości edukacji włączającej oraz ich implikacji dla kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wprowadzenie

Schyłek XX i początek XXI wieku to czas licznych zmian w różnych dziedzinach życia społecznego. Zmiany te są wynikiem z jednej strony postępujących procesów globalizacyjnych, z drugiej zaś rozwoju cywilizacyjnego jednostek. Dążenia normalizacyjne zwracające uwagę na prawa osób z niepełnosprawnościami zapoczątkowały zmiany w myśleniu o ich edukacji. „Jedną z naczelnych wartości, które powinniśmy jak najwcześniej przekazać dzieciom, jest równość praw wszystkich ludzi, w tym szczególnie prawa do pełni normalnego życia, nauki i pracy. Z prawem tym łączy się także prawo do odmienności jako zespołu cech indywidualnych, które nie stanowią dla niego zagrożenia” (Maciarz 2000, s. 331). To prawo do odmienności zwróciło uwagę na istotny problem marginalizacji i wykluczenia grup defaworyzowanych, torując drogę inkluzji społecznej. W kontekście edukacyjnym pojawienie się idei edukacji włączającej, dotyczące początkowo uczniów z niepełnosprawnościami, zostało poszerzone o kategorie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Do kategorii tej włączono inne grupy uczniów mogące podlegać marginalizacji i wykluczeniu, np. uczniowie cudzoziemscy. Współcześnie edukacja włączająca traktowana jest w wielu krajach jako idea edukacji dla

wszystkich, uwzględniająca różnorodność i przyczyniająca się do eliminacji wszelkich form dyskryminacji. W licznych dokumentach międzynarodowych dotyczących praw człowieka Kluczowe miejsce zajmuje kwestia edukacji jako podstawowego prawa wszystkich ludzi, niezależnie od rasy, płci, miejsca zamieszkania, czy stopnia niepełnosprawności. Edukacja dla wszystkich oznacza w istocie edukację dla każdego, szczególnie dla najuboższych i będących w największej potrzebie (Mayor 1994). Podobne stanowisko prezentuje Peter Mittler, który uważa, że koncepcja włączania wymaga radykalnej zmiany sposobów myślenia, podobnie – polityki oświatowej oraz praktyki szkolnej (Mittler 2000). Edukacja jest zatem przestrzenią, w której interesy struktur państwowych i oczekiwań jednostek ulegają ciągłym zmianom i są nieustannie negocjowane. Celem tych zmian jest jak najlepsze dostosowanie systemu edukacji do potrzeb wszystkich jej uczestników.

Toczące się aktualnie dyskusje nie dotyczą już tego, czym jest „włączanie” ani dlaczego jest ono potrzebne. Podstawową kwestią jest sposób jego osiągnięcia. Szczególnie ważną kwestią stały się zmiany dotyczące systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jakie zmiany wprowadzić na poziomie krajowym, jak wdrożyć właściwe programy, polityki na poziomach regionalnym i lokalnym, jak zapewnić edukację włączającą na wysokim poziomie dla wszystkich uczniów? Zagadnienia te stanowią obecnie główny temat prac Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz są przedmiotem licznych debat.

Niniejszy artykuł stanowi próbę ukazania zmian w przestrzeni edukacyjnej wprowadzanych w celu podnoszenia jakości edukacji włączającej oraz ich implikacji dla kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce.

Kierunki zmian w edukacji włączającej

Zmiany w myśleniu o istocie edukacji włączającej w wymiarze międzynarodowym oraz perspektywy zmian dotyczące kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na rodzimym gruncie stanowią temat wielu debat społecznych, dotyczących kształtu edukacji włączającej w Polsce. Obecnie wprowadzane zmiany są wynikiem humanizacji procesu kształcenia oraz efektem analiz różnego typu działań prowadzonych od kilkunastu lat przez instytucje zajmujące się organizacją kształcenia inkluzyjnego, zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym. Analiza sytuacji gospodarczej, polityki finansowej i społecznej skutkuje zmianami w przepisach prawa oświatowego i doprecyzowaniem ram organizacyjnych edukacji włączającej. Uwzględniając odmienne uwarunkowania tej formy edukacji w poszczególnych krajach, można jednak wyróżnić kluczowe zasady, na ja-

kich opiera się włączająca polityka oświatowa. Toteż ważnym celem jest dostosowanie polskiego ustawodawstwa do standardów międzynarodowych i wytycznych Unii Europejskiej dotyczących edukacji włączającej. Decydenci powinni uznać, że „[...] edukacja włączająca jest procesem ciągłym, mającym na celu zapewnienie wysokiej jakości kształcenia dla wszystkich” (Europejska Agencja Rozwoju... 2009, s. 14).

Edukacja włączająca stanowi wyzwanie dla polityki oświatowej nie tylko w Polsce. Głównym celem wszelkich działań podejmowanych na rzecz zmian oświatowych jest przeciwdziałanie marginalizacji i wykluczeniu jakiegokolwiek grupy uczniów z dostępu do edukacji wysokiej jakości, uwzględniającej zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych. Liczne badania i analizy zawarte w raportach instytucji zajmujących się podnoszeniem jakości edukacji włączającej stały się swoistym drogowskazem dla polskich władz do wprowadzania zmian w polskim prawie oświatowym. Zdaniem Iwony Chrzanowskiej „rozwijanie zdolności systemów edukacji do zapewnienia edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczących się oraz promowanie działań sprzyjających włączeniu społecznemu to jeden z kierunków rekomendowanych przez organizacje międzynarodowe oraz Unię Europejską” (Chrzanowska 2018, s. 24).

W raporcie Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami „Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej” – Zalecenia dla decydentów (2009) sformułowano zalecenia ważne z punktu widzenia kształtowania rzeczywistości edukacyjnej. Szczególną uwagę zwrócono na:

- Rozszerzenie uczestnictwa w edukacji w celu zwiększenia możliwości nabywania wiedzy przez wszystkich uczniów oraz realizacji ich własnego potencjału.
- Szkolenia w zakresie edukacji włączającej obejmujące wszystkich nauczycieli, dla których przygotowanie do pracy w placówkach włączających powinno być integralną częścią kształcenia na wczesnym etapie studiów pedagogicznych.
- Kulturę organizacyjną i etos promujący edukację włączającą, dotyczący wypracowania pozytywnego nastawienia personelu wobec idei otwarcia szkolnych klas na różnorodność społeczności uczniowskiej oraz zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych.
- Struktury wsparcia służące promocji edukacji włączającej, na tyle elastyczne, by odpowiednio reagować na szeroki zakres potrzeb organizacyjnych, specjalistycznych czy też rodzinnych.
- Elastyczne systemy dystrybucji środków promujące edukację włączającą, zabezpieczające finansowanie zarówno działań prewencyjnych,

jak i form wsparcia uczniów, u których rozpoznano specyficzne potrzeby edukacyjne.

- Programowe wytyczne promujące edukację włączającą w ramach odpowiedniej polityki edukacyjnej, a także poprzez wypracowanie właściwego etosu szkoły i modelu zarządzania szkołą oraz warsztatu dydaktycznego wykorzystywanego przez nauczycieli.
- Ustawodawstwo promujące edukację włączającą, dotyczące wszystkich dziedzin życia społecznego, zapewniające świadczenia ułatwiające wypracowanie rozwiązań oraz uruchomienie procesów sprzyjających edukacji włączającej (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji... 2009).

Kolejnym obszarem, na który zwrócono uwagę w kontekście zmian dotyczących wdrażania idei edukacji włączającej były kwalifikacje nauczycieli. W efekcie analiz prowadzonych w latach 2010-2012 przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami opracowano Profil nauczycieli edukacji włączającej (Europejska Agencja Rozwoju... 2012). Wśród kluczowych kompetencji potrzebnych nauczycielom do pracy w edukacji włączającej wyszczególniono:

1. Docenianie różnorodności – różnice pomiędzy uczniami uznaje się za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji.
2. Wspieranie wszystkich uczniów – nauczyciele spodziewają się, że każdy uczeń dokona znaczących postępów w nauce.
3. Nastawienie na współpracę – wszyscy nauczyciele uznają zasadniczą rolę pracy zespołowej i współdziałania.
4. Indywidualny rozwój zawodowy – nauczanie opiera się na uczeniu się; nauczyciele biorą na siebie odpowiedzialność uczenia się przez całe życie (Europejska Agencja Rozwoju... 2012).

Aby uzyskać kompetencje odpowiadające profilowi nauczyciela edukacji włączającej konieczne wydają się zmiany w programach kształcenia przyszłych pedagogów specjalnych. Wśród obszarów problemowych, które powinny zostać włączone w treści kształcenia Iwona Chrzanowska wymienia kwestie dotyczące:

- koncepcji edukacji włączającej;
- diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych i umiejętności konstruowania na jej podstawie indywidualnych programów oddziaływań edukacyjnych, terapeutycznych, wychowawczych;
- pracy w grupie zróżnicowanej;
- praktyki pedagogicznej (Chrzanowska 2018).

Różnorodność oraz modele pracy związane z występowaniem tego zjawiska w przestrzeni edukacyjnej stały się przedmiotem wielu debat poświęconych inkluzji edukacyjnej. W listopadzie 2013 roku Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej zorganizowała międzynarodową konferencję, która umożliwiła otwartą debatę na temat edukacji włączającej. Efektem pracy wszystkich uczestników konferencji było opracowanie przez Agencję pięciu kluczowych przesłań dla edukacji włączającej, do których zaliczono:

1. Rolę wczesnej diagnozy, interwencji i profilaktyki – Możliwie najwcześniej;
2. Pozytywne skutki edukacji włączającej dla wszystkich jej uczestników – Edukacja włączająca z korzyścią dla wszystkich;
3. Wysokie kwalifikacje nauczycieli – Wysoko wykwalifikowana kadra;
4. Sprawnie działające systemy wsparcia i mechanizmy finansowania – Systemy wsparcia i mechanizmy finansowania;
5. Wykorzystanie danych w programowaniu dalszych działań – Wiarygodne dane (Pięć kluczowych przesłań... 2013).

Podsumowaniem prac Agencji był Raport prezentujący główne kierunki zmian dotyczące obecnego i przyszłego kształtu edukacji włączającej. Za priorytetowe działania dotyczące istotnych aspektów edukacji włączającej, służące rozwojowi praktyki oraz efektywnemu wsparciu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uznano:

- powszechne pojmowanie pojęcia włączenia;
- politykę legislacyjną uznającą prawa dzieci z niepełnosprawnościami;
- systemowe podejście koncentrujące się na rozwoju „możliwości włączających”, sprzyjające współpracy i wsparciu wszystkich jej uczestników;
- odpowiedzialność wszystkich interesariuszy za działania służące włączaniu, zapewniające pełny udział i osiągnięcia wszystkich uczestników edukacji;
- silne przywództwo umożliwiające efektywne zarządzanie zmianami;
- kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli zwiększające pozytywne nastawienie do edukacji włączającej;
- rozwój centrów zasobów edukacyjnych;
- programy nauczania, metody nauczania i system oceniania dostosowane do zróżnicowanych możliwości uczniów;
- organizację współpracy i sieci wsparcia;
- zaangażowanie i współpracę rodziców;
- zapewnienie ciągłości wsparcia (Europejska Agencja Rozwoju, 2014).

W trosce o jakość kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i realizację edukacji włączającej w codziennej praktyce polskich szkół i przedszkoli, Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło szereg działań, dotyczących poprawy aktualnej sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i ukierunkowanych na opracowanie nowych rozwiązań, promujących edukację włączającą wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. Działania dotyczące dostosowania warunków kształcenia do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ukierunkowane są na włączenie każdego ucznia do grupy rówieśniczej oraz zabezpieczenie jego zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. Dzięki wprowadzonym zmianom uczniowie ze specjalnymi potrzebami powinni otrzymać wszechstronną, adekwatną do swojej sytuacji i stanu zdrowia pomoc. Przepisy prawa oświatowego dotyczące organizacji procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zostały doprecyzowane i obowiązują od 1 września 2017 roku. Efektem prowadzonych prac jest nowelizacja Ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017r. poz. 60 i 949). Nowe przepisy dają szereg elastycznych rozwiązań w zakresie indywidualizacji procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dzięki tym rozwiązaniom wszystkie dzieci, wszyscy uczniowie powinni mieć zapewnione wszechstronne wsparcie w szkole. Wśród zmian dotyczących organizacji kształcenia dla uczniów z niepełnosprawnościami wprowadzono zindywidualizowaną ścieżkę kształcenia (Dz. U. poz. 1591). Uczniowie, którzy mogą uczęszczać do szkoły, ale ze względu na stan zdrowia powodujący trudności w funkcjonowaniu wymagają zajęć w formie indywidualnej, mogą być objęci zindywidualizowaną ścieżką kształcenia (na podstawie opinii wydanej przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną). Obejmuje ona zajęcia wspólne z klasą i zajęcia indywidualne z uczniem w szkole. Ta forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie dotyczy uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, którzy obejmowani są różnymi formami wsparcia na terenie szkoły – w tym również indywidualnymi zajęciami – na podstawie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (Rozp. MEN z dnia 9 sierpnia 2017r.). Kolejną zmianę zawarto w Rozporządzeniu w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. poz. 1616). Indywidualne nauczanie organizowane jest jedynie dla tych uczniów, którzy ze względu na swoją chorobę nie mogą uczęszczać do szkoły. Z tego powodu dla tej grupy uczniów zajęcia prowadzone są w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem w domu ucznia, na podstawie orzeczenia o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego albo orzeczenia o potrzebie indywidualnego

nauczania (Dz. U. poz. 1616). Uczniowie objęci tą formą nauczania, w celu zapewnienia pełnego osobowego rozwoju oraz ich integracji ze środowiskiem szkolnym mogą uczestniczyć w życiu szkoły, zwłaszcza w imprezach i uroczystościach, zajęciach rozwijających zainteresowania oraz w wybranych zajęciach edukacyjnych. W Polsce nauczaniem indywidualnym objętych jest ok. 22 tys. uczniów, w tym dzieci z niepełnosprawnościami, ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera. Przed reformą edukacji mogli oni uczyć się zarówno w szkole, jak i w domu. Zgodnie z nowymi przepisami, nauczanie indywidualne może odbywać się tylko w domu, a nie jak było dotąd, także na terenie szkoły. Zmiany te najwięcej obaw i protestów budzą wśród rodziców dzieci objętych tą formą kształcenia. Ich zdaniem obecna forma nauczania indywidualnego uniemożliwia im dzieciom kontakt z rówieśnikami, jak i warunki do współpracy w grupie rówieśniczej. Powstaje pytanie, czy zmiana ta jest korzystna dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? W myśl założeń edukacji włączającej wszystkie dzieci mogą się uczyć i mają prawo do edukacji wspólnie z rówieśnikami, w szkole ogólnodostępnej położonej najbliżej miejsca zamieszkania. Czy odizolowanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od grupy rówieśniczej jest zatem zgodne z założeniami edukacji włączającej? Joanna Głodkowska podkreśla, że włączanie można rozumieć jako celowy, systematyczny, zorganizowany proces społeczny, który daje osobom z niepełnosprawnością szansę na funkcjonowanie w jak najmniej ograniczającym środowisku (Głodkowska 2010). Zdaniem Tamary Zacharuk edukacja inkluzyjna powinna dążyć do objęcia nauczaniem i zapewnienia rozwoju wszystkich uczniów, biorąc pod uwagę wszystkie ich aspekty (emocjonalny, intelektualny, twórczy, społeczny i fizyczny), tak, by uczniowie mogli osiągać sukcesy na miarę swoich możliwości. Toteż szkoła powinna zapewnić wszystkim uczniom bez względu na ich ograniczenia kształcenie poprzez dostosowanie programów i strategii nauczania, zastosowanie środków dydaktycznych i nawiązanie partnerskich relacji ze środowiskiem rówieśniczym (Zacharuk 2011).

Pomimo podjęcia szeregu działań prowadzonych przez MEN od roku 2010 na rzecz poprawy jakości edukacji włączającej na poziomie krajowym, nie doprowadziły one do zmian systemowych. W celu usunięcia rozdźwięku pomiędzy polityką a praktyką edukacyjną w czerwcu 2018 roku podjęto prace nad stworzeniem nowych przepisów, których wdrażanie planowane jest od roku 2020. Ministerstwo Edukacji Narodowej korzystając ze wsparcia Europejskiej Agencji do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej rozpoczęło realizację projektu pn. Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce (Wsparcie podnoszenia jakości...) w ramach którego przeprowadziło analizy mocnych stron i obszarów rozwoju polity-

ki w zakresie specjalnych potrzeb i edukacji włączającej. Celem prac było stworzenie rekomendacji, które dadzą podstawę dla nowych przepisów, które mają przyczynić się do poprawy jakości edukacji włączającej w Polsce. Aby zwiększyć skuteczność działań stworzenie rekomendacji poprzedzono konsultacjami społecznymi, do których zaproszono wszystkich uczestników procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Identyfikacja i analiza problemów dotyczących realizacji edukacji włączającej pozwoliła na sformułowanie 16 rekomendacji, które dotyczą:

Przepisów prawa i polityki w zakresie edukacji włączającej.

W tym obszarze zwrócono uwagę na:

- wspólne rozumienie definicji edukacji włączającej,
- wspólne kształcenie wszystkich uczniów w szkole ogólnodostępnej,
- zniesienie barier utrudniających realizację edukacji włączającej,
- przepisy prawa zapewniające wsparcie wszystkim szkołom.

Kluczowych struktur i procesów operacyjnych w systemie edukacji włączającej do których zaliczono:

- budowanie potencjału systemu – wspólna wizja i cele edukacji włączającej, nowa rola szkół specjalnych i poradni psychologiczno-pedagogicznych, jako bazy wsparcia dla szkół ogólnodostępnych;
- zarządzanie i finansowanie – współodpowiedzialność decydentów wszystkich szczebli za osiągnięcia wszystkich uczniów, zwiększenie autonomii kierownictwa szkół, wsparcie wczesnej interwencji i profilaktyki, zapewnienie wysokiej jakości wsparcia, elastyczne wykorzystanie środków finansowych, przejrzystość w podziale środków finansowych przeznaczonych na wsparcie;
- monitorowanie, zapewnienie jakości i odpowiedzialności – ewaluacja procesu kształcenia uwzględniająca mocne i słabe strony, refleksyjne podejście do zasad oceniania;
- kształcenie i doskonalenie zawodowe kadr – opracowanie standardów kształcenia nauczycieli uwzględniające potrzeby edukacji włączającej, współpraca z ośrodkami doskonalenia zawodowego, zapewnienie kształcenia specjalistów pracujących z dziećmi z niepełnosprawnościami sprzężonymi;
- warunki uczenia się i nauczania – rozwijanie oceniania kształtującego, spersonalizowanie procesu uczenia się, wykorzystywanie badań naukowych do opracowania innowacyjnych podejść do nauczania, opracowanie sposobów dokumentowania postępów wszystkich uczniów, identy-

- fikacja potrzeb połączona z zasadami oceniania włączającego, konsultacje z osobami uczącymi się dotyczące wprowadzanych zmian;
- ciągłość wsparcia – elastyczność realizacji podstawy programowej, zapewnienie dodatkowych godzin oraz autonomii dyrektorów, realizacja programów profilaktycznych, identyfikacja barier, opracowanie strategii wsparcia i wczesnej interwencji, wymiana dobrych praktyk. (Wsparcie podnoszenia jakości...).

Przedstawione rekomendacje stanowią podstawę zmian w edukacji włączającej w perspektywie długoterminowej. Szerokie, wieloaspektowe rozpatrzenie problemów dotyczących zmian w realizacji edukacji włączającej z uwzględnieniem uwag wszystkich środowisk reprezentujących cały system edukacji może przyczynić się do podniesienia jej jakości i poprawy warunków kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Podsumowanie

Projektowanie i wprowadzanie zmian w edukacji włączającej przedstawionych w niniejszym artykule jest zadaniem długofalowym, wymagającym zaangażowania wszystkich jej uczestników. Aby edukacja włączająca mogła zabezpieczyć potrzeby edukacyjne i rozwojowe wszystkich uczniów musimy wdrożyć jeszcze wiele zmian, ale najbardziej potrzebną zmianą jest zmiana myślenia dotycząca postrzegania osób z niepełnoprównościami oraz ich miejsca w systemie kształcenia. Z niniejszych rozważań wyłania się pytanie, czy w obecnym kształcie szkoła ogólnodostępna jest przestrzenią przyjazną dla rozwoju wszystkich uczniów? Iwona Chrzanowska analizując kategorie pojęciowe edukacji włączającej zadaje pytanie: „czy przymiotnik ogólnodostępna dotyczy jedynie dostępu (i jakiego dostępu – w sensie fizycznym, czy może również społecznym, poznawczym, emocjonalnym) dla wszystkich uczniów, czy można go traktować szerzej, czyli jeśli jest dostępna, to również dostosowana”? (Chrzanowska 2019, s. 14). Zdaniem Chrzanowskiej, „jeśli wziąć pod uwagę wyniki badań naukowych, określenie „ogólnodostępna” nie jest odpowiednie, gdyż „dostępność” obecna w nazwie jest, jak dotąd przynajmniej w kontekście uczniów z niepełnosprawnością, podważana (...)” (Chrzanowska 2019, s. 16). Czy zatem idea szkoły dla wszystkich jest możliwa do zrealizowania? Czy wprowadzane zmiany przyczynią się do poprawy sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Te, jak i szereg innych pytań o kształt i jakość edukacji włączającej pozostają ciągle kwestią otwartą, stanowiącą pole do dalszych eksploracji naukowych.

Literatura | References

- CHRZANOWSKA I. (2018), Edukacja włączająca – wyzwanie dla kompetencji pedagogów specjalnych, „Studia Edukacyjne” nr 4, s. 23-32.
- CHRZANOWSKA I. (2019), Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej, Wyd. Naukowe PWN S.A., Warszawa.
- EUROPEJSKA Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (2014), Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki. Odense, Dania: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf [data dostępu: 29.08.2019].
- EUROPEJSKA Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2009), Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – zalecenia dla decydentów, Odense, Dania. https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-PL.pdf [data dostępu: 25.08.2019].
- EUROPEJSKA Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2012), Profil nauczyciela edukacji włączającej, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, Dania. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PL.pdf [data dostępu: 25.08.2019].
- EUROPEJSKA Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2014), Organizacja wsparcia dla edukacji włączającej – Raport podsumowujący, Odense, Dania: https://www.european-agency.org/sites/default/files/0oPSummaryReport_PL.pdf [data dostępu: 25.08.2019].
- GŁODKOWSKA J. (2010), Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić, Założenia projektu Rozporządzenia MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Warszawa.
- MACIARZ A. (2000), Upodmiotowienie rodziny w wyniku demokratycznych przemian – szanse i zagrożenia, [w:] A. Maciarz, Z. Janiszewska-Nieścioruk, H. Ochoczenko (red.), Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i środowisku lokalnym, Zielona Góra.
- MAYOR F. (1994), Wstęp do: Deklaracja z Salamanki.

- MITTLER P. (2000), Czyje potrzeby? Czyje interesy?, [w:] Integracja dzieci o specjalnych potrzebach – wybrane zagadnienia etyczne, G. Fairbairn, S. Fairbairn, Wyd. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- ROZPORZĄDZENIE MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. poz. 1591).
- ROZPORZĄDZENIE MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, (Dz. U. z 2017, poz. 1616).
- USTAWA Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2017 roku (Dz. U. z 2017 r. poz. 60 i 949).
- WSPARCIE podnoszenie jakości edukacji włączającej w Polsce. Rekomendacje i działania priorytetowe <https://www.gov.pl/attachment/f0ed18ce-ae95-4e56-af67-a85d380bb660> [data dostępu: 4.08.2019].
- ZACHARUK T. (2011), Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów, „Meritum” nr 1.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v461.14>

Anita Famuła-Jurczak*

University of Zielona Góra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4538-6843>

e-mail: afamula.jurczak@gmail.com

Miroslav Gejdos**

Katolícka Univerzita v Ružomberoku

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2471-3024>

e-mail: miroslav.gejdos@ku.sk

Andrzej Kobiałka***

Staropolska Wyższa Szkoła w Kielcach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3331-1887>

e-mail: kobialka@myslenice.pl

THE ROLE OF INTERPERSONAL COMMUNICATION IN EDUCATION

THE ROLE OF INTERPERSONAL COMMUNICATION IN EDUCATION

Keywords: communication, education.

The rapid pace of changes occurring in our society causes that we are increasingly faced with the question: what should be the aim of education? Finding the answer is difficult as the multiplicity and variety of factors that affect the development of the personality of our pupils is such that it is impossible to predict what impact they may have on the functioning of individuals. Given social changes taking place, the issue of a crisis in education is frequently raised. The aim of this paper is to show the importance of

* **Anita Famuła-Jurczak** – Ph.D. in pedagogy; scientific interests: communication, upbringing, socialization.

** **Miroslav Gejdos** – Ph.D. in pedagogy; scientific interests: history of upbringing.

*** **Andrzej Kobiałka** – Ph.D. in pedagogy; scientific interests: social work.

interpersonal communication in creating the educational process. The text shows changes taking place in the contemporary world and in light of this presents the category of education as well as the factors leading to the crisis in education. The analysis of the literature and the results of authors' own studies provide an opportunity to discuss the role of interpersonal communication.

ROLA KOMUNIKACJI INTERPERSONALNEJ W EDUKACJI

Słowa kluczowe: komunikacja, wychowanie.

Szybkie tempo zmian zachodzących w naszym społeczeństwie powoduje, że coraz częściej stajemy przed pytaniem: ku czemu ma zmierzać wychowanie? Odpowiedź na nie jest niezwykle trudna gdyż wielość i różnorodność czynników oddziałujących na kształtowanie osobowości naszych wychowanków jest tak duża, że nie jesteśmy w stanie przewidzieć jaki mogą one mieć wpływ na funkcjonowanie jednostki. Na tle zachodzących przemian społecznych coraz częściej mówi się o kryzysie wychowania. Celem niniejszego tekstu jest wskazanie znaczenia komunikacji interpersonalnej w budowaniu procesu wychowania. W tekście ukazane zostaną przemiany zachodzące we współczesnym świecie a na tym tle przybliżona zostanie kategoria wychowania jak również ukazane czynniki powodujące powstanie kryzysu w wychowaniu. Analiza literatury oraz ukazanie wyników własnych badań da możliwość do przedstawienia roli komunikacji interpersonalnej.

Introduction

We live in a world that is in a state of constant change, which means that the individual has to face challenges such as globalization, achieve profitability through growth, exploit opportunities offered by technology, generate intellectual capital as a source of competitive advantage and, above all, act in conditions of constant change. Therefore, the words of B. Suchodolski are still valid: when writing about the future of education, he pointed out that the times when changes in a person's life occurred slowly and their lifestyle was established once and for ever are over. This stabilization has been replaced by continuous and rapid change, which has led to the situation where "within a single generation, we see profound changes in the conditions of life and work, in the social structure, politics, scientific theories, morals, social life, and fashion" (Suchodolski 1985, p.23). The modern world puts

before man new requirements, demanding mental development as well as continuous increase of knowledge and improving one's skills (Gejdoš 2003, Suchodolski 1985). In what world does modern man live? Generally, it is a world in which one can observe an unpredictable timing and scope of changes in all areas of human activity, uncertainty and heterogeneity of the conceptualization of the world, clash of different value systems, and different conceptions of human life.

High hopes arise in today's education, which in recent years has undergone numerous changes. The implementation of reforms led to the need for a redefinition of the purpose of education and education functions, as well as for changes in the content and education programs. In the last twenty years, education has also faced many crisis phenomena, such as school crisis:

- social institutions – visible in the functions performed by school;
- organization – specifically, school bureaucracy;
- entity changes in the changing social reality, etc. (Schulz 1984).

The search for a new model of communication, which would be adequate to the requirements of the twenty-first century and allow for overcoming the crisis in education, cannot rely solely on the previous model but has to be based on a thorough, critical and reflective analysis of the existing models in the educational process of communication.

The aim of the text is to show the important role that communication plays in preparing individuals for functioning in the world. For this purpose, however, a prior reflection on and approximation of several key issues is needed. First, it is necessary to better understand the category of education. Second, one needs to consider what the challenges of the modern civilization bring to man. In this context, it is necessary to present the category of crisis, in particular, to determine the causes of crisis in education. Third, one needs to reflect over the tasks faced by teachers who prepare students for life in constantly changing societies and the role teachers have in preparing students for complete communication.

Education – understanding the category

In the literature, one can find a variety of educational approaches. A multilateral analysis of the categories of education, one including definitions of the concept and pointing to the dilemmas associated with the recognition of its essence, was presented by B. Śliwerski (Śliwerski 2007). However, the words of B. Suchodolski are still valid. He believed that education takes on a new meaning, because “the issue transcends individual educational needs,

becoming one of the key elements of social policy. Preparing staff for economic and cultural development of all the resources of the national launch of 'capital' talents and skills involved in team work and social activities – all this becomes a condition for the planned development of the country. Therefore, all countries of the world – both developed and those that join the path of development – are paying more attention to sound and efficient operations in the field of public education” (Suchodolski 1974, p.5).

Changes in the social structure and in the relationship between man and the environment in which he lives suggest that education should be closely linked to social life, and social life itself should be at the core of man's education. Educational activity should be consciously undertaken by educators, it must be well organized and linked to the environment in which individuals live.

Suchodolski considers education to be an important part of human life. According to the author, the role of education in the widening and deepening of human life is of particular importance since “social life ceases to be the site of operation and exploitation, injustice, and weave walk” and is becoming “a reality created by man.” (Suchodolski 1974). Civilization changes made life a participatory unit of education in contemporary societies (Suchodolski 1974). Likewise, A. Radziewicz-Winnicki emphasizes the importance of public education. He points out, however, that the cooperation between education and economy in the area of preparing individuals for functioning in the changing world remains a wish. The failure to adapt ideals and goals of education to the needs of society results from the discrepancy that exists between the changes in the education system and social change. A. Radziewicz-Winnicki notes that “educational changes occur too slowly, because the understanding of innovation in the field of training and education of society has been very conservative in nature” (Radziewicz-Winnicki 1999).

Education involves both instrumental and axiological changes. The first ones are related to the formation of knowledge about reality and about its impact on one's abilities. Axiological changes include activities related to the world of building and shaping attitudes, beliefs, as well as the hierarchy of values. This means that the purpose of education is to mold individuals who are able to lead life focused on their needs, but who simultaneously do not this in a parasitic way but aim to support the development of society (Suchodolski 1987, p.52).

According to B. Suchodolski, this is a difficult task for teachers. On the one hand, they have to prepare a young person for life in the future; on the other hand, they are not sure what the future is going to be like. So, the

question is whether education needs to be adaptive in nature or whether it should seek to prepare utopists, fascinated by the future. According to the same author, adaptive education will deepen the civilizational crisis and become a threat to civilization (Suchodolski 1990, pp. 408-409).

Changes force civilization to verify the necessity of a vision of education. Thus, according to B. Suchodolski, understanding the critical training changes that occur in the educational process is a necessity. In today's world, the existence of blurred boundaries is obvious, thus, any separate entity should be prepared for seeing not only local but also global problems. Such education is related to developing alternative ways of thinking and preparing for the defense of values, assets and obligations. But what is alternative thinking? According to B. Suchodolski, it is "thinking that looks for solutions other than those that exist in reality, i.e., in the prevailing views of the existing legal systems in existing institutions. Thinking that removes the shackles of our minds limiting the horizon circle of things done. It is an expression of the existence of a dual reality: that which is and that which is created" (Suchodolski 1990, p. 409).

Towards what do educators strive? According to B. Suchodolski the question of how to be man appears in studies by psychologists, sociologists, and anthropologists. However, as the author points out, works in these fields frequently depend on who is describing the man, and discussions about what it means to be man are imprecise. In this context, a question about education arises, specifically what should be taken into account in the educational process.

The educational activity should "help young people build a worthwhile and happy life, build a community that is inwardly rich and interconnected with others, a committed and creative one" (Suchodolski 199, p. 14). At the same time, teachers need to remember that educational activities include only a certain area of human life. Such activities are directed at giving hope for the individual's better fate.

In conclusion, it can be said that education is the process of creating the conditions that allow units to gain experience that will become the basis for the development of their personality. The process of education should take into account changes taking place in society. Therefore, it is worth considering what changes occur in the world around us.

Guidelines for the development of society and the education crisis

Civilization does not develop in a vacuum. As B. Suchodolski notices, it is a result of human activity which is becoming increasingly complex. The author points out that today's civilization is at a crossroads (Suchodolski

1990, p.12). On the other hand, the developing human civilization creates new possibilities, opens up new horizons, and becomes a civilization based on consumer lifestyle. This lifestyle, opposed to the commitment and responsibility, shows that people can live comfortably. Following B. Suchodolski's line of thinking, it can be seen that there is a feedback loop between civilization and human activity. On the one hand, the activity leads to the development of human civilization; on the other hand, the higher the level of civilizational development, the higher the level of human development (Suchodolski 1960).

This results in a continuous increase in the number of tasks and the scope of work of education that prepares the individual for living in changing societies. At the same time, education will determine how people depend on whether and to what extent they will be prepared to live and work in a given society.

Paying attention to the relationship between being prepared to operate in a changing society and the tasks that are put in front of the individual is particularly important in the case of employment requirements. Modern civilization sets new perspective on consumerism. It does not determine the prestige of a man but shows civilization as a market for goods meant for fun and superficial entertainment.

This raises questions: What will the future be like? Will the future be a continuation of the present, or will it be its opposite? Publications analyzing visions of future show that the transformation of civilization plays an important role in production requiring well-prepared teams of people. Preparing staff includes not only the transfer of specific knowledge or skills but a sophisticated "ability to afford to participate in the scientific and technical progress, as well as in the organization of life, which are required by the modern industrial civilization" (Suchodolski 1990, p. 21).

Based on the current trends, it is impossible to predict what direction future developments will take. It can be said that modern civilization is characterized by a high coefficient of variation, the rapid pace of life, as well as progressive development of information and knowledge. Therefore, education faces qualitatively different tasks which can be broadly defined as "human attitudes that are open and accustomed to searching for the key to understanding what changes are taking place in a man's surroundings, country, and in the world" (Breitopf, Janiec 1979, p. 356).

In a changing society, which increases the role and need for creative personalities, important questions arise about the shape of the future, a future in which education will play an important role. According to T. Husen's predictions, educational tasks will include:

1. anticipating consequences of current educational decisions (organization of education, building schools, constructing programs) for the future;
2. determining the scale of educational phenomena in numerical forms;
3. studying and predicting changes in the hierarchy of society (Husen 1974, pp. 15-24).

Predicting consequences that result from changes in education (the structure, the purpose of education and training) as well as the consequences associated with changes in the hierarchy of values can be important both for the functioning of education and culture, society and economy. As R. Wroczyński wrote: “civilization, however, variable, regardless of the pace of the transformation taking place, does not necessarily lead to the permanence of changes in the functioning of the education system. On the contrary, one can formulate the view that the permanence of school transformation is the result of imperfections, expected development of the relations between education and the lack of in-depth educational forecasts” (Wroczyński 1976, p. 299). Changes that occur in our society are most apparent in the form of:

- “The rapid development of information technology, as technology becomes faster in performance, less expensive, readily available, versatile and user-friendly;
- Globalization of production (goods and services), finance, markets;
- New challenges to the role and sovereignty of nation states, deepening ties between national and international structures;
- Wave of innovation and entrepreneurship in the world after overcoming traditional barriers of time, borders and even language” (Pachociński 1999, p. 7).

In the context of changes occurring in society, the question about education crisis arises. What is a crisis? The category of crisis appears most frequently in psychological and economic literature. Generally, one can say that crisis is inherent in human existence, witnessed by people constantly. The category of crisis is analyzed by researchers representing various fields of knowledge. From the point of view of psychology, crisis is described in terms of an emotional crisis (psychological). Crisis is the experience of understanding an event or situation as an intolerable difficulty that exceeds a person’s comprehensive resources, affecting their strength and mechanisms of coping with difficulties (James, Gilliland 2004, p. 26).

James and Gilliland point out that crisis is a complex situation, a situation which consists of strands of various events occurring in the environment in which a person operates (James, Gilliland 2004, p. 26). The analysis of dictionary definitions of the crisis reveals that this is a turning point, an important emotional event in one's life, a moment of reflection on the breakdown.

Generally, one can say that crisis is a state of imbalance with important breakthroughs. Crisis is accompanied by a sense of chaos, confusion, uncertainty, and accompanied by impulsive behavior. Frequently, in moments of crisis, an individual wants to redress the balance, refers to the habitual strategies and measures that are inadequate to the situation. Since crises result from the failure of existing strategies, it is necessary to develop new solutions. In a crisis situation, a person is accompanied by the feeling of helplessness, vulnerability, because the previously used methods of response and treatment turned out to be unsuccessful.

Why do we speak about a crisis in today's education? First, the education crisis stems from the lack of authority (Mazur 2013). Second, the lack of a clear system of values is frequently pointed out. In the literature, one finds a number of different approaches to the category of values. For the purposes of this paper, it is assumed that value is a concept that implies desire for something that can be directly or indirectly verbalized by a person. What is desirable for an individual determines the direction of the choices made. Previous studies indicate that the difficulties in the design and implementation process of education are conditioned by the growing inconsistency of the system. M. Wojciechowski points out that "the inconsistency of the social system also extends to the field of educational views showing a very chaotic picture. It is almost impossible to find a view on educational impacts in which general consensus would prevail and which would not contradict another, opposite view (...). This implies a generalized reaction of parents and teachers to pupils. This generalization shows in schools defending requirements and focusing on objects and abstract reality detached from the immediate family, and social activities. As a consequence, the relationship of the child to the world and other people who determine their own place in the world as well as the acquisition of skills by working with other adults are negatively influenced. Also, the crisis of education influenced the lack of clearly defined aspirations. Finally, due the multiplicity and diversity of information coming from the world, interpersonal communication is impaired and this in turn leads to the disruption of the educational process. Let us look at the role of communication in the educational process" (Wojciechowski 1993, pp. 103-104).

Interpersonal Communication in education

What should the future of education be like? The answer to this question is found in a number of reports on the state and prospects of education. Generally, it can be said that in the process of education we strive to shape the powers of civilization, axiological, competencies related to the ethos of science, as well as – and perhaps primarily – competencies related to interpersonal communication (Bogaj 2000). According to Z. Kwieciński, education of the future must be total and constructivist. As explained by the scholar: “Total means: comprehensive, full, global, all-encompassing and integrative. Constructivist means: being able to create its participants into individuals who can implement self-critical and creative thinking, make plans and control their lives, are equipped with the skills that help them rebuild their lives and adapt after each change and crisis, are able to reconstruct and create equitable relationships at any scale” (Kwieciński 2002).

The analysis of numerous reports on human functioning in the future, leads to the conclusion that one of the most important features that individuals should have is the competence of communication. According to Ida Kurcz (2000), communicative competence is the ability to use language codes that are adapted to the possibilities of perception. Since the modern world is characterized by the influx of diverse and extensive information and a variety of value systems emerges, it is important to revisit the principles of proper communication. For the communication process to take place and to be understandable, seven key elements must occur:

- source – sender of a message,
- coding – transformation into symbolic character,
- communication – encoded message,
- channel – means of communication (oral communication, written, visual),
- decoding – translation of the message into an understandable form,
- recipient – recipient of the message,
- feedback – feedback on the understanding of the message (Sikorski 2002, p.196).

Who is the sender and what is his/her role in the communication process? This is a person who formulates the message and whose goal is to transfer it to another person. In the first stage of building the communication process, the sender encodes a message, i.e., a specific content is translated into the symbols functioning in a given social group. Since the message is tailored to a specific individual or group of people, the sender

must be sure that the symbols he/she uses will be understood by the recipient. The message formulated by the sender passes through certain means or routes of exposure. What form the communication event takes depends on such elements as the characteristics of information, its validity, and how easy its coding is. The recipient reads messages through decoding. After reading and decoding, the receiver informs the sender about how he/she understood the meaning of the message. The sender gets from the receiver feedback on how the message was decoded. The feedback can take a direct (verbal acknowledgment of the message) or indirect form (action or documentation). Receiving strong feedback contributes to a more efficient communication. The communication process can be characterized by means of the following questions:

- Who is this?
- What is this?
- In what way?
- To whom?
- With what result? (Sikorski 2002, p. 196)

What is the communication in the education process that takes place in schools like? Numerous studies show that it is unilateral. The teacher is in a strong position in the classroom¹. One of the purposes in the survey was to reconstruct the direction of the communication occurring in the classroom. The study involved 58 students attending middle schools. It was qualitative in nature and used the technique of free, targeted conversation. In the study, the technique of free targeted intelligence was used. The choice of the technique was dictated by the fact that during conversations the interviewee follows the interview guidelines. While conducting the research, the researcher is allowed a lot of flexibility in asking questions. Although the researcher's questions relate to specific issues, they are open questions. The researcher customizes the content and language of each question to the possibilities of the respondent. The interviews were conducted with students, teachers and headmasters. Additionally, the study used methods involving projection technology (unfinished sentences, drawing, photographs), as well as qualitative observation and the analysis of school documents.

¹The research study presented in this article was created at the time of writing the PhD dissertation entitled: *School picture from the perspective of the so-called middle school students. "Virtual"*. The work was written under the supervision of prof. zw. Maria Dudzikowa (a full professor). The dissertation was co-financed from the KBN 029 29th 1H01F grant.

The study was conducted in two middle schools, the so called ‘virtual’ ones, i.e., those with school branches. It was conducted in the Lubuskie Voivodeship. This region was selected for a number of reasons. Firstly, this is an area with the lowest number of middle schools (which is related to the size of the region). Secondly, the pupils in this region have achieved the lowest number of points in the middle school exam in consecutive years. Thirdly, since the reform of the education system was implemented in 1999, the biggest number of such schools has been functioning precisely in the Lubuskie Voivodeship. The respondents were the first and third grade students of two middle schools in the Lubuskie Virtual. The choice of the sample was deliberate. I conducted fifty-eight conversations with students, seventeen interviews with teachers, and two interviews with the headmasters of both schools (Famuła-Jurczak 2010).

It was assumed that during classes students acquire experience that supports their development. Teachers may enlarge the teaching matrix for students, complicate, enrich and, finally, change it. According to the assumptions proposed by J. Dewey and implemented in the educational system, teachers are not “a repository of knowledge” and should not adopt the attitude of superiority towards their students. “During the lesson, you move away from one-way communication to discussion and self-exploration by students” (Ferie 1992).

The first range of questions arising is: What picture of the teacher emerges from these drawings made by students? Did teachers create conditions for self-learners seeking knowledge, or rather try to convey conceptual knowledge and ready, “standard” interpretations of the world?

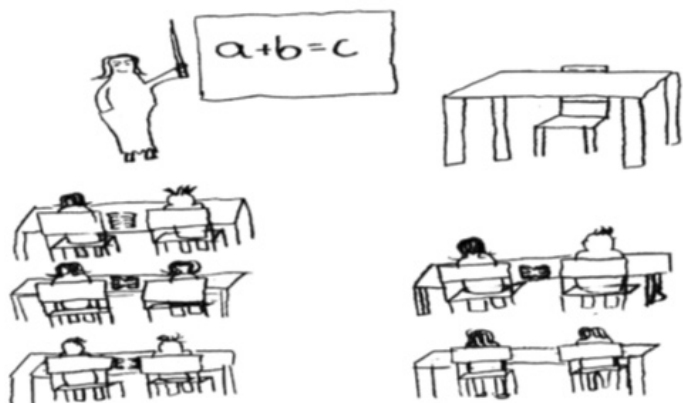


Figure 1. Classes in school (a third-grade student, school B).

The seating arrangement and the placement of the teacher determine the direction of communication in the classroom. Drawings made by one-fifth of the respondents show the traditional arrangement adopted in the classroom. Their analysis leads to several observations. All the drawings showed a teacher's desk – it is in the center of the classroom. The placement of the desk determines the role played by the teacher: here, it distinguishes between the subordinated and the subordinating person. Students' desks are arranged in rows. This carries a message about the expectations regarding patterns of work, who to deal with, who collaborates with whom, and what ways of learning the student has to adopt. Additionally, this arrangement does not allow students to contact with one another. Such a configuration also prevents the teacher from initiating discussion and discourages students from sharing ideas. It can be assumed that such an arrangement turns communication into a lecture or an instruction.

The second range of questions is: What is the perspective of the interviewed middle school students on how the class is run? Is the assumption of the teacher's dominant role that emerged from the examination of the drawings confirmed? From what the students said, one can infer that a typical class takes the following order: [...] "That's what it's like, for example, during our Polish classes. At the beginning of the class, the teacher introduces the topic, next, we open the books, read, and do the exercises" (a third-grade student, school A).

The respondents said that customarily the teacher enters the classroom, greets them, checks the register, then begins to explain the topic. One can see the institutionalization of certain behaviors. The teacher – a person holding authority over students – sets the stage for action, carefully sets the course of classes so that they do not rely on students' spontaneous actions. This is in contradiction to both the development of knowledge about the physical, emotional, and social conditions of students, as well as the assumptions relating to the principles and methods of teaching. From the narrative of students of both schools, there emerges the picture of the teacher who holds supreme position in the classroom. Communication is usually one-directional, students rarely speak, and they act so in order to please the teacher. Teachers do not create situations conducive to discussion and knowledge development, they reward students for the passive absorption of information. The interviews with teachers revealed that they preferred a learning style that can be defined as closed, formal, and didactic: there is no or very little space for negotiation between the teacher and students (Cohem, Manion, Morrison 1999, p. 231).

This observation fits well with the existing research on the functioning of the student in the classroom, whether taken by educators, psychologists or sociolinguists (Klus-Stańska 2005). I am aware that the theoretical assumptions accepted to analyze the situation of school are only one of the many possible choices. It is also worth noting that the schools in which the interviews were conducted were unusual schools. It can be assumed that a similar study carried out in other circumstances would lead to different results. The use of other theoretical assumptions could contribute to the emergence of a different picture of school.

The teacher-educator does not only transmit knowledge but also listens to students and hears the incoming messages. Therefore, he/she plays an important role in the application of the rules of active listening. These rules involve the following elements:

- motivation to listen is the most important single feature that distinguishes a good listener from a bad listener. To listen, you need to be stand somewhere close to the speaker, but to listen well, you really have to want it, and believe that we can learn something important. It is a mistake to assume that others do not have to say anything significant, because, for example, they are young, less educated, do not occupy such an important position in the government, etc.;
- objectivity during listening means respecting other ways of thinking, even if the opinion expressed is not shared by the listener. Objectivity is sensible when the listener notices the partner;
- the ability to listen to an entire speech, irrespective of its length. The listener should refrain from interrupting the speaker, control his/her tendency to attribute intentions and contradictory meaning to words. It also requires a hierarchy of communication about important, very important, and the most important matters. In general, it is the ability of giving the sender space to express their opinion;
- listening with insight, i.e., when receiving the message, one must try to understand its gist, not individual words or sentences. The listener should be able to answer the question, “what was meant by the sender who provided the message? What did the message mean for him/her? What was the sender’s intention while speaking?”;
- the process of interpreting should be consciously separated from the stage of listening. The phase of transfer should be consciously separated from the hearing phase;
- sensitivity is the ability to capture any signs of emotional responses, both positive and negative ones. When noticed consciously, these re-

sponses can be used in a constructive way; when unconsciously, a person will only duplicate the emotions. Insightful observation reveals even the slightest, but still important, signs of the speaker's nervousness. Awareness of the receiver is not limited to perception, but the speaker-receiver reactions are mutually overlapping;

- supporting an action that creates an atmosphere of acceptance and understanding for the speaker. It is about making it easier for him/her to present all the convictions related to a given subject. This is especially difficult when the receiver communicates that he/she is not interested in talking about him (Nęcki 2000, pp. 118-123).

To conclude, it can be stated that the contemporary teacher faces major challenges. The process of education is no longer a predictable and selective surgery aimed at shaping one's personality. As a result of the many changes taking place in our society, the process is being constantly disturbed and disintegrated. What way should education seek? For what future do we educate? The answer to these questions is not clear, given the constant technological changes and abundance of information that bring about changes in different areas of our lives. One can only appeal to the words of B. Suchodolski, who wrote that "[...] education should point to a critical and contemporary state of civilization manifesting dangerous development trends, indicate a growing threat, mobilize to action in order to protect against natural hazards and eliminate evil and conflicting sources." (Suchodolski 1990, p. 233). The importance of education in the changing world drew the attention of M. Dudzikowa, who emphasizes that "more and more often now, we must understand the need for education helping transform the present, and thus for the impact of intentional teachers – educators, conscious, planned, organized, dedicated to creating pupil's personality in such ways that will allow them, as adult members of the society, deal with changes and be able to transform both the world and themselves. The need for this arises as a response to the question about the nature and form of education in the light of contemporary problems. The scale is global, both geographically and demographically, reaching beyond one or even several states." (Dudzikowa 1989, pp. 172-183). Focusing on education that aims to prepare students for functioning in today's society, seems to be very important, especially in the society in which various, unpredictable changes occur.

Literatura | References

- BOGAJ A. (2000), *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, IE, Warszawa.
- BREITOPF E., JANIEC S. (1979), *Edukacja ustawiczna – podstawowe pojęcia i problematyka badawcza*, [w:] *Wychowanie i środowisko*, red. B. Passini, T. Pilch, WSiP, Warszawa.
- COHEN L., MANION L., MORRISON K. (1999), *Wprowadzenie do nauczania*, Zysk-i ska, Warszawa.
- DUDZIKOWA M. (1989), *Szanse wychowania dla przyszłości w systemie scentralizowanym (Rozważana n marginesie dokumentu „Główne kierunki i zadania w pracy wychowawczej szkół”)*, *Ruch Pedagogiczny*, nr 2-3, s. 172-183
- FAMUŁA-JURCZAK A. (2010), *Szkoła miejscem (nie) (do) rozwoju. Studium teoretyczno-empiryczne*, Impuls, Kraków.
- FERIE P. (1992), *„Bankowa koncepcja edukacji” jako narzędzie opresji* [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, Impuls, Kraków, s. 18-28.
- GEJDOŚ M. (2003), *Troska o integralny rozwój i wychowanie człowieka*. In: *Zbiórnik. W trosce o integralne wychowanie*, red. T. Ożóg, A. Rynio, M. Nowak, Lublin, s. 46-76.
- HUSEN T. (1974), *Oświata i wychowanie w roku 2000*, PWN, Warszawa.
- JAMES R. K., GILLIAND B. E. (2004), *Strategie interwencji kryzysowej*, Warszawa PARPA.
- KLUS-STAŃSKA D. (2005), *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Impuls, Kraków, s. 57-106.
- KURCZ I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*. Seria: *Wykłady z psychologii*. Redaktor naukowy: Jerzy Brzeziński. Wydawnictwo naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (2002), *Przyszłość edukacji w świecie bez przyszłości*, [w:] *Media i edukacja w dobie integracji. Program i tezy*. eMPi², Poznań.
- MAZUR P., *Wychowanie w czasach kryzysu*, <http://realitas.pl/SwiatOglad/2011/PSM28I.html>, [data dostępu: 24.01.2013].
- NĘCKI Z. (2000), *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kraków.
- PACHOCIŃSKI R. (1999), *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, IBE, Warszawa.

- RADZIEWICZ-WINNICKI A. (1999), *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji*, Impuls, Kraków.
- SCHULZ R. (1984), *Od biurokracji do organizacji twórczej*, *Acta Universitas Nicolai Copernici*, „Socjologia Wychowania” z. 145, Toruń, s. 60-75.
- SIKORSKI C. (2002), *Zachowania ludzi w organizacji*, PWN, Warszawa.
- SUCHODOLSKI B. (1974), *Przedmowa* [w:] *Osobowość w społeczeństwie i kulturze*, red. S. Kowalski, B. Suchodolski, R. Wroczyński, Warszawa.
- SUCHODOLSKI B. (1960), *Wychowanie a rozwój nowoczesnej cywilizacji*, [w:] *Podstawy pedagogiki*, red. B. Suchodolski, PZWS, Warszawa, s. 120-140.
- SUCHODOLSKI B. (1987), *Wychowanie i strategie życia*, WSiP Warszawa.
- SUCHODOLSKI B. (1990), *Wychowanie mimo wszystko*, WSiP, Warszawa.
- SUCHODOLSKI B. (1985), *Zagadnienia podstawowe*, [w:] *Pedagogika*, red. B. Suchodolski, PWN, Warszawa, s. 25-40.
- ŚLIWERSKI B. (2010), *Myśleć jak pedagog*, GWP, Gdańsk.
- ŚLIWERSKI B. (2007), *Wychowanie. Pojęcia – znaczenia – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk, s. 51-120.
- WOJCIECHOWSKI M. (1993), *Na czym polega kryzys wychowania. Głos w dyskusji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 3, s. 23-30.
- WROCZYŃSKI R. (1976), *Edukacja permanentna*, PWN, Warszawa.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v461.15>

Dorota Podgórska-Jachnik*

University of Lodz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9272-8960>

e-mail: depejot@wp.pl

Nuriya Adelbayeva**

West Kazakhstan State University by Makhambet Utemisov in Oral/Uralsk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3475-134X>

e-mail: adelnur@mail.ru

Shynar Gabdrakhmanova***

West Kazakhstan State University by Makhambet Utemisov in Oral/Uralsk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6480-9050>

e-mail: appercia81@mail.ru

COACHING AND MENTORING – EDUCATIONAL APPROACH

COACHING AND MENTORING – EDUCATIONAL APPROACH

Keywords: coaching, mentoring, personal developments, individual resources of knowledge.

In the recent years, coaching and mentoring have become popular methods of supporting personal development. They are willingly used, in particular,

***Dorota Podgórska-Jachnik** – postdoctoral degree in pedagogy, associate professor; scientific interests: education, activation and emancipation of people with disabilities and social work with them; special educational needs, development support, inclusive education.

****Nuriya Adelbayeva** – doctor of historical sciences, candidate of pedagogical sciences, docent; scientific interests: didactics, modern education systems, the specificity of higher education, history of education.

*****Shynar Gabdrakhmanova** – candidate of pedagogical sciences, docent; scientific interests: personality-oriented education, group learning, individual learning trajectories, cognitive styles in learning, inclusive education.

in management and business, but not only. Both methods are strongly associated with pedagogy as well as educational and philosophical reflection on the transfer and personalized creation of individual resources of knowledge. The article discusses the basic assumptions of coaching and mentoring, as well as differences and similarities between them. This reflection is important from the point of view of the need to enrich traditional education, both in and outside of school – especially in the education and re-education of adults.

COACHING I MENTORSTWO – PODEJŚCIE EDUKACYJNE

Słowa kluczowe: coaching, mentoring, rozwój osobisty, indywidualne zasoby wiedzy.

Coaching i mentoring stały się w ostatnich latach popularnymi metodami wspomagającymi rozwój osobisty. Szczególnie chętnie wykorzystywane są w zarządzaniu i biznesie, choć to nie ogranicza ich zastosowań. Obie metody są silnie związane z pedagogiką i edukacyjną filozoficzną refleksją na temat przekazywania i spersonalizowanego tworzenia indywidualnych zasobów wiedzy. Artykuł ukazuje podstawowe założenia coachingu i mentoringu, różnice i podobieństwa między nimi. Refleksja taka jest ważna z punktu widzenia konieczności wzbogacania tradycyjnych kształcenia, zarówno szkolnego, jak i pozaszkolnego – szczególnie edukacji i reedukacji dorosłych.

Introduction

The modern world is still looking for effective and attractive methods of unleashing human potential, effective forms of teaching and stimulating personal development, both for children and adults. It is interesting that it was in the area of adult education that the efficiency factor - in particular the ratio of the results to the time and financial costs incurred - was the driving force behind the development of modern, active forms of education and motivation for change; a self-improvement engine under the guidance of a specialist educator. Such forms of educational activities as coaching and mentoring developed (Passmore et al. 2016). In human history, they are not completely new, and their beginnings can be traced back to ancient times. However, it is their current development that requires reflection on how coaching and mentoring enrich traditional education.

The main assumptions of coaching

Coaching has become one of the most dynamically developing educational activities in the world in recent years. They are often referred to as “innovative teaching methods, adapted to the modern reality” – reality of the 21st century. But work in “student-master” relation (just like in coaching and mentoring) has been known for centuries. The best example from Antiquity is Socrates’ and Plato’s method of dialogue, based on specific questions and conversations with students (Raele 2000, p. 379). One of the main and magnificent roots of coaching is the Socratic maieutic method, which was used already in the 5th century BC. The maieutic method brought remarkable results in the change of perspective, widening horizons and enabling students to discover the truth about themselves and the world. In the 20th century, coaching sessions showed again the power and efficacy of this fundamental philosophical method in working with individuals, teams, and organizations. Today, the process of professionalization in coaching still refers to historical sources (Krawczyńska-Zaucha 2017).

The popularity of coaching is due to the fact that it helps people achieve success in both professional, business, science and private life. Its beginnings in business and management trace back to the 1930s, when superiors sought for various methods to enhance individual effectiveness of their employees’ work (Berg, Karlsen 2007). In the opinion of many coaches, training brings extraordinary effects and, as a result, growing financial resources are allocated to coaching employees in the world’s largest companies and corporations. Where one manages big money, usually, every penny is carefully watched before it is spent.

Coaching is a form of thoughtful, methodical support that can be used in virtually all areas of human activity: at work, at school, in adult education, in offices, in production plants, in non-governmental organizations, and in psychosocial assistance. It can also be used in private life when a person in trouble turns to others for help. This is a special form of help that is neither information nor advice, much less therapy. The coach uses tools, and even becomes the coachee’s¹ tool to help organize their ‘internal chaos’, set personalized goals, determine the direction of action, find the right answer, and activate resources to act (Abraham 2016, Goodman 2019). The ability to ask the right questions is the basic tool in the coach’s work. However, one of the most important factors to achieve success is commitment to the process of coaching and faith in the possibility of achieving the goal (Goodman 2019). The main premise of coaching is the belief that the coachee has

¹Coachee – a person who receives training and support from the coach.

everything necessary - all the potential needed - to find their own solutions to problems and to achieve the set goals (McCarthy 2017, Knowles 2018). Given this, the coach does not have to advise, but only support his client on the difficult path to success.

Coaching is a tool for development and it is regarded as a personal change accelerator; however, it is not the sole factor of change, but one of many, not always clear factors that interact with one another. This makes it difficult to assess the role of coaching in change, development and the achieved successes.

Coaching seems to be a highly structured process, however, not in the sense of a rigid algorithm. Although the mental models used in this framework (GROW, TGROW, PRACTICE, Dilts model and others – see, e.g., Bennewicz 2011) seem to be formal steps, the search for solutions in coaching is always heuristic. A wide range of coaching tools are available (e.g., discovering horizons of available possibilities, SWOT analysis, priority circles, visualizations, etc.), but above all, the perfected art of asking questions, derived from the above-mentioned Socratic method (Krawczyńska-Zauchna 2017). It is worth noting that the progress in coaching development is associated with the use of evidence-based practices, i.e., strategies, methods and techniques that are grounded in proven science (Cavanagh et al. 2005; Green et al. 2010; Losch et al. 2016; Nezu, Nezu 2008; Stober, Grant 2006).

Mentoring as a form of personal guidance

The description of mentoring and presenting its development is difficult (Passmore et al. 2016). It is impossible to separate this concept from other factors supporting development. Its history is at least as long as the history of pedagogy: the word ‘mentor’ (Greek) literally means ‘thinker’. It was also the name of the mentor of Telemach, son of the mythical Odysseus (Karwala 2007).

The new wave of interest in mentoring in education, especially at universities and institutions of academic education, goes back to the end of the 11th century. In the 17th and 18th centuries, mentoring gained a new meaning and was enriched with new human experience. Mentoring can be defined simply as *a partnership between the master (mentor) and the student (mentoree²), oriented at discovering and developing educational and / or professional self-awareness. Mentoring not only allows a person to discover the way of self-realization, but also built motivation to follow it fearlessly* (Karwala 2007, Podgorska-Jachnik et al. 2018, p. 15).

²Mentoree / mentee – one who is being mentored.

Mentoring can be described also as a personalized knowledge management strategy. It can be used as a factor supporting life change, e.g., as in the Łódź project for supporting the unemployed 50+ (Dubas et al. 2008). Mentoring assumes and enables personal contacts in which exchange of experience and knowledge between the mentor and the mentoree takes place. The effectiveness of mentoring results from associating with another person, which involves rich motivational potential – greater than in the traditional approach to knowledge transfer. Mentoring triggers creativity and abstract thinking, makes it easier to discover one's own resources and potential, encourages self-improvement and learning. At the same time, it reduces the replication of errors and highlights the mechanisms that support the implementation of new ventures. It also increases the desire to learn and experience new things (Karwala 2007, p. 24).

In principle, mentoring is a process that consists in taking care of a mentoree at various stages of his/her development and improving their skills through the use of the mentor's experience, competences and position in the organizational hierarchy. The basic goal of mentoring is to accelerate the adaptation process and intensify the development of the mentorees by helping them understand the culture of the organization, the prevailing rules, decision-making methods and common methods of problem solving.

Mentoring seems to affect the individual in a less structured and more complex way than coaching. Due to this complexity, it is more difficult to assess the effectiveness of mentoring in terms of evidence, but this applies primarily to assessing short-term effects. The methodology of evidence-based coaching / mentoring (EBC/M) methodology is developing intensively (Bozzer, Sarros 2010; Green et al. 2007; Nezu, Nezu 2008; Cavanagh et al. 2005; Stober, Grant 2006). When it comes to long-term effects, it is difficult to overestimate the importance of the Master-Student relationship, as evidenced in particular by phenomenological studies (Gajdzica 2012, Michalski 2012). Mentoring is primarily based on a more complex and personalized relationship, including the personal influence and guidance from the mentor who acts as a master. This seems to be more applicable in the school situation, in a long-term educational process, where the child has limited possibilities of taking responsibility for his/her own development. However, these are not all aspects of comparison, especially since both mentoring and coaching or their elements are used in school education. A separate section is devoted to comparative analysis of both educational and development strategies.

Repeating after the above-mentioned sources, one can say that there is a shortage of evidence that would testify to the effectiveness of coaching

(and even bigger one in the case of mentoring), however, science already has an extensive database for differentiating the strategies of specific activities to increase their effectiveness in specific applications and cases.

Coaching and mentoring – similarities and differences

Coaching and mentoring are frequently described together (Bennewicz, 2011; McCarthy 2017, Passmore et al. 2016). In fact, however, these are two different forms used to support education and development, and they should be used with full awareness. Some of differences between them are of a fundamental nature. As we write in another article, they define the boundaries between methods, but also the area of modification and creative search for the coach or mentor. *The need to maintain boundaries results from both the basic assumptions of the methods, competency conditions (more frequently supported by a formal professional certificate, or even the degree of specialization), as well as ethical issues (e.g., the problem of responsibility for change effects)* (Podgorska-Jachnik et al. 2018, p. 15). In a similar way, researchers also distinguish: coaching from therapy (Peltier 2010; Watkins, Clum 2007), coaching from counselling (Jacobson 2017), and mentoring from tutoring (Grunwald 2011). Given these boundaries, we consider coaching to be closer to teaching, and mentoring closer to counselling. The scope of their impact will also be different This is particularly covered in the following areas:

1. Coaching – acquiring skills and knowledge, supported by an expert providing effective strategies to achieve an educational goal;
2. Mentoring – personal transformation in a deeper relationship with the mentor, focused on the mentoree’s development (it covers more than simple acquisition of specific skills or knowledge) (Podgorska-Jachnik et. al 2018; Dubas et al. 2008).

A complete list of similarities and differences identified by the authors is provided in Table 1. (with minor modifications).

Comparison of educational aspects of coaching and mentoring

Table 1

Coaching	ASPECTS OF COMPARISON	Mentoring
task-oriented	ORIENTATION	relationship-oriented
short-term	TIME DIMENSION	long-term
performance-driven	BASIS	development-driven
does not require design	DESIGNING OF ACTIVITIES	requires a design phase
primarily focus on object issues (knowledge, skills)	SUBJECT – OBJECT RELATION	maintains balance between the object and the subject (knowledge, skills, and personal change)
often relies on software and online systems	BASIC FORM OF EDUCATIONAL COMMUNICATION	usually happens face-to-face, but some tasks involved in creating a program and setting up can benefit from the online system
can be done for remedial purposes	CORRECTIVE AND THERAPEUTIC USE	is never remedial
the focus is on the individual to develop greater expertise in his/her activity	PERSONAL TRANSFORMATION	the interaction between the mentor and mentoree leads to mutual change and, thus, more directly affects culture
may include a component on how to address issues of diversity	CHALLENGE OF DIVERSITY	always involves diversity because part of the dialogue that takes place between the mentor and mentoree concerns their differences
concerned about behavioral transformation	RANGE OF TRANSFORMATION	concerned about personal transformation
one-directional, focused on the coachee's needs; whether the coach gains insight into himself/herself as a coach or learns anything new from the coachee is irrelevant to effective coaching	DIRECTION OF EDUCATIONAL RELATION	bi-directional; both mentors and mentorees gain from the relationship
coaches are often / mostly 'outside experts'	ASSUMED ACCESS TO EXPERT RESOURCES	mentors are 'inside experts'
opinions are divided on whether the coach must be a specialist in the field of coaching content, whether in the field of generating change or managing it	SPECIALIST KNOWLEDGE OF THE GUIDE IN THE AREA OF IMPROVEMENT	the mentor is a developmental facilitator; he/she may be an expert in a field content, moreover, it is important that they have interpersonal skills to create a safe learning environment

Source: based on Podgórska-Jachik et al. 2018.

Conclusion

Coaching and mentoring are modern educational methods, but with deep roots in the development of pedagogy and philosophical reflection on the transmission and personalized creation of individual knowledge resources. Today, they have been not only revived in management and business, but also used at school, entering virtually every stage of education (with certain restrictions that can be overcome by conscious use), and especially useful in andragogical auxology (Dubas 2009), adult education and re-education (Dubas et al. 2008). Both methods are beginning to be successfully used,

e.g., in such a difficult area as changing health habits (Rapuš et al. 2008; Podgórska-Jachnik 2016). Coaching and mentoring are frequently listed together (Bennewicz 2011, McCarthy 2017; Passmore et al. 2016), also alongside other forms of educational interaction, such as tutoring (Grunwald 2011), counselling (Jacobson 2017), psychoeducation, or psychotherapy (Peltier 2010; Watkins, Clum 2007), however, each of these two strategies has its own specificity. The effectiveness of these two methods is already legendary and confirmed also by scientific research, contributing to the creation of evidence-based practice of coaching and mentoring. Therefore, they should enter the didactic workshop of every pedagogue.

Literatura | References

- ABRAHAM A. (2016), Task analysis of coach developers: applications to The FA Youth Coach Educator Role, [in:] W. Allison, A. Abraham, A. Cale (ed.), *Advances in Coach Education and Development: From research to practice*. Routledge, Taylor and Francis Group, London and New York; pp. 53-65.
- BENNEWICZ M. (2011), *Coaching i mentoring w praktyce. A practical textbook for learning coaching and mentoring with exercises. [On the foundation of the certification course Norman Bennet Academy European Quality Award EMCC]*. Wydawnictwo G + J Gruner + Jahr Polska Sp z o.o. & Co. Spółka Komandytowa, Warszawa.
- BOZER G., SARROS J. C. (2010), Examining the effectiveness of executive coaching on coaches' performance in the Israeli context, "Int. J. Evid. Based Coach. Mentor.", 10; pp. 14-32.
- CAVANAGH M., GRANT A. M., KEMP T. (EDS.) (2005), *Evidence-based coaching, Vol 1: Theory, research and practice from the behavioural sciences*, Bowen Hills, QLD, Australia: Australian Academic Press.
- DUBAS E. (2009), *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, "Rocznik Andragogiczny", part. I, pp. 133-149.
- DUBAS E., PYŻALSKI J., MUSZYŃSKI M., RAPUŠ J. P. (EDS.) (2008), *Wspieranie rozwoju bezrobotnych 50+. Doświadczenia projektu Adults Mentoring*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- GAJDZICA Z. (2012), *Dążenie do mistrzostwa. Z doświadczeń warsztatu naukowego dużych, średnich i małych badaczy. XXV (Jubileuszowa) Letnia Szkoła Młodych Pedagogów, Kazimierz Dolny – Lublin 12-17.09.2011*, "Ruch Pedagogiczny", no. 35.

- GREEN L. S., GRANT A. M., RYNSAARDT J. (2007) Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope, "International Coaching Psychology Review", 2(1), pp. 24-32.
- GOODMAN C. J. (2019), Coaching and Systems Theory. Center for Internal Change, [online:] <https://internalchange.com/research-articles/paper-coaching-systems-choas-theory/>, [access: 5.01.2019].
- GRANT A. M., GREEN L. S., RYNSAARDT J. (2010) Developmental Coaching for High School Teachers: Executive Coaching Goes to School, "Consulting Psychology Journal: Practice & Research", 62(3), pp. 151-168.
- GRUNWALD S. (2011), Mentoring vs. Tutoring are they the same? [online:] https://dlb.sa.edu.au/mentmoodle/file.php/20/Mentoringvstutoring_article.pdf, [access: 5.01.2019].
- JACOBSON S. (2017), What is the Difference between Coaching and Counselling? Harley Therapy, Counselling Blog, [online:] <https://www.harleytherapy.co.uk/counselling/coaching-and-counselling.htm>, [access: 5.01.2019].
- KNOWLES S. (2018), Positive Psychology Coaching: Introducing the copyright Aipc Coach Approach to Finding Solutions and Achieving Goals. Xlibris Corporation. Ed. By Susanne Knowles.
- KRAWCZYŃSKA-ZAUCHA T. (2017), Filozoficzne źródła coachingu: metoda majeutyczna Sokratesa, "Coaching Rewiew", 1(9), pp. 42-55.
- LOSCH S., TRAUT-MATTAUSCH E., MÜHLBERGER M. D., JONAS E. (2016), Comparing the Effectiveness of Individual Coaching, Self-Coaching, and Group Training: How Leadership Makes the Difference, "Front Psychol". 7, 629.
- MCCARTHY M. (2017), Bloomsbury CPD Library: Mentoring and Coaching. Bloomsbury, London, Oxford, New York, New Delhi, Sydney.
- MICHALSKI Ł. (2012), Wyzwania auto(retor-)ytetu, czyli metamistrzostwo, "Ruch Pedagogiczny", no. 35.
- MONTGOMERY B. L., PAGE S. C. (2019), Mentoring beyond Hierarchies: Multi-Mentor Systems and Models. Michigan State University, [online:] <https://www.nap.edu/resource/25568/Montgomery%20and%20Page%20-%20Mentoring.pdf>, [access: 5.01.2019].
- NEZU A. M., NEZU C. M. (2008). Evidence-Based Outcome Research a Practical Guide to Conducting Randomized Controlled Trials for Psychosocial Interventions. Oxford: Oxford University Press.

- PASSMORE J., PETERSON D., FREIRE T. (ED.) (2016), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring*. Oxford, John Wiley & Sons.
- PELTIER B. (2010), *The psychology of executive coaching: Theory and application* (2nd ed.), Routledge/Taylor & Francis Group.
- PODGÓRSKA-JACHNIK D. (2016), Wspieranie chorego w zmianie nawyków zdrowotnych, "Diabetologia po Dyplomie", 13(3), pp. 42-47.
- PODGÓRSKA-JACHNIK D., ADELBAYEVA N., GABDRAKHMANOVA SH. (2018), Coaching and mentoring in education, "Vestnik ZKGU" - Scientific journal, no 4, pp. 13-24.
- RAELE G. (2000), *Historia filozofii starożytnej*. T. 1, Wyd. Lublin.
- RAPUŠ P. J., KOBOLT A., PYŽALSKI J. (RED.) (2008), *Mentorstvo v zrelem obdobju življenja*, Ljubljana, Pedagoška fakulteta.
- STOBER D. R., GRANT A. M. (ED.) (2006), *Evidence Based Coaching Handbook*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- WATKINS P. L., CLUM G. A. (2007), *Handbook of Self-Help Therapies*, Routledge, Taylor & Francis, London and New York.

III

FORUM OTWARTE

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v461.16>

Joanna Dudek*

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5219-6151>

e-mail: jodudek@uz.zgora.pl

SUMIENIE NAUKOWE I KRYZYS NIEZALEŻNOŚCI UCZONYCH

SCIENTIFIC CONSCIENCE AND THE CRISIS OF SCIENTISTS'
INDEPENDENCE

Keywords: scientific conscience, ethos, professional ethics, independence, the truth.

The author analyzes the topicality and sense of the term 'scientific conscience' in the context of the ethos of scientists. Based on the literature, the author refers to the traditions of ethos, professional ethics and moral philosophy in order to establish whether conscience as a form of self-assessment and self-control in decision making and in valuation of actions plays an important role as a part of scientists' professional and moral conscience. The theoretical findings are confronted with the content of three documents regulating the ethics framework for scientists, which have appeared in the Polish science within the last twenty-five years. The article notices the phenomenon of departure from the tradition of being driven by one's own undivided and independent conscience in playing professional roles. The phenomenon of 'vanishing conscience' in scientific practice is understood by the author as a sign of scientists' resignation from their independence in favour of giving in to extra-scientific mechanisms.

* **Joanna Dudek** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dziedzinie filozofii, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego; zainteresowania naukowe: etyka polska, metaetyka, etyki zawodowe.

SUMIENIE NAUKOWE I KRYZYS NIEZALEŻNOŚCI UCZONYCH

Słowa kluczowe: sumienie naukowe, etos, etyka zawodowa, niezależność, prawda.

Artykuł analizuje aktualność i sens terminu „sumienie naukowe” w kontekście etosu pracowników nauki. Powołując się na podstawie literatury przedmiotu na tradycje etosowe, etyki zawodowej, filozofii moralnej próbuje ustalić, czy instancja sumienia jako forma samooceny i samokontroli w podejmowaniu decyzji i wartościowaniu działań odgrywa istotną rolę jako składnik kompetencji zawodowej i moralnej naukowca. Konfrontuje teoretyczne ustalenia z treścią trzech dokumentów regulujących zasady etyki pracownika naukowego, które w polskiej nauce pojawiły się w ciągu ostatniego ćwierćwiecza. Artykuł odnotowuje zjawisko odchodzenia od tradycji kierowania się własnym niepodzielnym i niezależnym sumieniem człowieka, który pełni role zawodowe. Zjawisko „znikającego sumienia” w praktyce naukowej ujmuje jako wyraz rezygnacji z niezależności przedstawicieli nauki na rzecz poddania się mechanizmom pozanaukowym.

Wprowadzenie

Sformułowania „sumienie naukowe” użył John Ziman w kontekście analizy kultury nauki i w nawiązaniu do norm, które zaproponował Robert K. Merton. Jak pisał J. Ziman: „Normy te na ogół są częściej ukazywane jako element tradycji niż jako zasady moralne. Nie są skodyfikowane i nie towarzyszą im żadne specyficzne sankcje. Przekazywane są w formie recept i przykładów by w końcu, jako etos, złożyć się na „sumienie naukowe” każdego naukowca” (Ziman 2000, s. 31, cyt. za Krimsky 2006, s. 124). W świetle tej wypowiedzi określającej sumienie naukowe jako produkt etosu środowiska naukowego warto zadać pytanie, w jakim stopniu kwestia sumienia wiąże się z sumieniem naukowym, etyką pracownika naukowego i z treścią etosu ludzi nauki. Czy jest istotna z perspektywy współczesnych metod uprawiania nauki, organizacji nauki i jej społecznego oddziaływania. Można to również ująć w postaci problemu czy i w jakim stopniu sumienie naukowe jest nadal komponentem samodoskonalenia się grupy etosowej ludzi nauki.

Janusz Goćkowski charakteryzując grupę etosową uczonych jako uczestników gry o prawdę naukową wymienia m.in. takie jej komponenty jak: syndrom wartości fundamentalnych grupy, tego co dla uczestników jest naprawdę ważne i tym samym nie podlega negocjowaniu stanowiąc o jej tożsamości oraz koncepcję misji społecznej grupy, które niewątpliwie podkreślają związek sumienia naukowego z etyką (Goćkowski 1998, s. 319).

Nie jest moim zamiarem powielać znane poglądy dotyczące relacji nauki z postulatami etycznymi, natomiast chcę zwrócić uwagę na pewne zjawisko polegające na tym, że obecne spisane dobre obyczaje w nauce i kodeks etyki pracownika naukowego oddają poprzez zmianę treści i języka efekty procesu przemian i uwikłania nauki oraz jej reprezentantów w mechanizmy pozanaukowe, głównie ekonomiczne. Jest to zapowiedź rezygnacji z tradycyjnych i fundamentalnych zarazem wartości i zasad, które kształtowały naukę i uczonych. Istnieje wiele opracowań na temat ekonomizacji języka nauki, przemian znaczeń pojęć którymi posługuje się nauka, ale do tych najbardziej znamienych można zaliczyć zmiany dotyczące idei sumienia – ono po prostu w obiegu naukowym zanika. To co wydarza się z sumieniem naukowym ma też i pozytywne konsekwencje. Dowodzi, że proces przemian etosów w życiu publicznym posiada pewne granice, których przekraczanie uniemożliwia pełnienie określonych ról społecznych i zawodowych. Dotyczy to tych profesji, którym niezmiennie przypisuje się określone zadania i wobec których społeczeństwo niezmiennie żywi wysokie oczekiwania. Być może, początku charakterystycznych zmian etosowych w nauce należy doszukiwać się w odejściu od instancji sumienia i redukcji powinności naukowca głównie do respektowania norm zewnętrznych w stosunku do przekonań naukowca jako naukowca i jako człowieka. Rezygnując z odniesienia do sumienia zawodowego jako integralnej części sumienia osoby – podmiotu moralnego, oddajemy część intelektualnej niezależności i to niekoniecznie w słusznej sprawie, a już na pewno nie dla dobra nauki.

Specyfika środowiska naukowego polega m.in. na zdolności samych uniwersytetów do przekształcania się, reformowania i samooceny. Pracownik naukowy jest w większym stopniu kontrolowany przez wewnętrzne mechanizmy świata nauki niż zewnętrzne struktury. Zmiany tych mechanizmów można zaobserwować już na poziomie kierunku przekształceń treści dobrych obyczajów i zasad etycznych w nauce. Obrona sumienia naukowego, to obrona zasady integralności, która jak w zawodach prawniczych czy w etyce medycznej dotyczy zgodności sumienia z postawą. To obrona jedności i tożsamości podmiotowej, obrona statusu wolności nauki, która nie może stać się zakładnikiem ani autorytetów ani mechanizmów pozanaukowych.

Etyka zawodowa i sumienie zawodowe

Ija Lazari-Pawłowska odróżnia etykę zawodową od przekonań moralnych reprezentowanych przez daną grupę zawodową oraz moralność zawodową, rozumianą jako postępowanie grupy zawodowej oceniane ze względu na kryteria moralne. Jednocześnie zaznacza, że wyróżnienie tych trzech dziedzin nie jest na tyle ostre, aby formułowane luźno postulaty można było jedno-

znacznie odnieść do którejś z tych dziedzin, tym bardziej że częściowo się one pokrywają (Lazari-Pawłowska 1992a, s. 84). Sens opracowanych zasad etyki zawodowej wyraża się w korygowaniu stanu rzeczywistego, podciąganiu do wskazanego wzorca, „aby formułowane normy zinternalizowały się w grupie adresatów i aby znalazło to odbicie w sferze ich postępowania” (Lazari-Pawłowska 1992a, s. 84). W przypadku ról zawodowych kryteria wyboru zespołu norm dają się w dużej mierze zobiektywizować. Można bowiem odwołać się do swoistych zadań grupy w społecznym podziale pracy oraz do tego, że przestrzeganie określonych norm jest niezbędnym warunkiem realizowania tych zadań (Lazari-Pawłowska 1992a, s. 88).

Jednocześnie nasze życie jako całość nie rozkłada się na pełnienie poszczególnych ról, z których jedna dominuje nad innymi. Istnieją takie sytuacje w których za niewłaściwe odbiera się próby kodyfikacyjnych rozstrzygnięć w sprawach bardzo ważnych i programowo przekazuje się sumieniu jednostki uporanie się z tego typu dylematami. Przy czym należy mieć na uwadze przede wszystkim „cudze dobro”, pozaosobiste korzyści. W takich zawodach jak lekarz, pedagog, prawnik, naukowiec mamy do czynienia z realizacją określonego dobra: pacjenta (zdrowie i życie), ucznia (wszechstronne kształtowanie osobowości wychowanka), obywatela (sprawiedliwość), społeczeństwa (wiedza). Jednocześnie w aspekcie moralnym i tylko moralnym można mówić o roli człowieka jako człowieka w sensie podmiotu moralnego. „Nakazuje ona we wszelkim działaniu liczyć się z dobrem innych ludzi i nie przysparzać nikomu zbędnego cierpienia.” (Lazari-Pawłowska 1992a, s. 91)

Podjmując kwestie dotyczące postulatu neutralności aksjologicznej w postawie naukowca, zdaniem Lazari-Pawłowskiej, jest dopuszczalne głoszenie własnych ocen w praktyce nauczyciela akademickiego, o ile są one związane z własnymi przekonaniem. Natomiast, gdy nauczyciel zostaje zmuszony do głoszenia jakichś treści aksjologicznych wyznaczanych przez instytucję, to praktyka taka zaprzeczałaby autonomii ludzkiego sumienia. (Lazari-Pawłowska 1992b, s. 95-96).

Z rozważań, klasycznych już dla etyków, wyłania się jednoznacznie pogląd, że kwestia sumienia, akceptowanych wartości i norm etycznych pozostaje w łączności z wartościami i normami etyki zawodowej i sumieniem zawodowym. Wszystkie spisane kodeksy etyki zawodowej zgodnie podkreślają, że ich treść nie może stać w sprzeczności z zasadami etyki ogólnej¹.

¹Np. w „Kodeksie etyki pracownika naukowego” 2017, s. 5 w preambule zaznacza się, że „Kodeks etyki pracownika naukowego opiera się na podstawowych zasadach etyki, uznanych w naszym kręgu kulturowym za naturalne i powszechnie obowiązujące. Uznanie tych zasad zostało przyjęte jako fundament, bez potrzeby analizy źródła tego przeświadczenia”.

Należy to interpretować jako traktowanie działalności zawodowej człowieka w ramach całej ludzkiej aktywności.

Dla Marii Ossowskiej etyki zawodowe są przystosowaniem naszej obiegowej moralności do pewnych określonych zawodowo sytuacji. Są to własności pewnych sytuacji, które spotyka się w codziennym życiu i które w danym zawodzie i poza nim są oceniane jednakowo. Natomiast jak zaznacza, dodatkowo w etykach zawodowych mocno podkreśla się te cnoty, które gwarantują wypełnianie czynów niestrzeżonych przepisami prawa, sankcjami karnymi i angażują głównie pojęcia honoru oraz godności. Poczucie powinności, zobowiązania tak charakterystyczne dla etyk zawodowych nie dotyczy jedynie reguł moralnych. Każda reguła może stanowić punkt wyjścia dla tego rodzaju przeżycia, przekonuje Ossowska, ponieważ przeżycie powinności, to złożony stan świadomości, który obejmuje pewne przekonania, czynniki uczuciowe, pewne czynniki pragnieniowe. W sytuacji podjęcia się wykonania jakiegoś zlecenia o określonej treści, obok tego zlecenia zaczyna działać drugi nakaz treści moralnej – nakaz wypełniania wziętych na siebie zobowiązań. W ten sposób każda reguła, której podjęliśmy się przestrzegać przystępując do tej gry dobrowolnie (np. jako przedstawiciel jakiegoś zawodu), może być punktem wyjścia dla przeżyć powinności².

Współczesne dyskusje wokół zasadności funkcjonowania etyk zawodowych wskazują na ważność nie tyle samych zasad – bo dyrektywa posłuszeństwa wobec norm nie powinna umniejszać znaczenia najistotniejszych wartości – ile na problem odpowiedzialności i sumienia. Instancja sumienia funkcjonuje na gruncie etyki teleologicznej, która zakłada że najistotniejsze w działaniu jest osiągnięcie jakiegoś dobra, wartości celów oraz na gruncie etyki deontologicznej, dla której najistotniejsze jest spełnienie obowiązku, ale rozwija się najpełniej w powiązaniu z etyką odpowiedzialności. Jak zaznacza Ryszard Wiśniewski: „Teorie rozwoju moralnego traktują poziom sumieniowej autoregulacji postępowania jako najwyższy poziom dojrzałości moralnej. To samo trzeba powiedzieć o odpowiedzialności, która rodzi zaufanie. Tylko człowiek „sumienny” może być odpowiedzialny. Kompetencja w zawodzie musi iść w parze z kompetencją moralną. Jedna i druga jest wyrazem dojrzałości” (Wiśniewski 1997, s. 51). Te trzy typy uprawiania etyki: deontologiczna, aksjologiczna oraz wyróżniona tu autonomiczna etyka sumienia i odpowiedzialności nie wykluczają się. Natomiast samoistnym

²Ossowska 1994, s. 186. Podobne stanowisko w kwestii dotrzymania zobowiązań reprezentuje R. B. Brandt 1996 s. 605-606), który pisze że nasze powinności wiążą nas w tym sensie, że ludzie moralni pragną uniknąć ciężaru winy moralnej i czują, że muszą, powinni zrobić to co trzeba, aby go uniknąć. Z każdego twierdzenia głoszącego, że coś jest naszym obowiązkiem wynika, że będziemy winni jeśli tego nie zrobimy.

walorem etyki sumienia i odpowiedzialności, jak podkreśla Wiśniewski, jest jej najszerszy horyzont, zdolność adaptacji różnych typów etyki, a nie ich zastępowania, co nadaje etyce nowy wymiar i stanowi nowe wyzwanie: żąda wyobraźni i wrażliwości moralnej (Wiśniewski 1997, s. 51).

W podobnym tonie wypowiada się Joanna Górnicka-Kalinowska, analizując ideę sumienia w filozofii moralnej zwraca uwagę na fakt, że nie wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, jak rozległy powinien być horyzont naszego myślenia moralnego i dlatego etyka sumienia stanowi bardziej przydatną dziedzinę etyki w kontekście ról społecznych i zawodowych jakie pełniimy (Górnicka-Kalinowska 1993, s. 191).

Niezależność i prawda a sumienie

Analizując treść „Dobrych obyczajów w nauce” kolejno wydawanych w latach 1994, 2001 odnotowujemy, że w obydwu publikacjach na wstępie zaznacza się, że: „Pracownika nauki obowiązują przede wszystkim normy prawdomówności i bezinteresowności” (Dobre obyczaje w nauce 2004, s. 7). A w „Kodeksie etyki pracownika naukowego” z 2017 r. za podstawowe zasady uznaje się: „[...] poszanowanie godności człowieka oraz życia we wszystkich jego przejawach, prawdomówność, uczciwość, obowiązek przestrzegania przyjętych zobowiązań oraz uznanie prawa do wolności przekonań i prawa własności” (Kodeks etyki pracownika naukowego 2017, s. 5).

Zatem kwestia prawdy, prawdomówności i niezależności stanowi niezmienny fundament etosu i etyki pracowników naukowych. Dodanie w ostatnim kodeksie poszanowania godności i życia oraz respektowania prawa własności można uznać za pewnego rodzaju aktualizację współczesnych problemów nauki związanych z szeroko rozumianą sferą nauk medycznych, np. bioetyką czy regulacją dotyczącą własności intelektualnej i prawa autorskiego. Dochodzimy tym samym do zagadnienia prawdy w nauce i postawie uczonych w stosunku do tej centralnej kategorii nauki i kryterium naukowości.

Sh. Krimsky ustosunkowując się do cnoty sceptycyzmu przeciwstawia ją cnotcie lojalności. Zorganizowany sceptycyzm, to norma wyodrębniona przez R. Mertona, która zakłada zawieszenie sądu do czasu kiedy zostaną zebrane fakty i zastosowana bezstronna analiza danych zgodnie z kryteriami empirycznymi i logicznymi. Sceptycyzm jest w nauce cnotą, bo nauka nie może stać się nigdy zakładnikiem autorytetu. Natomiast większość instytucji wymaga bezwarunkowej lojalności – nauka przeciwnie, uznaje właśnie sceptycyzm za zaletę. Jest to równocześnie sceptycyzm zorganizowany, ponieważ zasada podawania w wątpliwość, znajdująca się w centrum etosu, stoi w sprzeczności z dogmatycznym charakterem świata naturalnego i spo-

łecznego, które nie bywają przedmiotem analiz krytycznych. Prawda zatem zdaniem Krimsky'ego nie może być zaocznym wyrokiem autorytetu, ale powinna być wynikiem społecznie ustanowionych reguł dociekania do założeń, które poddaje się analizie i wielokrotnym badaniom (Krimsky 2006, s. 131).

Klemens Szaniawski, realizując etos nauki, pisze wręcz o etosie prawdy. Aksjologiczny status prawdy bywa kwestionowany na gruncie tych teorii, które redukują prawdę do roli narzędzia służącego innym wartościom. Z uwagi na olbrzymią wartość prawdy jako instrumentu sprawnego działania rodzi się pokusa, by w tej właśnie funkcji upatrywać jej sens aksjologiczny. Jak jednak podkreśla Szaniawski, akceptacja tezy iż prawda jest wartością autonomiczną, nie uchyla konieczności dokonywania wyboru między prawdą a innymi równie autonomicznymi wartościami (Szaniawski 1994, s. 540-542). Prawda powinna być respektowana dla niej samej jako wartość autonomiczna, a nie w wyniku kalkulacji użytecznej, mimo że kalkulacje takie nie muszą przemawiać na rzecz prawdy. W związku z tym powołuje się ów autor na dwa argumenty, które uzasadniają zakaz manipulacji prawdą. Pierwszy – etyczny argument przypomina, że każdy człowiek ma prawo do prawdy. Ten, kto narusza to prawo narusza godność ludzką, traktuje bowiem okłamywanych jako narzędzie realizacji swoich celów, a nie jako osoby którym należy się szacunek. Gwałcąc prawo do znajomości prawdy okazuje się ludziom lekceważenie, co można odebrać jako formę propagandy (Szaniawski 1994, s. 543). Drugi argument natury etycznej i praktycznej zarazem wskazuje na fakt, że w swoich przekonaniach jesteśmy w coraz większym stopniu uzależnieni od innych ludzi. Tylko znikoma część tego, co uważamy za prawdę została uwierzytelniona przez nas samych. Cała olbrzymia reszta opiera się na zaufaniu do kompetencji i rzetelności wykorzystywanych źródeł informacji. Proces poznania od dawna stał się przedmiotem społecznej kooperacji – musimy w kwestii prawdy polegać na innych. Nie jest to możliwe jeśli, wprowadzanie w błąd, przemilczanie, selekcjonowanie informacji staje się dopuszczalnym sposobem sterowania ludźmi, choćby to sterowanie było motywowane godziwym celem. Samowystarczalność w dochodzeniu do prawdy, jak dostrzega Szaniawski, bywa na ogół przeceniana. W konsekwencji, uwadze uchodzi fakt, że koniunkturalne ustępstwa wobec zasady przestrzegania prawdy blokują do niej drogę ponieważ unieważniają jej źródła³. Należy zatem docenić kolektywny charakter poznawania prawdy i społeczny rezonans takiej praktyki, przy jednoczesnym uwzględnieniu koncepcji nauki jako praktyki społecznej. Jak podkreślają Ewa Nowak i Karolina Cern: „[. . .]

³Podobnie rzecz się ma w przypadku przekonywania, wywierania presji na społeczeństwo, co do nieuchronności procesów rynkowych, co wpisuje się w zjawisko manipulowania prawdą. Zob. Szahaj 2014, s. 16-25.

kontrola publiczna nie może się kończyć na byciu „dobrze poinformowanym” i „obeznanym” z bieżącym stanem rzeczy. Przynależy do niej bezwzględnie wydawanie sądów (opinii) zawierających ocenę etyczną niezmiernie ważnych dla właściwej samoorganizacji społeczeństwa (i jego administracji)” (Nowak, Cern 2008, s. 339). Chociaż zdaniem Szaniawskiego prawda jako kategoria epistemologiczna jest wyraźnie w odwrocie, a w języku nauki jest w użyciu wiele określeń zastępczych, to nie są one synonimiczne wobec prawdy. Czy można więc bez odwołania się do pojęcia prawdy sformułować obowiązujący każdego uczonego postulat intelektualnej rzetelności? Zdaniem Szaniawskiego wydaje się to wątpliwe (Szaniawski 1994, s. 545). Dążenie do prawdy nabiera współcześnie przede wszystkim znaczenia jako dążenie do ideału prawdy, a etos prawdy odnosi się do uczciwego zamiaru dochowania wierności temu ideałowi.

Sumienie jako podmiotowe przeżycie moralnej kompetencji⁴

Związek praktyki naukowej z etyką, tak często podkreślany w literaturze przedmiotu, ma swoje źródło właśnie w powiązaniu postawy człowieka jako badacza i nauczyciela z sumieniem. „Nauka ma twarz” swojego twórcy – uczonego, jak pisał Krimsky. W związku z tym styl uprawiania nauki zależy od konkretnych ludzi, którzy powinni posiadać odpowiedni poziom wiedzy, przygotowania i świadomości skutków swoich działań, a tym samym świadomości odpowiedzialności, nie tylko tej zadekretowanej przepisami prawa. Wpisują się w to przemyślenia Marii i Stanisława Ossowskich z początków XX w.

„Nauka wraz ze wszelkimi innymi sferami kultury jest przecież tą szczególną sferą rzeczywistości, której dzieje zależą od tego, co się o niej myśli” (Ossowska, Ossowski 1983, s. 272).

Nie ulega zatem wątpliwości fakt, że podejmowanie decyzji, dokonywanie wyborów jest związane z poziomem indywidualnej zdolności wartościowania i samooceny. Idea wolnego wyboru i niezależności osądu zdają się być kluczowe dla powiązania tej sprawności i umiejętności z sumieniem. John Dunn w swoim eseju o zaufaniu postawił pytanie: „Czy istnieje wyraźny związek między normatywną siłą idei wolnego wyboru a pytaniem o to, w jakiej mierze i dlaczego ludzie uznają samych siebie za związanych własnymi wyborami?” Na to pytanie zdaje się w pełni odpowiadać koncepcja podmiotu moralnego i tożsamości, obecna w filozofii moralnej. Uwzględnia

⁴Określenie sumienia jako podmiotowego przeżycia moralnej kompetencji lub kategoria sumienia jako podmiotowa świadomość moralna podają za Górnicką-Kalinowską (1993, 2012). Chodzi tu o ujęcie człowieka jako podmiotu moralnego, o realizację potrzeby wewnętrznej jedności, o normę zgodności ze sobą.

ona istnienie kilku poziomów podmiotowości i traktuje sumienie jako dialog wewnętrzny między tymi strukturami. Można zatem pytanie postawione przez Dunna zmodyfikować: jak ludzie oceniliby siebie samych, jaką wartość miałyby skutki naszych działań, gdybyśmy lekceważyli własne wybory?

Mamy więc tu do czynienia z zagadnieniem sprawczości podmiotu i polem praktyki sumienia, co etykę sumieniową sytuuje poza podziałem na etykę deontologiczną i aksjologiczną. Etyka sumienia nie da się więc wyrazić ani w języku reguł, ani w języku dobrych celów, choć zawiera elementy obu tych dziedzin. Można rzec, iż znajduje się ona pośrodku: właśnie indywidualne sumienie jest miejscem, w którym dobre cele przybierają w indywidualnej świadomości postać obowiązków (Górnicka-Kalinowska 1993, s. 11; Jastal 2004). Dlatego też, zdaniem Górnickiej-Kalinowskiej, stosunkowo najsilniej problematyka sumienia wiąże się z etyką cnoty. Etyka cnoty nie pyta, jakich reguł należy przestrzegać lub do jakich celów dążyć, lecz jakim jestem człowiekiem.

Kwestia sumienia stanowi bardzo złożony problem filozofii moralnej ze względu na niejednorodność tej instancji, zarówno struktury, jak i funkcji. W praktyce istnieją takie sytuacje kiedy nie jesteśmy pewni granic naszej tożsamości i zacierają się również granice naszej godności. Jesteśmy uwikłani w układy stosunków społecznych, a zwłaszcza, jak zaznacza Górnicka-Kalinowska, w różnorodność pełnionych przez nas ról życiowych, z których każda wiąże się z pewnym zespołem obowiązków i określonym poczuciem moralnej tożsamości. Innymi słowy, każdej ze społecznych ról przypisany jest inny typ sumienia (sumienie matki, sumienie męża stanu, sumienie naukowca). Nie muszą one wchodzić w konflikt, ale dysonans sprzecznych sumień jest nierzadki. Jedynym wyjściem z takiej sytuacji jest uszeregowanie konfliktowych perspektyw sumienia według ich ogólności. Jak jednak tę hierarchię ustanowić? Czy np. sumienie ojca jest „ważniejsze” od sumienia męża stanu bądź uczonego? W sytuacji konfliktu kilku sumień tej samej osoby powinno przeważać sumienie człowieka moralnie dobrego ze względu na swoją ogólność w stosunku do sumienia partykularnego. Można być mężem stanu albo nie być, można być pracownikiem naukowym albo nie. Natomiast członkiem wspólnoty moralnej jest się jednak zawsze – zaznacza Górnicka-Kalinowska. Zawsze więc tkwimy w jakiejś koncepcji człowieczeństwa i ludzkiej godności, która określa kształt naszego sumienia (Górnicka-Kalinowska 1993, s. 18). Przywoływana praktyka sumieniowa obejmuje również przeżywanie poczucia winy, wyrzuty sumienia. I w tym przypadku mamy również do czynienia ze złożoną strukturą i rolą jaką pełnią (to może być wstyd, strach, złość na siebie). W sytuacji gdy wyrzuty sumienia powiążemy z koncepcją człowieczeństwa odwołującego się do godności, to na

pierwszy plan wysunie się poczucie wstydu. Górnicka-Kalinowska, podobnie jak wcześniej Ossowska traktuje wyrzuty sumienia jako uczucie szczególnego rodzaju zadłużenia jeżeli ze względu na akceptowane normy inni są uprawnieni do jakichś roszczeń w stosunku do nas, bądź do potępienia naszej osoby (Górnicka-Kalinowska 1993, s. 22). Przykładowo tymi innymi może być społeczeństwo oczekujące od przedstawicieli nauki rzetelnej wiedzy i analiz dotyczących różnych aspektów rzeczywistości. Odwołanie się zatem w praktyce naukowej do sumienia naukowego staje się w pełni uzasadnione, ponieważ przeżywanie poczucia winy, wyrzutów sumienia, wstydu buduje wewnętrzny mechanizm kontroli i oceny naszej postawy, zgodności ze sobą samym i z zasadami, które przyjęliśmy.

Mechanizm ten, owa wewnętrzna sankcja dotyczy nas jako człowieka – podmiotu moralnego i jako człowieka pełniącego określoną rolę zawodową czy społeczną. Gdyby uznać za wyraz kompetencji moralnej trwanie przy decyzjach sumienia, to również można uznać za przejaw kompetencji zawodowej bycie wiernym sumieniu zawodowemu o ile nie wchodzi one ze sobą w kolizję. Sumienie autonomiczne, będące efektem najwyższego stadium rozwoju moralnego w skali Lawrence’a Kohlberga to zarówno ocena moralna dotycząca zgodności działań z przyjętymi zasadami, jak i zgodności z własnymi przekonaniem.

Alasdair MacIntyre, czołowy reprezentant etyki cnót formułując koncepcję podmiotu moralnego podkreśla, że aby zrozumieć siebie samego jako podmiot moralny należy uwzględnić trzy cechy takiego samorozumienia. Należy pojmować siebie jako tożsamość odmienną od ról i funkcji jakie przyjmuje, jako tego który wnosi do każdej z ról cechy umysłu i charakteru przynależące do mnie jako jednostki, a nie jako do kogoś, kto wypełnia daną rolę (MacIntyre 2009, s. 275). Podmioty moralne muszą rozumieć siebie jako jednostki praktycznie racjonalne, zdolne do zakwestionowania społecznie utrwalonych wzorców i do uzasadnionej krytyki. Moralne podmioty muszą rozumieć siebie jako odpowiedzialne, ale nie tylko w wypełnianiu ról, lecz także jako istoty racjonalne, odpowiedzialne za wzorce rządzące rozumowaniem, z którego wypływają ich czyny (MacIntyre 2009, s. 273). Jednocześnie odpowiedzialne rozważania wymagają, by ustanowione wzorce w pewnych okolicznościach zakwestionować. MacIntyre podkreśla, że wśród zmieniających się katalogów cnót jako cech ludzkich istot, najważniejszymi są uczciwość i stałość i bez nich innych cnót posiadać nie można. Być uczciwym, jego zdaniem, to mieć zdolność do odmawiania bycia jedną osobą w pewnym kontekście społecznym, natomiast inną osobą w innym kontekście, oznacza ukształtowanie siebie samego w taki sposób, że nie jest się do tego zdolnym. Innymi słowy to wyznaczanie sobie nieprzekraczalnych granic własnej

zdolności przystosowywania się do ról, do których bywa się przypisanym. Jednostki obdarzone uczciwością i stałością będą uczyć się nie tylko tego, w jaki sposób wypełniać określony zbiór ról w ramach ich porządku społecznego, lecz także tego, jak mają one myśleć o swych dobrach i ich charakterze niezależnie od wymogów tych ról (MacIntyre 2009, s. 298). Dla MacIntyre'a bycie podmiotem moralnym oznacza posiadanie potencjalności do życia i działania w stanie napięcia i konfliktu między dwoma moralnymi punktami widzenia. Jest to przede wszystkim konflikt między społecznie ucieleśnionymi punktami widzenia, między sposobami działania praktycznego. Z tych napięć i konfliktów moralność czerpie istotną część swej treści.

Zagrożeniem dla sprawczości podmiotu moralnego jest uleganie procesowi fragmentaryzacji i funkcjonowanie w ramach tzw. etyki zwodniczości. Normy zwodniczości są charakterystyczne dla kontekstu społecznego i przechodzenie od jednej roli w danej sferze do drugiej, oznaczają przejście od jednego punktu widzenia do innego. Kształtująca się w ten sposób jaźń podzielona, podlega negatywnej ocenie ze względu na to czego jej brakuje. Nie tylko nie posiada ona jakiegokolwiek punktu widzenia, z którego mogłaby formułować krytyczny osąd na temat wzorów rządzących jej różnymi rolami, lecz także z konieczności jest ona pozbawiona cnót uczciwości i stałości, które są warunkiem wstępnym posługiwania się władzami moralnej sprawczości. Nie może posiadać ona uczciwości właśnie dlatego, że jej opowiedzenie się po stronie tego czy innego zestawu wzorów zawsze jest tymczasowe i uzależnione od kontekstu. Nie może również posiadać stałości wyrażającej się w niezmiennym ukierunkowaniu, ponieważ w miarę przemieszczania się z jednej sfery do innej, nieustannie to ukierunkowanie zmienia. W rezultacie zjawiska fragmentaryzacji podmiotowości koncepcja cnoty będzie się sprowadzała bardziej do doskonałości w odgrywaniu roli aniżeli doskonałości jako istoty ludzkiej. Podzielona osobowość nie może być odpowiedzialna za swe czyny, wybory, decyzje w taki sam sposób w jaki odpowiedzialny jest podmiot moralny.

Głos przeciwko etyce zwodniczości charakteryzującej się niepohamowaniem w przystosowywaniu się do odgrywanych przez siebie ról, kosztem uczciwości i stałości przy jednoczesnej redukcji odpowiedzialności, stanowi mocny argument na rzecz funkcjonowania właściwie pojętej etyki zawodowej. Nie tylko struktury społeczne, jak chciał MacIntyre, deformują człowieka jako podmiot moralny wynaturzając istotę ról zawodowych, ale również każda forma zniewolenia politycznego, ideologicznego, totalnego urynkowania wszystkich i wszystkiego, co ostatecznie prowadzi do tych samych rezultatów.

W ramach tej narracji znamienne i aktualne są „lekcje” na temat tyranii jakich udziela nam Timothy Snyder. Lekcja piąta zatytułowana „Pamiętaj o etyce zawodowej” zaczyna się od uwagi: „Kiedy przywódcy polityczni dają negatywny przykład, wynikające z etyki zawodowej zobowiązania do właściwego postępowania nabierają dodatkowego znaczenia. Trudno jest zniszczyć państwo prawa bez prawników lub urządzić procesy pokazowe bez sędziów. Reżimy autorytarne potrzebują posłusznych urzędników, a dyrektorzy obozów koncentracyjnych poszukują biznesmenów zainteresowanych tanią siłą roboczą” (Snyder 2017, s. 39). Jak przekonuje Snyder przedstawiciele wolnych zawodów mogą wykształcić formy dialogu etycznego, który nie byłby możliwy między odosobnioną jednostką a odległym rządem. Jeżeli przedstawiciele takich zawodów posiadają świadomość wspólnych interesów i zobowiązań, to daje im to pewność siebie i w pewnym zakresie władzę. Jak podkreśla autor: „Etyki zawodowej musimy przestrzegać właśnie wtedy, gdy słyszymy że sytuacja jest wyjątkowa” (Snyder 2017, s. 41). Jeżeli przedstawiciele wolnych zawodów nie pomylą zasad obowiązującej ich etyki z emocjami bieżącej chwili, to nie dadzą się zwieść autorytarnej propagandzie.

Znikające sumienie

Spis dobrych obyczajów w nauce i kodeks pracownika naukowego stanowią zbiór tych zasad i wzorów postępowania, które, prezentują aksjonormatywne wyobrażenie działalności w środowisku naukowym. Analiza wymienianych trzech tekstów pozwala prześledzić jakie zmiany w ciągu ostatniego ćwierćwiecza nastąpiły w ich treści, warstwie semantycznej i rozstrzyganie jakich problemów zostało uznane za najważniejsze (Dudek 2017).

Dobre obyczaje w nauce wydane w 1994 i w 2001 r., mimo pewnych różnic, zgodnie podkreślają role i zobowiązania pracownika nauki jako twórcy, jako mistrza i kierownika, jako nauczyciela, jako opiniodawcę, jako eksperta, jako krzewiciela wiedzy oraz jako członka społeczeństwa i wspólnoty międzynarodowej. Te dwa pierwsze wydania wykazują też zgodność co do respektowania tych samych zasad ogólnych. Natomiast wydanie pierwsze (pkt.1.4) nawiązuje do sumienia, ale bez użycia tego terminu: „W sytuacji, gdy zasady dobrych obyczajów w nauce popadają w kolizję z innymi ogólnie akceptowanymi systemami wartości, pracownik nauki powinien dokonywać wyboru na podstawie własnej refleksji moralnej i osobistej decyzji w każdym konkretnym przypadku moralnego konfliktu.” (Dobre obyczaje w nauce 1994, s. 7). Przy czym, nie budzi wątpliwości, że dokonywanie wyborów na podstawie własnej refleksji moralnej i osobistej decyzji dotyczy odwołania się do instancji sumienia. W drugim wydaniu (pkt. 1.4) dostrzegamy odwołanie się do własnego sumienia w podejmowaniu samodzielnych decyzji.

W sytuacji, gdy zastosowanie zasad dobrych obyczajów w nauce popada w kolizję z innymi ogólnie akceptowanymi systemami wartości, pracownik nauki powinien dokonywać wyboru zgodnie z własnym sumieniem i podejmować osobistą decyzję w każdym konkretnym przypadku moralnego konfliktu (Dobre obyczaje w nauce, 2001 s. 9-10). W wydaniu drugim jeszcze raz znajdujemy konkretne powołanie się na sumienie przy zasadach dotyczących pracownika naukowego jako opiniodawcy. W swej działalności opiniodawczej i krytycznej pracownik nauki powinien kierować się zaleceniami sumienia oraz normami prawa i brać pod uwagę wskazówki płynące z niniejszego zbioru dobrych obyczajów w nauce (Dobre obyczaje w nauce 2001, s. 24). Takiego sformułowania zabrakło w wydaniu pierwszym, w którym to, w tym samym paragrafie, ograniczono się w sytuacji konfliktu wartości, do zastosowania kodeksu dobrych obyczajów w nauce. Niemniej jednak w obydwu wydaniach „Dobrych obyczajów” mamy jednoznaczne odwołanie do instancji sumienia, rozumianej jako indywidualna refleksja moralna, decydująca o moralnej jakości dokonywanych wyborów przez pracownika nauki.

Natomiast w przypadku „Kodeksu etyki pracownika naukowego” z 2017 roku obserwujemy zmianę konstrukcji rozdziałów, związaną z położeniem nacisku na zasady regulujące konflikty interesów, zasady zwalczające uchylbienia i oszustwa w praktyce badawczej, autorskiej, wydawniczej. Ani razu w powyższym dokumencie nie pojawia się termin sumienie czy nawiązanie do podejmowania decyzji, dokonywania wyborów w oparciu o własną refleksję moralną. Co prawda w rozdziale drugim „Uniwersalne zasady i wartości etyczne w pracy naukowej” została uwzględniona „[...] sumienność w prezentowaniu celów i intencji zamierzonych lub prowadzonych badań, w przedstawianiu metod i procedur badawczych oraz interpretacji uzyskanych wyników, a także w przekazywaniu informacji na temat możliwych zagrożeń oraz dobrze uzasadnionych przewidywaniach odnośnie korzyści i możliwych zastosowań” (Kodeks etyki pracownika naukowego 2017, s. 7). Jednakże z kontekstu nie wynika, co owa sumienność oznacza: czy zgodność z sumieniem czy bardziej rzeczowość i dokładność w badaniach naukowych.

Największe wątpliwości może budzić pierwszy punkt preambuły tegoż kodeksu, w którym mamy do czynienia ze zjawiskiem oderwania oceny własnego sumienia od oceny zewnętrznych efektów działalności naukowej, dokonywanej przez określone gremia. Co bowiem znaczy sformułowanie, że „Strażnikiem w sprawach etycznych jest sumienie, natomiast ocena faktów, czynów zewnętrznych naruszających dobra innych osób podlega osądowi wiarygodnych gremiów”? (Kodeks etyki pracownika nauki 2017, s. 5) Obserwujemy tu rozdwojenie sprawności osądu działań na wewnętrzną instancję

oraz na niezależną od niej zewnętrzną, instytucjonalną, zadekretowaną przez określone przepisy. Trudno zgodzić się z takim podziałem, tym bardziej że fakt naruszenia czyichś dóbr jest niemoralny i nieetyczny w dwojakim sensie. Podważa godność, dobre imię sprawcy, kwestionuje jego zdolność do świadomego, odpowiedzialnego postępowania i samooceny oraz przyczynia się do niesprawiedliwości, krzywdy innych osób, łamiąc tym samym reguły współdziałania akceptowane w społeczeństwie. Można odnieść wrażenie, że cytowane zasady kodeksu etycznego mają przede wszystkim na celu zastąpić przepisy prawne oraz statuty i regulaminy ośrodków badawczych i uniwersyteckich. Taka konstrukcja kodeksu skazuje człowieka jako naukowca na bezrefleksyjność i automatyzm działania, pozbawia trudu podejmowania samodzielnych decyzji.

Kryzysu niezależności uczonych nie należy zatem rozpatrywać jedynie w kategorii zaangażowania się reprezentantów nauki w mechanizmy rynkowe, przez pryzmat politycznego i ideologicznego poddaństwa, ani nawet z perspektywy bezkrytycznej uległości wobec relacji społecznych, tzn. szeroko rozumianej postawy konformizmu wobec struktur, instytucji w obrębie życia publicznego. Kryzys niezależności uczonych odnosi się w pierwszej kolejności do rezygnacji z przywileju i obowiązku niezależnego, krytycznego myślenia – do bycia w myśleniu nieposłusznym, jak postulował Stanisław Ossowski w niełatwej rzeczywistości politycznej i społecznej, w której przyszło mu działać naukowo. Kryzys niezależności można sprowadzić również do przyzwolenia na narzucenie pracownikom naukowym granic w obrębie których mają rozumować, badać, poddawać krytyce to, co dotyczy rzeczywistości. Idee i wzorce w stosunku do których nie mamy przekonania, przestają spełniać swoją motywacyjną i usensownioną funkcję – stają się zwykłymi sloganami. Rezygnacja z sumienia jest sprzeczna z ujęciem człowieka jako podmiotu moralnego, z potrzebą wewnętrznej jedności, z postulatem zgodności ze sobą. Jest zakwestionowaniem bycia sprawcą wartościowania działań, stanowi w praktyce zawodowej i społecznej degradację kompetencji.

Uczony staje nie tylko w obliczu konfliktu interesów, co regulują przepisy prawa ale przede wszystkim staje w obliczu konfliktu zobowiązań, powinności wobec nauki, społeczeństwa, kultury i samego siebie. Umiejętność dokonywania właściwych wyborów nie będzie możliwa bez własnego osądu etycznego „w którym nikt nigdy nikogo zastąpić nie potrafi” (Kotarbiński 1987, s. 375).

Literatura | References

- BRANDT R. B. (1996), *Etyka. Zagadnienia etyki normatywnej i metaetyki*, przekł. B. Stanosz, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- DOBRE obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych (1993), Warszawa, PAN.
- DOBRE obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych (2001), Warszawa, PAN.
- DUDEK J. (2017), *Etos uniwersytetu a globalny kłopot z jego tożsamością*, „Studies in Global Ethics and Global Education”, t. 17, s. 24-42.
- GOĆKOWSKI J. (1998), *Grupy etosowe świata ludzi nauki*, [w:] J. Baradziej, J. Goćkowski, *Rozważania o tradycji i etosie*, Kraków.
- GÓRNICKA-KALINOWSKA J. (1993), *Idea sumienia w filozofii moralnej*, Warszawa Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- GÓRNICKA-KALINOWSKA J. (2012), *Tożsamość, wola, działania moralne*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Semper.
- JASTAL J. (2004), *Etyka i charakter*, Kraków, Aureus.
- KODEKS Etyki Pracownika Naukowego (2017), Warszawa, PAN.
- KOŁAKOWSKI L. (2009), *Etyka bez kodeksu*, [w:] L. Kołakowski, *Kultura i fetysze*, Warszawa, PWN.
- KOTARBIŃSKI T. (1987), *Medytacje o życiu godziwym*, [w:] T. Kotarbiński, *Pisma etyczne*, pod red. P. J. Smoczyńskiego, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 361-420.
- KRIMSKY SH. (2006), *Nauka skorumpowana? O niejasnych związkach nauki i biznesu*, przekł. B. Biały, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- LAZARI-PAWŁOWSKA I. (1992a), *Etyki zawodowe jako role społeczne*, [w:] I. Lazari-Pawłowska, *Etyka. Pisma wybrane, wybór, oprac. i red. nauk. P. J. Smoczyńskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 84-91.
- LAZARI-PAWŁOWSKA I. (1992b), *Nauczyciel akademicki a głoszenie ocen*, [w:] I. Lazari-Pawłowska, *Etyka. Pisma wybrane, wybór, oprac. i red. nauk. P. J. Smoczyńskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 92-96.
- MACINTYRE A. (2009), *Etyka i polityka*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MORAWSKI R. Z. (2011), *Etyczne aspekty działalności badawczej w naukach empirycznych*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- NOWAK E., CERN K. M. (2008), *Ethos w życiu publicznym*, Warszawa Wydawnictwo Naukowe PWN.
- OSSOWSKA M., OSSOWSKI S. (1983), *Nauka o nauce*, [w:] M. Ossowska, *O człowieku, moralności i nauce*. Miscellanea, PWN, Warszawa, s. 264-272.
- OSSOWSKA M. (1994), *Podstawy nauki o moralności, wybór i oprac.* P. J. Smoczyński, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich,
- SNYDER T. (2017) *O tyranii. Dwadzieścia lekcji z dwudziestego wieku*, przekł. B. Pietrzyk, Kraków, Znak Horyzont.
- SZAHAJ A. (2014), *Kapitalizm kognitywny jako ideologia*, „Etyka” t. 48, s. 16-25.
- SZANIAWSKI K. (1994), *O ethosie prawdy*, [w:] K. Szaniawski, *O nauce, rozumowaniu i wartościach*. Pisma wybrane, wybór i oprac. J. Woleński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 540-549.
- WIŚNIEWSKI R. (1997), *Trzy typy teorii etycznych a etyka biznesu*, [w:] *Etyka biznesu*, red. J. Dietl, W. Gacparski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 37-54.
- ZIMAN J. (2000), *Real science*, Cambridge University Press, UK.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v46i1.17>

Danuta Ślęczek-Czakon*

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6231-3449>

e-mail: danuta.sleczek-czakon@us.edu.pl

ROLA KOMISJI BIOETYCZNEJ W OCENIE RZETELNOŚCI EKSPERYMENTÓW MEDYCZNYCH NA LUDZIACH

THE ROLE OF BIOETHICS COMMISSIONS IN EVALUATING THE
RELIABILITY OF MEDICAL EXPERIMENTS ON PEOPLE

Keywords: bioethics commission, medical experiments on people, ethics of scientific research in medicine.

There are 69 bioethics commissions in Poland that give their opinions on scientific research (experiments) on people. After explaining the necessary terminological issues regarding the classification of scientific research in medicine, the legal and ethical bases of the commissions' activity, and the principles of assessing and controlling medical research, the author addresses the scope of independence and integrity of the bioethics commission. In the final part of the article, the author discusses the objections raised against bioethics commissions – especially, those concerning their independence, objectivity and reliability in the assessment of research proposals. The evaluation of activities of the bioethics commission in terms of its independence and reliability is positive – it is an institution of social control of medical research (especially, of experiments) on people. This control is not complete; however, it contributes to maintaining an adequate level of scientific research and allows for the protection of study participants.

***Danuta Ślęczek-Czakon** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie filozofii; zainteresowania naukowe: etyka, bioetyka.

ROLA KOMISJI BIOETYCZNEJ W OCENIE RZETELNOŚCI EKSPERYMENTÓW MEDYCZNYCH NA LUDZIACH

Słowa kluczowe: komisja bioetyczna, eksperymenty medyczne na ludziach, etyka badań naukowych w medycynie.

W Polsce działa 69 komisji bioetycznych opiniujących naukowe badania (eksperymenty) medyczne na ludziach. Po wyjaśnieniu niezbędnych kwestii terminologicznych, dotyczących klasyfikacji badań naukowych w medycynie, podstaw prawnych i etycznych działania komisji, zasad oceniania i kontrolowania badań medycznych, autorka wskazuje na zakres niezależności i rzetelność komisji bioetycznej. W końcowej części artykułu wskazano zastrzeżenia zgłaszane wobec komisji – szczególnie te, dotyczące ich niezależności, obiektywizmu, rzetelności w ocenie wniosków badawczych. Ocena działań komisji pod względem jej niezależności i rzetelności jest pozytywna – komisja bioetyczna jest instytucją kontroli społecznej badań (szczególnie eksperymentów) medycznych na ludziach. Ta kontrola nie jest zupełna, jednak przyczynia się do utrzymania odpowiedniego poziomu badań naukowych i ochrony uczestników badań.

Wprowadzenie

Najważniejszym celem medycyny jest leczenie¹, dlatego głównym wyznacznikiem jej rozwoju jest doskonalenie metod diagnozowania i terapii, opracowanie nowych skutecznych leków. Znaczna część badań wymaga udziału ludzi – ochotników (zdrowych i chorych) biorących udział w eksperymencie. Z prowadzeniem eksperymentów medycznych wiąże się wiele problemów natury etycznej. Wymieńmy najważniejsze. *Po pierwsze*, człowiek jest tu obiektem badań, co może skłaniać do przedmiotowego, traktowania uczestnika. *Po drugie*, z natury rzeczy eksperyment obarczony jest niepewnością ustalenia wszystkich możliwych niekorzystnych następstw. *Po trzecie*, inwazyjne eksperymenty dokonywane na ludziach zdrowych wydają się w ogóle sprzeczne z celem medycyny – niejednokrotnie nie przyniosą uczestnikom żadnych korzyści zdrowotnych, wręcz mogą zaszkodzić, część ochotników zgadza się na udział w eksperymencie, bo chce po prostu zarobić lub traktuje go jako ostatnią szansę na wyleczenie lub dostęp do lepszej opieki medycznej (szczególnie w krajach, gdzie system opieki zdrowotnej jest niewydolny).

¹Do innych celów medycyny współczesnej zalicza się: 1. Zapobieganie chorobom i promocję zdrowia; 2. Łagodzenie bólu i cierpienia z powodu chorób; 3. Unikanie przedwczesnej śmierci i dążenie do spokojnej śmierci (Szewczyk 2009a, s. 46-47).

Po czwarte, istnieje trudny do rozwikłania konflikt między kilkoma ważnymi wartościami: postępem naukowym a dobrem społeczeństwa, dobrem uczestnika badań (zwanego probantem) a dobrem przyszłych pacjentów, którzy kiedyś skorzystają z wyników badań. *Po piąte*, lekarz występujący jednocześnie w roli badacza może (nawet nieświadomie) przedkładać dobro własne lub publiczne nad dobro pacjenta/uczestnika badań.

Przez długi czas postęp w medycynie odbywał się przez obserwacje chorych, doświadczenia na zwierzętach i badanie zwłok. Żywy człowiek stał się przedmiotem eksperymentów (także tych wykraczających poza cele lecznicze) od XVIII wieku (Nowacka 2012). Do eksperymentów, często bardzo niebezpiecznych, używano więźniów, skazanych na śmierć, sieroty, ludzi biednych (Chamayou 2012; Youngson, Schott 1997). Dopiero po ujawnieniu zbrodniczych eksperymentów dokonywanych w nazistowskich Niemczech powstał międzynarodowy ruch na rzecz praw człowieka i pacjenta. Trybunał Norymberski nie potępił eksperymentów na człowieku, wskazał jednak granice etyczne, których w badaniach medycznych nie wolno przekroczyć – za fundamentalną uznano zgodę człowieka na udział w doświadczeniu.

Wskazania Trybunału Norymberskiego zostały potem powtórzone i uzupełnione m.in. w *Deklaracji helsińskiej* z 1964 r., która wskazuje zasady postępowania w trakcie badań naukowych na ludziach. Na niej wzorowano się, opracowując zasady prowadzenia badań klinicznych i wytyczne dla europejskich komisji etycznych. Innym ważnym dokumentem był *Raport z Belmont* z 1979 roku. Wskazano w nim trzy fundamentalne zasady – zasadę szacunku dla autonomii osoby, zasadę dobroczynienia, zasadę sprawiedliwości. Dobrowolna i świadoma zgoda jest warunkiem prowadzenia doświadczeń biomedycznych o charakterze diagnostycznym, terapeutycznym lub poznawczym. Oprócz tego wymaga się, by oczekiwane korzyści z eksperymentu były większe niż szacowane ryzyko, by nie podejmować eksperymentów groźnych kalectwem czy śmiercią uczestnika i minimalizować ewentualne szkody i cierpienia związane z eksperymentem.

Pomimo wielości uregulowań etycznych i prawnych badań naukowych w medycynie, powstania ciał kolegialnych i instytucji kontrolnych, nadal co pewien czas ujawniane są skandaliczne nadużycia w prowadzeniu badań medycznych (Szewczyk 2009a, s. 107-125; Niebrój 2010, s. 32-42). Dlatego niezależna kontrola eksperymentów medycznych jest konieczną, choć zapewne niejedyną i niewystarczającą gwarancją etyczności i rzetelności prowadzonych badań/eksperymentów naukowych w medycynie.

Komisje bioetyczne – zadania, skład, sposób działania

Pierwsze komisje bioetyczne pojawiły się w USA (Ramsey 1977, s. 275-304). Ustalały one kolejność pacjentów oczekujących na dializę lub przeszczep nerki. Potem komisje takie (zwane często komitetami etycznymi) powstawały już od lat 60. XX wieku w wielu krajach Europy (Bernard 1994, s. 168). Tworzenie komisji wiązało się z rozwojem przemysłu farmaceutycznego i badań naukowych w medycynie, koniecznością uzyskania zgody pacjenta/uczestnika na postępowanie terapeutyczne czy badawcze. Niektóre komisje powoływano *ad hoc* dla rozwiązania jakiejś kwestii bioetycznej, inne miały charakter ciągły. Nastąpiło zróżnicowanie komisji pod względem zasięgu terytorialnego (lokalne, regionalne, narodowe) i zadań (programowe, doradcze, opiniodawcze). Dostrzec można pewną ewolucję składu komisji – na początku dominowali przedstawiciele medycyny, potem członkami byli także przedstawiciele teologii, filozofii, socjologii, prawa.

W wydanych w 2005 r. przez UNESCO wytycznych dotyczących tworzenia komisji bioetycznych (Establishing Bioethics Committees 2005) zalecano powołanie w każdym kraju czterech typów komisji:

1. programowych/doradczych, 2. komisji towarzystw i samorządów lekarskich, 3. szpitalnych komisji etycznych (*Institutional Ethics Committee (IEC)* albo *Healthcare Ethics Committee (HEC)*), w Europie przyjęła się nazwa *Clinical Ethics Committee (CEC)*, 4. komisji bioetycznych, opiniujących projekty eksperymentów medycznych *Institutional Review Board (IRB)* w USA, w Europie zwykle *Ethics Committee (EC)*. Status komisji etycznych (EC) w Unii Europejskiej reguluje Dyrektywa 2001/20/EC z 4 kwietnia 2001 r. przyjęta przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej – jest ona podstawą dla krajów Unii, ale różnie tę dyrektywę zastosowano w poszczególnych krajach (Niebrój 2010, s. 308).

W Polsce nazwa *komisja bioetyczna* stosowana jest na oznaczenie niezależnej instytucji opiniującej i kontrolującej projekty eksperymentów medycznych, w tym także badań klinicznych. Nazwa ta jest myląca, bo w świecie powszechnie stosowana jest w odniesieniu do kolegialnych ciał opiniotwórczych i doradczych zajmujących się problemami moralnymi pojawiającymi się w wyniku naukowego i technologicznego postępu biomedycyny².

Obecnie (2020 rok) w Polsce działa 69 komisji bioetycznych (przy uczelniach medycznych, jednostkach badawczo-rozwojowych, izbach lekarskich),

²Od opublikowania *Raportu z Belmont* unika się sformułowania „eksperymenty na ludziach”. Częściej mówi się o „eksperymentach z udziałem ludzi”, co ma podkreślać nieinstrumentalne traktowanie probantów, supererogacyjny charakter uczestnictwa w tych badaniach i partnerstwo badacza z probantami (Galewicz 2011, s. 13-14). W rzeczywistości te założenia nie zawsze są spełniane.

oraz Odwoławcza Komisja Bioetyczna. Kadencja komisji trwa 3 lata. Pomimo braku aktów prawnych w kraju istnieją już nieliczne szpitalne komisje (np. przy Uniwersyteckim Szpitalu Dziecięcym w Krakowie-Prokocimiu, przy Instytucie Pomniku Centrum Zdrowia Dziecka w Warszawie). Skład i sposób funkcjonowania komisji bioetycznych ma liczne podstawy prawne³. Ponadto działalność komisji bioetycznych oparta jest o dokumenty o charakterze etycznym lub etyczno-prawnym jak *Deklaracja helsińska*, *Konwencja o ochronie praw człowieka i godności istoty ludzkiej wobec zastosowań biologii i medycyny* z 1997, potocznie zwana *Konwencją bioetyczną* lub *Konwencją z Oviedo*.

W skład komisji bioetycznej, której liczba członków waha się między 11 a 15 osób, wchodzi lekarze uznawani przez środowisko medyczne za wybitnych specjalistów oraz po jednym przedstawicielu innego zawodu (duchowny, prawnik, farmaceuta, pielęgniarz, filozof-etyk). Komisja bioetyczna wybiera ze swojego składu przewodniczącego komisji będącego lekarzem i zastępcę przewodniczącego (zwykle jest to prawnik). Obecność lekarzy jest zrozumiała, to oni mogą rzetelnie, zgodnie z aktualnym poziomem wiedzy medycznej ocenić poznawczą i leczniczą rangę projektu, wskazać błędy w metodyce badania, oszacować medyczne aspekty ryzyka dla badanego. Obecność prawnika ma gwarantować zgodność z prawem krajowym i międzynarodowym. Udział nielekarzy (zwanych przez środowisko medyczne laikami) jest ważny, reprezentują oni społeczeństwo i jako osoby niezwiązane ze środowiskiem medycznym uczelni mogą być bardziej niezależni w ocenie projektu pod kątem jego bezpieczeństwa dla badanych i ochrony praw pacjenta i uczestnika badań (Sidorowicz 2005). Być może w komisji powinni być szerzej reprezentowani probanci – przedstawiciele grup chorych biorących udział w badaniach i ruchy społeczno-obywatelskie. Na razie jest to nieobecne.

Głównym zadaniem komisji bioetycznej jest wyrażenie opinii o projekcie eksperymentu medycznego⁴, czyli projekcie działania badawczego zgodnego

³Zob. akty prawne umieszczone w bibliografii.

⁴W Polsce przyjmuje się jeszcze, zarzucony w świecie, podział na *eksperymenty badawcze i terapeutyczne (lecznicze)*. Te pierwsze mają znaczenie poznawcze i nie przynoszą korzyści zdrowotnych probantom, te drugie mają przyczynić się do ulepszenia metod leczenia, mogą przynieść korzyść probantom (wyleczyć, podnieść stan zdrowia, poprawić opiekę zdrowotną). Szczególnym rodzajem eksperymentu medycznego jest *badanie kliniczne* – eksperyment badawczy lub leczniczy, który dotyczy produktów leczniczych (leków) lub wyrobów medycznych (narzędzi, przyrządów, aparatów, materiałów, testów medycznych). Tendencja światowa jest inna, słowo „eksperyment” zastąpiono słowem „badanie naukowe”, proponuje się podział badań naukowych na *badania produktu leczniczego* (tu liczne etapy: badania podstawowe, przedkliniczne, kliniczne), *badania genetyczne*, *badania epidemiologiczne* (na dokumentacji, na ludziach, często o charakterze nieinter-

z zasadami badań naukowych – w ściśle określonych, celowo dobranych, kontrolowanych, udokumentowanych i dających się powtarzać warunkach – prowadzonego przez lekarza lub lekarza dentystę w celu zbadania trafności hipotezy badawczej i wzbogacenia wiedzy naukowej.

Wniosek o wyrażenie takiej opinii składa komisji kierownik projektu badawczego, on też przed komisją referuje projekt (w uzasadnionych przypadkach czyni to osoba upoważniona przez kierownika), a wyznaczony recenzent (członek komisji – lekarz) przedstawia swój punkt widzenia, zgłasza uwagi. Wszyscy członkowie komisji mogą wnioskodawcy zadawać pytania i zgłaszać swoje uwagi. Potem wnioskodawca odpowiada na postawione pytania i uwagi. W niejawniej części trwa dalsza dyskusja nad projektem, a po niej następuje tajne głosowanie, w którego efekcie komisja podejmuje decyzję czy wyda opinię pozytywną, pozytywną warunkowo – z zastrzeżeniem, że wnioskodawca dokona w projekcie zmian, czy też negatywną. O podjętej decyzji wnioskodawca jest poinformowany zaraz po głosowaniu, a w późniejszym czasie opinia jest mu przekazywana na piśmie wraz z uzasadnieniem. W taki sposób komisja rozpatruje zgłoszone na dane posiedzenie wnioski projektów eksperymentu medycznego (średnio 10-12 na posiedzeniu). Opinie negatywne zdarzają się rzadko, częściej komisja wydaje opinię pozytywną warunkową, po uzupełnieniu wniosku ponownie odbywa się głosowanie, zwykle z konkluzją pozytywną.

Zadaniem recenzenta jest dokładna analiza i ocena kompletności wniosku od strony formalnej i merytorycznej. Wniosek musi zawierać temat projektu, szczegółowy opis projektu, informacje o warunkach ubezpieczenia uczestników, uzasadnienie eksperymentu – wskazanie spodziewanych korzyści leczniczych lub/i poznawczych dla uczestników badań i przyszłych pacjentów, postępu medycyny, wskazanie kryteriów włączenia i wyłączenia uczestników badań. Komisja, kierując się opinią recenzenta i prezentacją projektu przez kierownika badań, ocenia projekt, biorąc pod uwagę: jego zasadność naukową, wykonalność, metodykę badania klinicznego, spodziewane korzyści kliniczne i poznawcze, ewentualne ryzyko dla badanych, poprawność protokołu badania, kwalifikacje badacza lub zespołu badawczego, rzetelność informacji dla uczestnika badania i możliwości wyrażenia przez niego świadomej zgody, warunki ubezpieczenia uczestników, kryteria doboru uczestników eksperymentu, a także to, czy kierownik ośrodka, w którym ma być przeprowadzone badanie, wyraził na to zgodę. Spraw, na które zwraca

wencyjnym), *skinningowe* (przesiewowe – przeprowadza się wśród osób nieposiadających objawów choroby, w celu jej wykrycia i wczesnego leczenia, dla zapobieżenia poważnym następstwom choroby w przyszłości), *badania świadczeń medycznych* (mają często wspólny obszar z badaniami epidemiologicznymi). (Świadoma... 2008; Szewczyk 2009b).

się uwagę, jest więc wiele. Komisja, wydając zgodę na eksperyment, pełni funkcję kontroli formalno-prawno-organizacyjnej a zarazem merytorycznej i etycznej. Pozytywna opinia komisji potwierdza to, że projekt badawczy jest zgodny z prawem i zasadami etyki. Chodzi szczególnie o to, by eksperyment nie naruszał godności, autonomii, praw, bezpieczeństwa badanych i badaczy. Cele badania nigdy nie mogą być ważniejsze od bezpieczeństwa i dobra badanych. Dlatego tak uważnie bada się, czy informacja dla badanego jest zrozumiała i pełna, czy może on wyrazić świadomą zgodę, czy ryzyko nie jest zbyt duże, czy badany nie będzie narażony na inwazyjne i uciążliwe badania diagnostyczne, w jakich okolicznościach będzie wyłączony z badań, w jaki sposób będą rekrutowani ochotnicy, ile razy i w jakich ilościach będzie pobierana krew, czy zastosowanie placebo jest dostatecznie uzasadnione, itp.

Badacz może prowadzić badania nie mające znamion eksperymentu medycznego bez zgody komisji bioetycznej, jednak uzyskanie takiej zgody staje się niekiedy niezbędne. Żadne czasopismo naukowe nie opublikuje wyników badań prowadzonych na ludziach, jeśli nie uzyskały one zgody odpowiedniej komisji bioetycznej. W uczelniach medycznych prace doktorskie czy habilitacyjne muszą uzyskać akceptację komisji, podobnie wszystkie granty uczelniane lub wnioski na badania własne. Co jakiś czas pojawia się pytanie, czy każde badanie na człowieku wymaga oceny i zgody komisji (Nasiłowski 2003). Chodzi głównie o badania wykorzystujące materiał ze zwłok, materiał laboratoryjny pozostały po rutynowych badaniach diagnostycznych czy odrzucony po zabiegu materiał chirurgiczny, ale także o badania epidemiologiczne, socjologiczne i psychologiczne polegające na zbieraniu danych od uczestników (wywiad, ankieta). W świetle przepisów prawa opinia komisji nie jest tu wymagana, ale z różnych innych powodów (głównie o charakterze etycznym – by chronić dobro badanych, lub o charakterze bardziej praktycznym – wnioskodawca potrzebuje pozytywnej opinii komisji, by publikować wyniki) niektóre wnioski o prowadzenie takich badań są rozpatrywane.

Oprócz oceny projektów badań na człowieku komisja ocenia:

1. udział badacza w badaniach wielośrodkowych, które są koordynowane przez badacza z innego ośrodka i opiniowane przez komisję bioetyczną właściwą dla koordynatora;
2. zmiany protokołu badania, broszury badacza;
3. raporty o niespodziewanych ciężkich działaniach leków;
4. okresowe i końcowe sprawozdania z przebiegu badań.

Choć głównym zadaniem komisji jest opiniowanie projektu eksperymentu medycznego, ma ona do spełnienia więcej funkcji. Jak zwraca uwagę Kazimierz Szewczyk (2009b, s. 95-98), komisja pełni dwie funkcje: ochronno-kontrolną i edukacyjno-konsultacyjną. *Funkcja ochronno-kontrolna* polega

przede wszystkim na ocenie protokołu badań (jego zgodności z naukowymi i etycznymi wymogami prowadzenia badań naukowych), ochronie probantów przed krzywdą i kontroli przebiegu badań (głównie pod względem utrzymania akceptowalnego stosunku ryzyka do osiągniętych korzyści). Natomiast *funkcja edukacyjno-konsultacyjna* polega na udziale członków komisji w konferencjach, szkoleniach dotyczących działalności komisji, upowszechnianiu w społeczeństwie wiedzy o istnieniu i działalności komisji (poprzez publikacje, odczyty, wykłady dla różnych środowisk), udzielaniu odpowiedzi na pytania zgłaszane przez potencjalnych badaczy do komisji.

Niezależność i rzetelność komisji w ocenie eksperymentów medycznych

Komisja bioetyczna jest ciałem niezależnym w sensie formalno-prawnym. Faktycznie komisja działa przy izbie lekarskiej, uczelni medycznej lub instytucie badawczo-rozwojowym – te instytucje zapewniają obsługę administracyjną, pomieszczenie do obrad, prowadzenie księgowości. Działalność komisji jest finansowana z opłat za rozpatrzenie wniosków badawczych – im więcej rozpatruje wniosków o badania kliniczne produktu/wyrobu medycznego, tym większe osiąga dochody (wydanie opinii w tych sprawach kosztuje więcej niż opiniowanie wniosku badawczego, który ma być podstawą rozwoju naukowego badacza). Zysk (po odliczeniu kosztów obsługi administracyjnej, honorariów dla recenzentów i członków komisji za udział w posiedzeniu) wpływa na konto instytucji, przy której komisja działa. Tak więc finansowo komisja jest niezależna (samofinansująca się), a nawet generuje zyski dla instytucji, przy której działa.

Najistotniejszą sprawą jest niezależność merytoryczna komisji – nikt nie ingeruje w procedowanie i podejmowanie uchwał. Głos każdego członka jest tak samo ważny, uchwały w sprawie wydania opinii o wniosku podejmowane są w głosowaniu tajnym. Oczywiście komisja jest zobowiązana do przestrzegania norm prawnych i etycznych dotyczących prowadzenia badań naukowych (także eksperymentów) w medycynie i to właśnie, a nie tylko poziom moralny członków komisji jest gwarancją rzetelności w opiniowaniu wniosków badawczych. Komisja niewątpliwie przyczynia się do ulepszenia zgłaszanych projektów badań/eksperymentów pod względem merytorycznym i etycznym⁵, stara się ujawniać i minimalizować istniejące konflikty interesów stron (badaczy, sponsorów, probantów), szczególną uwagę zwraca na stosunek ryzyka ponoszonego przez probanta do korzyści, jakie mogą

⁵Ta opinia oparta jest na własnym doświadczeniu – autorka od 2006 roku jest członkiem dwóch komisji bioetycznych: przy Śląskim Uniwersytecie Medycznym (od 2006 r.), przy Śląskiej Izbie Lekarskiej (od 2017 r.).

być osiągnięte w wyniku przeprowadzenia badań. Uwagi i pytania kierowane do badaczy-wnioskodawców niejednokrotnie wpływają na uświadomienie im niedokładności w przyjętej metodyce badań lub uchybień w planowanym sposobie rekrutacji uczestników czy też zapewnienie właściwej komunikacji badacza z uczestnikami badań. Stałe monitorowanie przebiegu badań nie jest możliwe – komisja sprawdza i ocenia protokół badań, może też postawić warunek dostarczania okresowych sprawozdań z przebiegu badań, by upewnić się, czy poziom bezpieczeństwa badań nie uległ zmianie. Badacz powinien zawiadomić o każdym odstępstwie od protokołu i o poważnych niepożądanym zdarzeniach, jakie zaistniały w czasie prowadzonych badań – na takie zgłoszenie komisja odpowiednio reaguje: wezwaniem badacza do złożenia dodatkowych wyjaśnień, zawieszeniem lub decyzją o przerwaniu badań. Stały monitoring badań w toku – choć teoretycznie możliwy – w praktyce nie jest realny.

Krytyka komisji bioetycznych

Działalność komisji bioetycznych jest regulowana przez rosnącą liczbę przepisów prawnych, wytycznych, dyrektyw – jest tu nadmiar regulacji, co często utrudnia efektywną pracę komisji, rodzi spory interpretacyjne, koncentruje uwagę na kwestiach formalno-prawnych, a nie na kwestiach etycznych, które są przecież najważniejsze (obrona interesów probantów, ochrona godności, autonomii, dbałość o ich bezpieczeństwo i dobrostan). Można powiedzieć, że etyce badań naukowych w medycynie grozi, oprócz biurokracji, nadmierna jurydyzacja, wchłonięcie etyki przez prawo stanowione.

Komisje (w Polsce nazywane bioetycznymi) zajmujące się opiniowaniem projektów badawczych działają w wielu krajach od co najmniej 40-50 lat, od niemal początków ich istnienia poddaje się je krytycznej ocenie (Niebrój 2010, s. 299-327)⁶. Krytyka komisji bioetycznych zmierza do tego, by zmienić ich strukturę i sposób działania.

W składzie komisji przeważają reprezentanci medycyny, za mało jest reprezentantów interesów probantów. Pojawia się wobec tego wątpliwość czy oceny wydawane przez komisje rzeczywiście spełniają warunek niezależności i obiektywności – czy wszyscy badacze zgłaszający projekty są tak samo traktowani/oceni, czy wszystkim projektom poświęca się tyle samo czasu na rozpatrzenie, czy komisja przestrzega powszechnie przyjętych norm etycznych? Jakość pracy komisji zależy w dużej mierze od poziomu przygotowania członków komisji – znajomości zagadnień bioetycznych i zasad etyki

⁶Autor ten przedstawia dyskusje dotyczące krytyki działalności komisji bioetycznych i propozycje udoskonalenia ich pracy toczone w USA i Europie. Tam też bibliografia dotycząca krytyki komisji bioetycznych.

badania naukowych, przestrzegania ogólnie akceptowanych procedur postępowania dotyczących składania wniosku, procesu oceniania projektu czy (tym bardziej) rozwiązywania konfliktu interesów. W Polsce nie ma krajowej komisji bioetycznej, która pełniłaby funkcję koordynacyjno-edukacyjną. Dla komisji lokalnych, organizowałyby szkolenia dla członków komisji, dokonywała interpretacji przepisów prawnych, pomogłaby też ujednoczyć procedury działania komisji. Bez takiej instytucji każda komisja z tymi problemami musi radzić sobie sama.

Zarzuca się komisjom, że są niesprawne w działaniu – z powodu przeciążenia pracą (mnogość spraw i wniosków do zaopiniowania) nie opiniują na czas projektów. Ten defekt można usunąć, zwiększając liczbę komisji i reorganizując ich pracę – utworzyć odrębne komisje dla badań biomedycznych i badań z zakresu nauk społecznych, odrębne komisje dla badań wielośrodkowych, ustalić zasady komunikacji między różnymi typami komisji. Zgodnie z Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego nr 536/2014 w sprawie badań klinicznych (2014) kraje członkowskie powinny dostosować swoje przepisy i utworzyć sieć komisji bioetycznych oceniających tylko projekty badań klinicznych w sposób spełniający standardy unijne. W praktyce oznaczać to będzie reorganizację komisji bioetycznych w Polsce – do tej pory wybrana przez sponsora komisja opiniowała wnioski, po utworzeniu sieci komisji (wybranych spośród działających do tej pory komisji lokalnych) tylko niektóre będą włączone w europejski system komisji bioetycznych. W skład komisji mają wejść przedstawiciele pacjentów, a oceniający wniosek mają być niezależni od sponsora, ośrodka, gdzie prowadzone jest badanie i badaczy. Te wymagania oznaczają duże zmiany w składzie i sposobie działania krajowych komisji bioetycznych. Na razie, od roku 2016, trwają prace nad odpowiednią ustawą i wypracowaniem koncepcji reorganizacji działań komisji bioetycznych w Polsce. W niektórych krajach UE (np. Niemcy) już przyjęto odpowiednie przepisy i komisje działają w ramach portalu Europejskiej Agencji Leków (*European Medicines Agency*, EMA). W Polsce najwcześniej, jak się przewiduje, nastąpi to od 2020 roku.

Wnioski

W krytyce działalności komisji bioetycznych jest wiele racji, jednak brak takiej – choć niedoskonałej i niepełnej – kontroli groziłby znacznym obniżeniem bezpieczeństwa uczestników badań medycznych. Na podstawie własnych obserwacji i uczestniczenia w pracy komisji bioetycznej twierdzą, że w trakcie wnikliwego rozpatrzenia projektu eksperymentu recenzent i inni członkowie komisji niejednokrotnie ujawniają takie uchybienia w projekcie, które mają istotne znaczenie dla wartości naukowej i poziomu bezpieczeń-

stwa probantów, jak też ochrony ich autonomii i godności. Każde takie uchybienie jest rozważane, badaczowi zadawane są dodatkowe pytania, po otrzymaniu wyjaśnień recenzent wniosku i inni członkowie komisji zgłaszają wymogi poprawienia projektu eksperymentu. Dopiero po spełnieniu wskazanych warunków komisja może wydać opinię pozytywną bezwarunkową i dopiero wtedy badacz może rozpocząć planowane badanie naukowe.

O znaczeniu istnienia i pracy komisji bioetycznej mogą świadczyć następujące dane. W latach 1982-2019 Komisja Bioetyczna ŚUM (dawniej Śląska Akademia Medyczna) oceniła kilka tysięcy projektów eksperymentów medycznych. W pierwszych latach, wspominał Kornel Gibiński (Gibiński 2003), spotykała się z niechęcią środowiska medycznego, ale potem liczba projektów badawczych kierowanych do komisji wzrosła znacząco – w roku 1983 zgłoszono tylko 6 projektów, w 1985 – 22, a w roku 1995/96 już 208. Obecnie w każdym roku akademickim zgłasza się średnio około 200-220 projektów, które komisja rozpatruje na 20-22 posiedzeniach. Badania kliniczne, które wiążą się z oceną skuteczności i bezpieczeństwa leku lub wyrobu medycznego są poddawane większej kontroli. Zgodę na nie wydaje nie tylko komisja bioetyczna, lecz także Ministerstwo Zdrowia, Urząd Rejestracji Produktów Leczniczych, Wyrobów Medycznych i Produktów Biobójczych, są też rejestrowane w Centralnej Ewidencji Badań Klinicznych.

Choć instytucja komisji bioetycznych w Polsce wymaga reformy, ich istnienie i działanie jest uzasadnione. Komisja bioetyczna jest zespołem, który pełni funkcję kontroli społecznej prowadzonych badań i – co najważniejsze – dba o to, by badacze szanowali godność i autonomię pacjenta/badanego, byli rzetelni i odpowiedzialni w pracy naukowej i praktyce klinicznej.

Literatura | References

- BERNARD J. (1994), *Od biologii do etyki*, wydawnictwo, PWN, Warszawa, s. 168.
- CHAMAYOU G. (2012), *Podłe ciała. Eksperymenty na ludziach w XVIII i XIX wieku*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- ESTABLISHING Bioethics Committees, guide no 1, UNESCO (2005), <http://otp.unesco-ci.org/training-resource/health-policy/guide-no-1-establishing-bioethics-committees> [data dostępu: 20.06.2020].
- GALEWICZ W. (RED.) (2011), *Badania z udziałem ludzi. Antologia Bioetyki t. 3*, Wydawnictwo Univeritas, Kraków.
- GIBIŃSKI K. (2003), *Etyka głównym problemem nauk medycznych na przełomie II i III tysiąclecia*, [w:] *Etyka w naukach medycznych. XX-lecie działalności*

- komisji bioetycznych Śląskiej Akademii Medycznej 1982-2002, Śląska Akademia Medyczna, Katowice, s. 7-36.
- NASIŁOWSKI W. (2003), Czy wszystkie projekty prac naukowo-badawczych z dziedziny medycyny powinny być zgłaszane i kontrolowane przez komisje bioetyczne?, [w:] Etyka w naukach medycznych. XX-lecie działalności komisji bioetycznych Śląskiej Akademii Medycznej 1982-2002, Śląska Akademia Medyczna, Katowice, s. 105-108.
- NIEBRÓJ L. T. (2010), Bioetyka programów życiowych. Rozwinięcie koncepcji pryncypializmu Beauchampa i Childressa, Wydawnictwo Śląskiego Uniwersytetu Medycznego, Katowice.
- NOWACKA M. (2012), Filozoficzne konteksty medycyny. Ujęcie historyczne od starożytności do końca XVIII wieku, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, rozdział V.
- RAMSEY P. (1977), Pacjent jest osobą, Wydawnictwo Pax, Warszawa.
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Zdrowia z dnia 11 maja 1999 r. w sprawie szczegółowych zasad powoływania i finansowania oraz trybu działania komisji bioetycznej (Dz. U. Nr 47, poz. 480).
- ROZPORZĄDZENIE Ministra Zdrowia z dnia 11 marca 2005 r. w sprawie szczegółowych wymagań Dobrej Praktyki Klinicznej (Dz. U. Nr 57, poz. 500).
- ROZPORZĄDZENIE Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 536/2014 z dnia 16 kwietnia 2014 r. w sprawie badań klinicznych produktów leczniczych stosowanych u ludzi oraz uchylenia dyrektywy 2001/20/WE, <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014R0536&from=SK> [data dostępu: 20.02.2019].
- SIDOROWICZ S. (2005), Gwarancje dla uczestników eksperymentu medycznego w działalności komisji bioetycznej. „Adv Clin Exp Med.” 14(4), s. 831-837.
- SZEWCZYK K. (2009a), Bioetyka. Medycyna na granicach życia, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SZEWCZYK K. (2009b), Bioetyka. Pacjent w systemie opieki zdrowotnej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- ŚWIADOMA zgoda na udział w eksperymencie medycznym. Poradnik dla badacza (2008), oprac. Marek Czarkowski, Joanna Różyńska, Naczelna Izba Lekarska, Warszawa.
- USTAWA z dnia 20 kwietnia 2004 r. O wyrobach medycznych w zakresie wyrobów medycznych do różnego przeznaczenia i aktywnych wyrobów medycznych do implantacji (Dz. U. Nr 93, poz. 896 z późn. zm.).

USTAWA z dnia 5 grudnia 1996 r. O zawodach lekarza i lekarza dentysty (Dz. U. z 2008 r. Nr 136, poz. 857).

USTAWA z dnia 6 września 2001 r. Prawo farmaceutyczne (Dz. U. z 2008 r. Nr 45, poz. 271) w zakresie badań klinicznych produktów leczniczych.

WYKAZ komisji bioetycznych w Polsce. Strona Naczelnej Izby Lekarskiej.
https://nil.org.pl/uploaded/_images/1585298386/_wykaz-komisji-bioetycznych-stan-na-24032020.pdf [data dostępu: 20.06.2020].

YOUNGSON R. M., SCHOTT I. (1997), Pomyłki lekarskie. Zdumiewająca lecz prawdziwa historia szarlatanerii w dziejach medycyny, Wydawnictwo Puls.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v461.18>

Zdzisław Wołk*

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2846-6246>

e-mail: zdzislaw.janusz@wp.pl

KULTURA PRACY. POMIĘDZY NIEZALEŻNOŚCIĄ I POWINNOŚCIĄ

WORK CULTURE. BETWEEN INDEPENDENCE AND OBLIGATION

Keywords: independence, obligation, work culture, code of ethics, professional ethics.

Work culture is a personality trait that results from personality dispositions and professional competence of individuals. Professional work has undergone numerous and radical changes and it is still evolving. Today, in the conditions of market economy, it has a significant impact on people and their lives. It facilitates fulfilling their needs; however, this entails high costs, namely the necessity to submit to the requirements of the employer and work environment. This limits the feeling of independence, all the more so that work entails numerous obligations. A high level of employee's work culture may significantly reduce such costs and activate a person's driving traits that enhance their autonomy and independence. Instrumental dispositions are essential in this area; however, directional dispositions are of key importance here. Improving such dispositions and equipping employees with ways to enhance their personality may lead to the development of their feeling of independence. As a consequence, employees tend to consider work obligations to be the result of their own choices and decisions.

***Zdzisław Wołk** – profesor nauk społecznych; zainteresowania naukowe: pedagogika pracy, kultura pracy, poradnictwo zawodowe, pomoc społeczna i praca socjalna.

KULTURA PRACY. POMIĘDZY NIEZALEŻNOŚCIĄ I POWINNOŚCIĄ

Słowa kluczowe: niezależność, powinność, kultura pracy, kodeks etyczny, etyka zawodowa.

Kultura pracy stanowi cechę osobową człowieka będącą wypadkową jego indywidualnych dyspozycji osobowościowych i kompetencji zawodowych. Praca zawodowa przeszła liczne i radykalne przemiany i wciąż znajduje się w procesie przemian. Współcześnie, w warunkach gospodarki rynkowej jej wpływ na ludzi i ich życie jest znaczące. Umożliwia realizację potrzeb, jednakże wiąże się z tym znaczne koszty, m.in. związane z koniecznością podporządkowania się wymaganiom pracodawców i środowiska pracy. Ogranicza to poczucie niezależności, tym bardziej, że z pracą wiąże się liczne powinności. Wysoki poziom kultury pracy reprezentowany przez pracownika może znacząco je minimalizować i przyczyniać się do aktywowania mocy sprawczych pracownika wzmacniających jego samodzielność i niezależność. Dotyczy to dyspozycji instrumentalnych, w szczególności jednak dyspozycji kierunkowej. Ich doskonalenie oraz wyposażanie pracowników w sposoby doskonalenia własnej osobowości mogą prowadzić do poczucia niezależności pracownika, a powinności będą przezeń traktowane jako rezultaty ich własnych wyborów i decyzji.

Wprowadzenie

Przemiany cywilizacyjne zmieniają świat, umożliwiając ludziom realizowanie coraz większej liczby, coraz bardziej złożonych potrzeb. Nie byłoby to możliwe bez pracy ludzkiej stanowiącej jedną z podstawowych form aktywności człowieka. Przez długi czas traktowana była głównie jako źródło pozyskiwania środków zapewniających utrzymanie się i możliwość zaspokajania potrzeb. Obecnie coraz częściej dostrzegana jest jej funkcja rozwojowa. Przyczynia się do wzbogacania osobowości, daje ludziom poczucie wartości, stwarza im szanse na realizację dążeń i planów, umożliwia osiągnięcie niezależności i wolności.

Świat pracy cechuje ogromna dynamika, ciągły rozwój, zmienność, niestabilność, co sprawia, że w środowisku zawodowym człowiek wchodzi w różne relacje, doświadcza wielu zdarzeń i uczestniczy w rozlicznych sytuacjach, z którymi nie sposób zetknąć się poza pracą. Sprzyjają one jego rozwojowi, wzbogacają doświadczenia, upodmiotowiają człowieka, stwarzają możliwość osiągania poczucia wolności i niezależności. Wykonywanie zadań zawodowych wymaga jednakże w wielu przypadkach także spełnienia powinności

wobec firmy, współpracowników, przełożonych, grupy zawodowej. Może to powodować ograniczanie poczucia niezależności. Osiągnięciu stanu niezależności, nawet w sytuacjach spełniania powinności, sprzyjać może wysoki poziom kultury pracy pracownika, szczególnie jego dyspozycji kierunkowych.

Etyczne aspekty pracy zawodowej

Od początków transformacji ustrojowej w Polsce mija ponad trzydzieści lat. W 1989 roku zapoczątkowane zostały radykalne przemiany szczególnie znacząco wpływające na pracę i jej środowisko. Perspektywę pracy z pozycji wykonującego ją człowieka wyznacza kultura pracy. Ściśle wyznacza ją etyka pracy, jak również etyka zawodowa. Są one szczególnie ważne, w sytuacji, gdy wiedza i umiejętności człowieka umożliwiają mu podejmowanie różnych działań, również takich, które niosą zagrożenie dla ludzi, środowiska naturalnego, a nawet zagrażają unicestwieniu całego świata. Zasady i normy etyczne mogą w tej sytuacji przyczyniać się do powściągliwości i rozważli, a niekiedy do odstępowania od tych rozwiązań, które są ryzykowne i niebezpieczne dla człowieka i środowiska jego życia. Etyka pracy stanowi więc swoisty „zawór bezpieczeństwa” zabezpieczający przed podjęciem działań szkodliwych człowiekowi nawet w przypadku, gdy występują ku temu możliwości techniczne.

Etyka zawodowa dotyczy wewnętrznych kwalifikacji człowieka określających jego postępowanie zawodowe z punktu widzenia jego dobra i zła moralnego. Moralność i pracę łączy ścisła więź opierająca się na następujących przesłankach:

- praca jest podstawą i źródłem egzystencji oraz rozwoju gatunku ludzkiego, a także poszczególnych społeczeństw;
- praca stanowi główny sposób samorealizacji jednostek i grup, gdyż jest racjonalną formą wykorzystania energii twórczej;
- praca jest najistotniejszym czynnikiem organizacji stosunków międzyludzkich na wszystkich poziomach i szczeblach. Jest ona miejscem pojawiania się ogólnych zasad etycznych, jak też specyficznych wartości, w tym regulatorów etycznych zachowań ludzi w środowisku pracy. Stanowią one etosy zawodowe poszczególnych grup zawodowych (Konstańczak 2000, s. 63).

Etyka pracy wyrasta z społecznych korzeni (Wołoszyn-Spirka, Krause 2012, s. 90). Spełnia szereg następujących zadań, które są niezależne od przemian w zakresie norm etyczno-moralnych, ogólnospołecznych, zachodzących w obrębie samych zawodów, ale też przemian zachodzących w funkcjonowaniu rynku pracy:

1. Regulowanie stosunków wewnątrz grupy zawodowej, czyli określanie zachowań się jej przedstawicieli względem siebie. Chodzi tu m.in. o solidarność zawodową, wzajemną pomoc, życzliwe przekazywanie informacji współpracownikom;
2. Regulowanie stosunku przedstawicieli zawodu do przedmiotu pracy. Dotyczy to z jednej strony reguł rzetelności i sumienności zawodowej, troski o wysoki poziom kwalifikacji zawodowych, gospodarności, czy poszanowania własności społecznej. Odnosi się to również do reguł obowiązujących wobec osób korzystających bezpośrednio „z usług” danego zawodu lub w jakiś sposób uzależnionych od nich.
3. Ochronę przedstawicieli poszczególnych zawodów przed szczególnie zagrażającymi im „niebezpieczeństwami moralnymi” i pokusami, przed możliwością nadużyć moralnych wiążących się z charakterem wykonywanej pracy zawodowej;
4. Podnoszenie prestiżu danej grupy zawodowej w opinii społeczeństwa, który oznacza nie tylko satysfakcję moralną, ale jest również jednym z czynników sprawnego funkcjonowania grupy;
5. Krzewienie i egzekwowanie wymogów moralności zawodowej. To zadanie wykracza poza sferę bezpośredniej działalności zawodowej, chociaż ma związek z jego istotą. Wymagania bowiem dotyczą udziału i zachowania się członków grupy zawodowej w życiu społecznym. Określają pozazawodowe obowiązki moralne człowieka, jego stosunek do społeczeństwa itp. (Jakimiuk 2019, s. 74-75).

Jak wynika z przedstawionych zadań etyka pracy i związana z nią etyka zawodowa stanowią właściwy drogowskaz postępowania każdej osoby wykonującej pracę, określając jednakże przede wszystkim powinności. „Etyka może służyć jako sumienie. Nie tylko napominając człowieka z pozycji zewnętrznego sędziego, lecz uświadamiając m.in. istnienie owego komponentu etycznego w każdym rozumowaniu ekonomicznym” (Sójka 2004). Powyższą refleksję można uogólnić do wszystkich form i obszarów pracy zawodowej.

Nie sposób analizować etyki pracy bez uwzględnienia relacji społecznych, bowiem „o realizacji i stopniu realizacji określonych wartości moralnych decyduje kształt stosunków społecznych, występujących w organizacji pracy i organizacji rozdzielnictwa dóbr między jednostkami i grupami. Praca może więc być oparta o regułę równości współdziałających podmiotów i sprawiedliwej jej oceny, zgodnej z wkładem podmiotowej energii wytwórczej, ale może też być miejscem i sposobem wykorzystania jednych pracowników przez drugich. Wiąże się to ze sprawiedliwością będącą jedną z najbardziej fundamentalnych wartości etycznych” (Dudek, Sarapata 1973). Czło-

wiek w procesie pracy poprzez rozwiązywanie swoich zadań zawodowych wchodzi w rozległe relacje interpersonalne, z którymi wiążą się określone zobowiązania moralne, wśród nich: zobowiązanie do rzetelnego wykorzystania powierzonych zasobów materialnych i niematerialnych, do rzetelnego wykorzystania swojej wiedzy i umiejętności oraz do powierzenia efektów swojej pracy innym ludziom.

Współcześnie coraz więcej czynności zawodowych wymaga posiadania przez pracownika wysokich kwalifikacji zawodowych i tym samym kompetencji do ich wykonywania. Jest to tym bardziej istotne, że wzrasta poziom samoodpowiedzialności. Proces pracy jest efektem podziału zobowiązań między ludźmi. Praca jest formą „uczestnictwa w losie innych” – zarówno współpracowników, odbiorców rezultatów pracy jak i rodzin pracowników (Kowalczyk 2015, s. 38). Jeżeli przedstawione zobowiązania stojące przed poszczególnymi członkami nie są spełniane, może pojawić się kryzys moralny. Wówczas zasady moralne nie zawsze są przestrzegane i tracą moc regulatorów postępowania.

Moralność pracownicza różni się od moralności ogólnospołecznej następującymi cechami:

- Swoistą, właściwą tylko dla danego zawodu konkretyzacją ogólnie uznawanych w danym społeczeństwie wymogów moralnych;
- Swoistą, odrębną w każdym systemie moralności zawodowej hierarchią wartości powinności moralnych;
- Pewnymi modyfikacjami w obrębie systemu moralności zawodowej aprobowanych ogólnie wartości i zaleceń moralnych;
- Swoistym, preferowanym przez grupę zawodową sposobem rozstrzygnięć konfliktów dotyczących wartości moralnych.

Normy etyczne dotyczące pracy człowieka mają swoje długie tradycje. Początkowo były nieformalne, zwyczajowe, w średniowieczu wraz z wyodrębnianiem się nowych zawodów, a szczególnie rozwoju działalności rzemieślniczej i wraz z nią organizacji cechowej, etyka zawodowa nabrała cech formalnych. Zasady postępowania ludzi wykonujących określone zawody zostały wyraźnie określone i stanowią jeden z elementów przygotowania do ich profesjonalnego wykonania. Współcześnie również w niektórych grupach zawodowych mamy do czynienia z formalnym regulowaniem zasad postępowania. Przykładem takiej zwerbalizowanej formy postępowania etycznego może być kodeks etyczny, przysięga, ślubowanie. Nie w każdym jednak zawodzie normy te są spisane. Niekiedy funkcjonują w postaci niepisanej, a mimo to często są egzekwowane z dużą surowością przez daną grupę zawodową.

Ludzie nieprzestrzegający norm i zasad etycznych są traktowani w swoim środowisku zawodowym niechętnie, a w niektórych przypadkach mogą nawet zostać z niego eliminowani, nawet jeżeli ich postępowaniu z punktu prawnego nie można postawić zastrzeżeń. Grupy pracownicze najczęściej same tworzą normy moralne na użytek swoich zbiorowości. W rzeczywistości jednak egzekwowanie tych norm zachodzi zazwyczaj w szerszej zbiorowości instytucji pracy, najczęściej będącej grupą wielozawodową. Zakres stosowania reguł moralnych w danej grupie pracowniczej jest z kolei uwarunkowany postawami poszczególnych jej członków i tradycjami w tym zakresie. Normy etyczne przyjęte w firmie stanowią „rodziny zawodowe”, odrębny styl życia, kultury zawodowe, zawodowe wzorce i stereotypy. „Grupy zawodowe dążą więc do opracowania i wdrożenia określonych reguł moralnych, które zobowiązują ich członków do pożądanых zachowań wyznaczających prestiż danego zawodu. Ich wyrazem jest tworzenie kodeksów etycznych, które regulują wykonywanie pracy w wielu grupach zawodowych, choć nie we wszystkich. W jakimś stopniu jest to związane z różnym podejściem do tego zagadnienia” (Koralewicz-Zębik 1969, s. 156).

W ponowoczesności zachodzi demaskowanie względności kodeksów etycznych, które starają się orzekać, jakie postępowanie w rozważanych sytuacjach jest „właściwe”, a jakie „niewłaściwe” (Bauman 2012, s. 23). Kodeksy stanowią bowiem nieuprawniony gorset ograniczający człowieka. Powyższa wątpliwość wymaga refleksji przy formułowaniu zasad etycznych, bowiem etyczność i moralność są zakorzenione w każdej istocie.

Pomimo to, niezależnie od kodeksów zawodu, swoje kodeksy etyczne ma wiele firm na świecie. W 1995 roku 45% wielkich firm w Wielkiej Brytanii i 85% w Stanach Zjednoczonych miało swoje kodeksy etyczne (Gasparski 2007, s. 181). W dobie profesjonalizmu wiele zabiegów o prawidłowe, a szczególnie etyczne postępowanie przy wykonywaniu pracy czynią organizacje zrzeszające osoby wykonujące określone zawody (Stelmach 2010, s. 170). Organizacje pracy podejmują wysiłki na rzecz identyfikacji swoich członków i członków grupy zawodowej z zawodem oraz związane z jego profesjonalnym wykonywaniem. Spore znaczenie mają w tym zakresie kodeksy etyczne, które regulują zachowania osób wykonujących prace w ramach danego zawodu (Czarkowska 2010, s. 304). Nie mają one formalnej mocy normatywnej, jednakże stanowią ważny sposób oddziaływania na postawy pracowników i na ich postępowanie w pracy. Zwrócenie uwagi na etyczne aspekty pracy wiąże się zazwyczaj z zabieganiem grup zawodowych o wzmocnienie prestiżu swojego zawodu, określenie jego specyfiki i zadań na tle innych profesji (Szatur-Jaworska 1995, s. 117). Chodzi także o odpowiedzialność tych grup za społeczeństwo.

Przedstawiciele wielu grup zawodowych tworzą organizacje w celu integracji wzajemnej, większej identyfikacji z zawodem, jak też w celu dbałości o szlachetność zawodu, który reprezentują. Stowarzyszenia i organizacje pracownicze formułują normy i zasady, którymi powinni kierować się ich członkowie, czyli osoby wykonujące zawody, które skupione są w danej organizacji. Starają się je upowszechniać w swojej grupie zawodowej. Kodeksy etyczne mają także charakter honorowy. Pomimo to, osoby wykonujące zawód, którego dany kodeks etyczny dotyczy, zazwyczaj szanują jego zapisy i ich przestrzeganie traktują nie jako wymóg, obowiązek, lecz jako sprawę honoru. Siła i skuteczność honorowych kodeksów zawodowych zawiera się w ich wysokim prestiżu, niewynikającym z formalnych nakazów, lecz z własnego uznania ich przez pracownika identyfikującego się ze swoim zawodem. Jeśli więc pracownik zidentyfikuje się ze swoim zawodem, zasad wynikających z kodeksu etycznego nie będzie traktował jako powinności, lecz będą one wpisane w jego niezależne postępowanie.

Kodeks etyczny wyraża oczekiwania dotyczące zachowań przy wypełnianiu obowiązków zawodowych przez członków danej grupy zawodowej. Z uwagi na swój nieformalny charakter, stanowi ogniwo kontroli społecznej. W wielu przypadkach jest ono skuteczniejsze od formalnych organów kontrolnych. Niestety, pomimo coraz częściej wprowadzanych kodeksów etycznych w przedsiębiorstwach w ramach planów działań etycznych, działania te są potem rzadko rozwijane, co obniża efektywność oddziaływania tych dokumentów na pracowników (Gasparski 2007, s. 190). Kodeksy etyczne sprzyjają podnoszeniu kultury pracy przedstawicieli poszczególnych zawodów. Niektóre ich zapisy mają charakter uniwersalny i dotyczą w równym stopniu każdego zatrudnionego, w innych odnoszą się do konkretnych zawodów, uwzględniając ich specyfikę oraz poziom i zakres odpowiedzialności za wykonywane prace i ich rezultaty.

Regulowanie stosunków między członkami danej grupy poprzez normy etyczne wpływa na określenie zakresu samodzielności, autonomii pracowników, zasad ingerencji ze strony innych pracowników tak w wykonywaną pracę, jak i w indywidualne, osobiste sprawy pracownika. Określa jednocześnie stosunek pracowników do podmiotu pracy. Przejawia się on w poszanowaniu narzędzi i materiałów, jak i innych składników materialnego środowiska pracy. Do innych zadań od lat zalicza się "zabezpieczenie pracowników przed szczególnie zagrażającymi im niebezpieczeństwami moralnymi i pokusami, a także ewentualnymi nadużyciami wiążącymi się ze specyfiką uprawianego zawodu, dbałość o prestiż grupy zawodowej w opinii społeczeństwa, gwarantującą skuteczność działań podejmowanych przez przedstawicieli grupy

zawodowej oraz egzekwowanie wymogów moralności zawodowej” (Michalik 1977). Wciąż są one aktualne i ważne.

Kultura pracy a niezależność i powinność

Na straży zasad, które chronią pracowników przed różnego typu nadużyciami w pracy zawodowej, przed zachowaniami niemoralnymi stoi etyka zawodowa wyznaczająca kierunki postępowania uznane za społecznie pożądane. Pracownik o wysokiej kulturze pracy przeciwdziała pracy pozorowanej, nieskutecznej, kumoterstwu, protekcjonizmowi i klikowości (Daszkiewicz 1984). W swoim postępowaniu powinien zawsze postępować zgodnie z regułami etyczno-moralnymi i przeciwstawiać się wszelkim formom patologii pracy. Wykonując swoją pracę zawodową, pracownik wykonuje szereg zadań oraz wchodzi w niezliczone relacje społeczne. Większość z nich ma charakter formalny i wynika z usytuowania pracownika w strukturze formalnej zakładu pracy. Pozycja zawodowa pracownika jest formalnie uregulowana prawnie oraz w licznych przypadkach nieformalnie – koleżeńsko, przez grupę zawodową lub pracowniczą, do której przynależy. Poziom kultury pracy rzutuje na sytuowanie się pracownika w firmie, określa stopień jego niezależności i autonomii.

Niezależnie od usytuowania człowieka w strukturze zawodowej, należy mu szacunek i poszanowanie godności, powinien je także okazywać innym. „Człowiek nie może odczuwać poczucia zadowolenia z życia, jeśli uzyskuje je kosztem drugiego człowieka, szczególnie gdy niszczy jego godność, ogranicza jego wolność, sprowadza go do roli narzędzia do realizacji swoich planów” (Kromolicka 2012, s. 115). Wydaje się to być oczywiste, jednakże w warunkach zakładu pracy staje się niekiedy złożonym zadaniem wymagającym wysiłku od każdej osoby uczestniczącej w procesie pracy, niezależnie od zajmowanej przez nią pozycji zawodowej. Praca z ludźmi wciąż nastęrcza wielu problemów, z którymi współczesny pracownik musi się liczyć na każdym stanowisku pracy i w każdym zakładzie. Z pewnością nadrzędną regułą powinno być wyrośnięte na gruncie etyki pracy poszanowanie godności pracownika. Odwoływanie się do niej może umożliwić człowiekowi emancypację, będącą „uwalnianiem się od przymusu, od ograniczeń, źródło sukcesu w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, proces rozwijania podmiotowego potencjału w celu poszerzania obszarów wolności” (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 33-37).

Poprzez emancypację człowiek ma możliwość dochodzenia do wolności i poczucia niezależności, samodzielności w realizacji własnych wartości. Tym samym możliwe jest realizowanie przez niego własnej podmiotowości, ale również sprzyjanie upodmiotowieniu się innych ludzi współuczestniczących

z nim w procesie pracy. Podmiotowe traktowanie człowieka może zachodzić w dwóch nurtach – obiektywistycznym, będącym „określonym sposobem życia jednostki potrzebującej wsparcia w świecie zewnętrznym oraz w subiektywistycznym – wiążącym się z wewnętrznym decydowaniem o swoim losie i wpływaniem na własną sytuację” (Sowa 1988, s. 79). Sens podmiotowości określa się jako „przeświadczenie człowieka, iż jest się podmiotem relacji ze światem otaczającym, poczucie, iż świadomie i opierając się na własnych wartościach, jest się twórcą zdarzeń i stanów” (Korzeniowski, Zieliński, Daniecki 1983, s. 55). Jeszcze dobitniej istotę podmiotowości wyraża następujące stwierdzenie: „podmiotowość jest atrybutem osoby ujawnianym w świadomej mocy sprawczej ukierunkowanej na osiągnięcie osobiście preferowanych stanów i zjawisk oraz w ponoszeniu odpowiedzialności za dokonane wybory i czyny. Jest to więc zintegrowana struktura, która uwidacznia się w świadomym, racjonalnym postępowaniu człowieka. Możliwe są do wyodrębnienia trzy korelaty podmiotowości: świadoma moc sprawcza, krytyczny, racjonalny wybór i kierunkowanie działania na realizację własnych preferencji, odpowiedzialność, odwaga i godność w ponoszeniu konsekwencji dokonywanych wyborów, podejmowanych decyzji i wykonywanych działań” (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 114).

Wszyscy pracownicy są niepowtarzalnymi indywidualnościami, niepowtarzalne są też ich drogi życiowe (Oleś 2000, s. 217). Każdy pracownik ma swoje specyficzne możliwości, nawyki i własne problemy. Stoi w obliczu realizacji szeregu zadań rozwojowych, które podejmuje w każdej fazie swojego życia (Pietrasiński 1990, s. 62). Praca zawodowa interweniuje w przebieg życia przez cały czas jego trwania, przyczyniając się do upodmiotowienia pracownika, a wraz z tym do niezależności.

Podjęcie podmiotowe do pracownika rzutuje na lokowanie jego sytuacji na skali, której krańcowym stanem jest poczucie niezależności i powinności. Niezależność wiąże się z wyemancypowaniem i podmiotowością, natomiast powinność wiąże się z uległością, zależnością.

Potencjał pracowniczy człowieka wynika z jego dyspozycji osobowych oraz z jego kompetencji zawodowych. Kultura pracy wiąże je ze sobą, jest bowiem specyficzną, indywidualną i niepowtarzalną właściwością człowieka wyrażającą jego wielorakie odniesienia do pracy zawodowej, uwzględniając przy tym jego specyficzne, indywidualne dyspozycje osobowe. Są to trzy powiązane ze sobą składniki, z których każdy w znacznym stopniu wyznacza poziom omawianej cechy osobowej. Nie sposób ich od siebie oddzielić, bowiem występują one łącznie, wzajemnie się przenikają i wiążą z dyspozycjami psychofizycznymi, na których gruncie występują i na których gruncie muszą być rozpatrywane i interpretowane. Na kulturę pracy rozumianą ja-

ko cecha osobowa składają się następujące komponenty: operatywna wiedza o pracy, oparta na szerokiej wiedzy ogólnej, pozwalająca rozumieć zjawiska zachodzące w procesie pracy, oceniać ją, jej wytwory i zjawiska i kształtować oraz rozwijać twórczy do niej stosunek; intelektualne i manualne umiejętności pracownicze, umożliwiające racjonalne podejmowanie i wykonywanie działań zawodowych oraz postawa wobec pracy, przejawiająca się w zainteresowaniach i zaangażowaniu w pracę oraz w osobistej odpowiedzialności za sposoby realizacji zadań zawodowych i ich konsekwencje (Wołk 2017, s. 38). Postawa wobec pracy charakteryzuje etyczność i prawość pracownika.

Posiadanie zasobów wiedzy, ich rozpowszechnianie i wykorzystanie staje się podstawowym źródłem i kluczowym czynnikiem rozwoju każdego zakładu (Gerlach 2012, s. 176). Służy nie tylko sobie samemu, ale też wraz z rozpowszechnianiem się w przedsiębiorstwie także innym pracownikom i całej firmie (Nonaka, Takeuchi 1995, s. 13).

Profesjonalista musi nie tylko legitymować się szerokim horyzontem wiedzy, znacznie szerszym niż aktualne oczekiwania, nie tylko znać dziedzinę wiedzy, którą uprawia, ale przede wszystkim umieć ją stosować. Efektywność i konkurencyjność funkcjonowania firm zależy od wiedzy i umiejętności pracowników (Nowacki, Jeruszka 2004, s. 45). Z kolei wysoka wiedza i umiejętności stanowią zasoby dające pracownikowi poczucie niezależności, bowiem przyczyniają się do sprawczości i zdolności rozwiązywania przez niego napotykanym problemów. Rzutują na prestiż i pozycję w środowisku zawodowym, na sprawczość i samostereowność.

Wiedza i umiejętności są cechami instrumentalnymi, którymi posługuje się każdy pracownik, niezależnie od prezentowanego zawodu lub wykonywanej pracy zawodowej. Są one kluczowe w każdym procesie pracy. Ich poziom warunkuje jakość i skuteczność wykonywanej pracy zawodowej. Podlegać ona musi permanentnej aktualizacji i wymaga ciągłego weryfikowania. Umiejętności natomiast są związane ze sposobami pracy. Warunkują one trafność i biegłość podejmowanych działań. W przeszłości poziom umiejętności przesądzał o przydatności zawodowej pracownika. Współcześnie ich znaczenie zmalało, zwłaszcza w przypadku umiejętności manualnych.

Sz szczególnie dużą rangę ma trzeci komponent kultury pracy – postawa. Traktując postawę jako komponent kultury pracy wyróżnić należy dwa jej aspekty: odpowiedzialność i gotowość.

Odpowiedzialność zawodowa stanowi „kategorię etyczną i prawną”. Pojęcie to jest szersze od odpowiedzialności pracowniczej. Odpowiedzialność najczęściej dotyczy dorosłości odróżniając człowieka dorosłego od osób, które są jeszcze niedojrzałe. Człowiek „odpowiedzialny to człowiek zobowiązany moralnie lub prawnie albo jednocześnie moralnie i prawnie do odpowiadania

za swoje czyny i zaniedbania, odpowiedzialny wobec siebie, wobec społeczeństwa lub wobec kogoś. Na odpowiedzialnym można polegać, bo ma on świadomość i poczucie obowiązku” (Nowacki, Korabiowska-Nowacka, Baraniak 2005, s. 167).

Odpowiedzialność w pracy odnosi się do wielu sfer i dotyczy w szczególności odpowiedzialności za współpracowników, odpowiedzialności za proces pracy, jego przebieg, organizację i czas trwania; za końcowe rezultaty pracy i ich konsekwencje; za jakość pracy; za ewaluację procesu; za siebie jako uczestnika procesu pracy; za koszty materialne i konsekwencje finansowe podejmowanych działań.

Drugim obszarem reprezentującym postawę wobec pracy jest gotowość. Gotowość jest „stanem należytego przygotowania do czegoś; zdecydowanie na coś, chęć, skłonność, zamiar” (Słownik 1988, s. 685). Gotowość również ma charakter wielowymiarowy i w przypadku pracy zawodowej odnosi się do stosowania zasad, solidności, edukacji, własnego rozwoju, zmiany (elastyczności), innowacyjności, poddania się ocenie innych, współdziałania, poszanowania odbiorcy rezultatów wykonanej pracy jak i do przyznania się do własnej bezradności.

Wiedza ogólna i profesjonalna, umiejętności kluczowe i umiejętności zawodowe, jak i postawa wobec pracy wyrażona poprzez odpowiedzialność i gotowość łącznie wyznaczają potencjał zawodowy pracownika. Wzajemnie się one uzupełniają i warunkują, jednakże dopiero ich współwystępowanie warunkuje rzeczywiste możliwości tkwiące w człowieku kandydującym do pracy jak i ją wykonującym. Deficyt w obszarze każdego z nich może zniwelować nawet duże możliwości związane z pozostałymi.

Funkcjonowanie zakładu pracy wiąże się z „kulturą organizacyjną”, która w najogólniejszym sensie wyraża klimat organizacji, swoistego „ducha firmy”. Określa „najgłębszą warstwę elementarnych założeń i przekonań wspólnych dla członków organizacji, funkcjonujących na poziomie nieświadomym i przejawiających się w „przyjmowanym na wiarę” sposobie, w jaki członkowie organizacji postrzegają siebie i swoje środowisko” (Schein 1992, s. 6). Kultura organizacyjna cechuje każde przedsiębiorstwo i tak jak organizacje są niepowtarzalne, tak również ich kultury organizacyjne są niepowtarzalne. Stanowi ona „swoisty, obejmujący specyficzne tabu, sposób życia i dyscyplinę. Klimat czy kultura systemu odzwierciedla zarówno normy i wartości systemu formalnego, jak też ich reinterpretację dokonywaną w systemie nieformalnym” (Katz, Kahn 1997, s. 108). Kultura organizacyjna jest więc „systemem założeń, wartości i norm społecznych będących stymulatorami tych zachowań członków organizacji, które są istotne z punktu widzenia realizacji formalnie przyjętych celów. Chodzi więc o zachowania, wynika-

jące z norm kulturowych, które bądź to wspierają zachowania wynikające z formalnych norm organizacyjnych, bądź że uzupełniają, modyfikują lub stanowią całkowite ich zaprzeczenie” (Sikorski 2001, s. 235).

Członkowie organizacji, w tym przypadku pracownicy różnią się między sobą, różny też mają stosunek do dysonansu kulturowego. Traktując ten stosunek jako kryterium, wyróżnia się cztery typy kultury organizacji – dominacji, rywalizacji, współdziałania i adaptacji (Sikorski 2006, s. 24). Każdy ze wspomnianych typów wiąże się z innym poziomem niezależności.

W kulturze współdziałania osiąganie celów organizacji wiąże się ze współpracą i koncentracją na realizacji zamierzeń. Ma miejsce akceptacja i zrozumienie dla rozwiązań proponowanych przez innych członków organizacji. Towarzyszy temu otwartość na innowacje, gotowość do uczenia się. Natomiast w organizacji cechującej się kulturą zbliżoną do poprzedniej, a jednak odmienną – kulturą adaptacji, ma miejsce konieczność dostosowywania się pracowników do wymogów wynikających z realizacji celów formalnych. Wymaga to nie tylko pracy załogi jako grupy, ale także pracy każdego pracownika nad sobą, otwartości na zmiany. Pojawia się konieczność wnoszenia przez członków organizacji własnej inwencji i aktywności. Wymaga gotowości do ponoszenia ryzyka i odpowiedzialności własnej każdego z pracowników. Ma tu miejsce tzw. etyczny indywidualizm, wyrażający się w koncentracji na poszukiwaniu własnej satysfakcji zawodowej, przy zachowaniu szacunku dla innych członków organizacji i ich dążeń. Znajduje potwierdzenie teza, że życie w organizacji w „społeczeństwie ryzyka”, to życie z analitycznym nastawieniem do możliwych sposobów działania, pozytywnych i negatywnych, wobec których staje człowiek globalnie i jako jednostka w toku swojej egzystencji (Giddens 2001, s. 41).

Kultura organizacyjna jest więc w znacznym stopniu zależna od kultury pracy w sensie ogólnym, a w szczególności od poziomu kultury pracy reprezentowanego przez poszczególnych pracowników.

Refleksja końcowa

Niezależność wiąże się z niepodporządkowaniem się, zarządzaniem sobą, samodzielnością, z pozostawianiem od nikogo i od niczego uzależnionym. Z kolei powinność to nakaz natury moralnej, kierowany sumieniem, własnym poczuciem obowiązku, raczej poczuciem zobowiązania moralnego, honorowego. Czyżby więc praca wciąż czyniła człowieka niewolnikiem (niewolnym), zależnym? Z pewnością tak. Tych uzależnień jest sporo, m.in. od obowiązków, od przełożonych, od współpracowników, od norm, od charakteru i poziomu wymagań, od czasu trwania, od zgodności z własnymi przekonaniami, wyznawanym systemem wartości, od materiału. Ale w tym świecie ograni-

czeń pojawia się niezależność innej natury. Niezależność związana z poczuciem bezpieczeństwa i spokoju poradzenia sobie z zadaniem solidnego, terminowego wykonania zadania. Zapewnia je wysoki poziom kultury pracy. Dzięki temu pracownik może osiągnąć niezależność wynikającą z poczucia braku zagrożenia konfliktem z własnym sumieniem pozostając w zgodzie z powinnością.

Literatura | References

- BAUMAN Z. (2012), *Etyka ponowoczesna*, Aletheia, Warszawa.
- CZARKOWSKA L. D. (2010), *Nowy profesjonalizm. Kultura profesjonalna informatyków. – antropologia organizacji*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- CZEREPANIAK-WALCZAK M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk.
- DASZKIEWICZ K. (1984), *Traktat o złej robocie*, „Książka i Wiedza”, Warszawa.
- DUDEK R., SARAPATA A. (1973), *Moralność pracownika*, IW CRZZ, Warszawa.
- GASPARSKI W. (2007), *Wykłady z etyki biznesu*, Wydawnictwo Wpisz im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.
- GERLACH R. (2012), *Zakład pracy jako obszar badawczy pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy: Tradycje i wyzwania współczesności*, red. S. Kwiatkowski, Wyd. Naukowe ITiE, Radom – Warszawa – Bydgoszcz.
- GIDDENS A. (2001), *Socjologia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- JAKIMIUK B. (2019), *Wartości. Postawy. Wybory. Aksjologiczna koncepcja realizacji kariery*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- KATZ D., KAHN L. R. (1997), *Społeczna psychologia organizacji*, PWN, Warszawa.
- KONSTAŃCZAK S. (2000), *Odkryć sens życia w swej pracy. Wokół problemów etyki zawodowej*, Wyd. Uczelniane WSP, Słupsk.
- KORALEWICZ-ZĘBIK J. (1969), *Socjologiczne aspekty etyki zawodowej*. Zarys problematyki, „Etyka”, nr 4.
- KORZENIOWSKI K., ZIELIŃSKI R., DANIECKI W. (1983), *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, „Ossolineum”, Wrocław.

- KOTARBIŃSKI T. (1975), *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo, Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk.
- KOWALCZUK Z. (2015), *Etyczny wymiar pracy człowieka w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] *Marginalizacja na rynku pracy. Teorie a implikacje praktyczne*, red. N. Pikuła, „Impuls”, Kraków, s. 31-54.
- KROMOLICKA B. (2012), *Doświadczenie człowieczeństwa – rozważania w pigułce*, [w:] *Wartości, symbole i znaki dobra w pedagogice społecznej. „Próby i Szkice Humanistyczne”, T. 6 „Consilium Pedagogiczne”, s. 115-120.*
- MICHALIK M. (1971), *Moralność pracy*, [w:] *Etyka zawodowa*, red. A. Sarapata, IW CRZZ, Warszawa, s. 25-29.
- MICHALIK M. (1977), *Moralność pracy*, IW CRZZ, Warszawa.
- NONAKA I., TAKEUCHI H. (1995), *The Knowledge – Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation?*, Oxford University Press, New York – Oxford.
- NOWACKI T., KORABIOWSKA-NOWACKA K., BARANIAK B. (2005), *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Wyd. WSP TWP, Warszawa.
- NOWACKI T. W., JERUSZKA U. (2004), *Podstawy dydaktyki pracy*, Wyd. WSP TWP, Warszawa
- OLEŚ P. K. (2000), *Psychologia przełomu połowy życia*, TN KUL, Lublin.
- PIETRASIŃSKI Z. (1990), *Rozwój ludzi dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, red. T. Wujka, PWN, Warszawa.
- SCHEIN E. (1992), *Organizational Culture and Leadership*, Josey Bass, San Francisco.
- SIKORSKI C. (2001), *Zachowania ludzi w organizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- SIKORSKI C. (2006), *Kultura organizacyjna*, Wyd. C. H. Beck, Warszawa.
- SŁOWNIK etyczny (1990), pod red. S Jedyńaka, Lublin, Wyd. UMCS.
- SŁOWNIK języka polskiego PWN (1988), t.1, Warszawa.
- SOWA J. (1988), *Podmiotowość jednostki w procesie wsparcia społecznego*, [w:] *Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej*, red. K. Marzec-Holka, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 64-84.
- SÓJKA J. (2004), *Ekonomia i etyka. Szkic metodologiczny*, [w:] *Etyka i ekonomia*, red. B. Klimczak i E. Lewicka-Strzałecka, PTE, Warszawa.

-
- STELMACH W. (2010), O moralności w zarządzaniu i jej braku, [w:] Kultura pracy menedżera, red. S. Milczarek, Wyd. Placet, Warszawa, s. 161-175.
- SZATUR-JAWORSKA B. (1995), Teoretyczne podstawy pracy socjalnej, [w:] Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie, red. T. Pilch, PWN, Warszawa, s. 106-122.
- WOŁOZYN-SPIRKA W., KRAUSE E. (2012), Wybrane zagadnienia etyki doradcy zawodowego, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego Bydgoszcz.
- WOŁK Z. (2017), Kultura pracy profesjonalisty, Difin, Warszawa.

DOI: <https://doi.org/10.34768/r1.2020.v46i.19>

Beata Trzop*

University of Zielona Góra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4791-817X>

e-mail: b.trzop@is.uz.zgora.pl

Dorota Szaban**

University of Zielona Góra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5892-4095>

e-mail: d.szaban@is.uz.zgora.pl

Wita Hrytsanyuk***

Lviv State University of Life Safety

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7066-0600>

e-mail: vita.hrytsanyuk@gmail.com

**POLISH AND UKRAINIAN ATTITUDES TOWARDS
CLIMATE CHANGE. A COMPARATIVE ANALYSIS**

POLISH AND UKRAINIAN ATTITUDES TOWARDS CLIMATE CHANGE. A COMPARATIVE ANALYSIS

Keywords: climate policy, social attitudes, surveys, comparative studies, the Anthropocene.

The article discusses the chosen aspects of Poles' and Ukrainians' attitudes towards climate change. For this purpose, the authors refer to the existing data, i.e., nation-wide studies conducted in Poland and Ukraine regarding the level of knowledge about climate change and the behaviour declared in

***Beata Trzop** – postdoctoral degree in sociology, associate professor; scientific interests: ageing society, transborder phenomena, gender studies.

****Dorota Szaban** – postdoctoral degree in sociology, associate professor; scientific interests: youth sociology, methodological aspects of social research, sociology of borderland; sociology of conflicts.

*****Wita Hrytsanyuk** – Ph.D. of political sciences, assistant professor; scientific interests: social work, migration, international affairs.

relation to this change. The discussed issue was set within the spectrum of geopolitical processes and scientific forecasts concerning it. When it comes to the theoretical sphere, the issue was set within the concepts of attitudes and arguments concerning the new geological epoch, i.e., the Anthropocene. The overview of the existing data allows for coming to the conclusion that there are no comparative data from international studies in which both countries participated. One of the most frequently used tools for forming opinions on environmental change is Eurobarometer, in which Ukraine does not participate. The shortage of comparative data results in difficulties with equivalence of the conducted analysis. The presented results meet the temporal and topical rigor, and are one of the first attempts at recreating social attitudes towards climate change in both countries.

POSTAWY WOBEC ZMIAN KLIMATU W POLSCE I UKRAINIE. ANALIZA PORÓWNAWCZA

Słowa kluczowe: polityka klimatyczna, postawy społeczne, sondaże opinii, badania porównawcze, antropocen.

W artykule ukazano wybrane aspekty postaw Polaków i Ukraińców wobec zmian klimatycznych odwołując się do danych zastanych – badań ogólnopolskich i ogólnoukraińskich dotyczących poziomu wiedzy o kwestiach zmian klimatu i deklaracyjnych zachowań dotyczących tych zmian. Omawiana problematyka została ulokowana w spektrum procesów geopolitycznych i prognoz naukowych w tym zakresie. W wymiarze teoretycznym zaś – w obrębie koncepcji postaw i sporów związanych z nową epoką geologiczną – antropocenem. Przegląd danych zastanych pozwala sformułować wniosek, iż nie mamy do dyspozycji danych porównawczych, pochodzących z badań międzykrajowych, w których uczestniczyłyby oba kraje. Jednym z najczęściej wykorzystywanych narzędzi do budowania klimatu opinii w obszarze środowiska jest Eurobarometr, w którym to badaniu nie uczestniczy Ukraina. Brak badań porównawczych powoduje trudności z ekwiwalencją dokonywanych analiz. Prezentowane wyniki spełniając rygor temporalny i tematyczny stanowią jedną z pierwszych prób odtworzenia postaw społecznych odnośnie spraw klimatycznych w obydwu krajach.

The aim of the article is to review selected aspects of the attitudes of Polish and Ukrainian citizens towards climate change. The authors refer to existing data – nationwide Polish and Ukrainian research on both the level of knowledge about climate issues as well as declarative assessments and behaviors related to climate issues, placing the issue of climate care in the context of geopolitical processes, European Union policy, scientific forecasts regarding socio-economic development and theoretical findings in the Anthropocene. The main emphasis in the text was placed on making comparisons between the results of social surveys conducted in Poland and in Ukraine, regarding the subject of climate. The highlighting of climate issues in the cross-country section has a great importance in the context of indicating the social impact of the development priorities raised today in the whole world.

Analyses of social attitudes concern the description of human functioning in the modern world and the mechanisms of human behavior (Bohner, Wanke 2004; Marody 1976; McGuire 1985; Mądrzycki 1977). A social attitude can be defined as a person's tendency to behave in a certain way towards specific problems, resulting both from the knowledge about this issue, an affective attitude towards it, and influencing the behavior towards it. The cognitive and behavioral elements are very important, but an attitude without an emotional component is *ex definitione* impossible. Attitudes towards socio-economic development issues (this is the area where we locate climate policy issues) are strongly dependent on the current social, economic, political and emotional situation in societies. In this type of attitude, the cognitive component can be highly shaped and modified by popular opinions and beliefs that are widespread in social space, often using many stereotypes (see Zimbardo, Leippe 2004). Media content and their persuasive elements play a crucial role in this aspect. One of the key persuasive instruments are public opinion polls. Social surveys, being a tool of social communication, based on the opinions and assessments of society, become in various areas of life one of the important premises for making decisions. To find out what opinion society has on important issues, it is necessary to learn about its attitudes (relatively persistent attitude towards someone or something), motivations (tendencies towards specific behaviors) and social needs (conscious or unconscious aspirations).

Conducting comparative analyses helps grasp the domestic context for the processes of shaping attitudes, often reflected in public opinion surveys. It can be assumed that attitudes depend on the location – social attitudes at various points in space (Domański 1989b, pp. 423-439). In this paper, social attitudes towards climate change are set in the contexts of the region, they

are based on two selected countries of Central and Eastern Europe, namely Poland and Ukraine.

Poland and Ukraine: mutual relations, differences and similarities

At the beginning of the 1990s, the communist camp collapsed. Regaining freedom, however, was associated with the need to build a new order. Internal conditions and the impact of socio-economic connections create the situation where (after almost a quarter of a century) Poland and Ukraine have found themselves at different ends of the development axis (ed. Jędraszyk 2016, p. 8). All the countries undergoing the transformation of the 90s have been given two fundamental tasks: (1) building a civil society and (2) building a pluralistic political system.

It can be concluded that these priority tasks for new democracies have their positive finale only in the case of Poland - in the process of joining the European Union or NATO. Poland's accession to the European Union in 2004 is also the beginning of new Polish-Ukrainian relations. Poland, as Ukraine's neighbor, has become a linkage bringing Ukraine closer to European structures, however, Ukraine has not even obtained the status of candidate for EU membership. Poland as a member of NATO and the EU, a country with a better economic position than Ukraine, with a faster developing economy, has today much stronger institutions and sets out slightly different directions of socio-economic development (cf. Kawalko 2011). Strengthening new democracies, caring for economic and political stability release new priorities and tasks, which are also part of EU activities. One of such issues is environmental protection and climate change questions. Therefore, we have two countries located within various structures. In Poland, they result from the prerogatives generated by the European Union. In Ukraine, they arise from the desire to meet European expectations, but also from the level of knowledge of citizens and perhaps past experience, in particular, the consequences of the Chernobyl nuclear power plant disaster in April 1986.

Climate change or a new era?

The issue of climate change, which has been present in the social narrative recently, has now adopted (at the level of setting new paradigms not only in earth sciences) the logic of placing phenomena in the Anthropocene epoch. The discussion around this new geological era (see Bińczyk 2018), in which we observe active human interference in the processes that drive the geological evolution of the planet, is primarily associated with climate change and its extensive effects: environmental, economic, political, and social.

The collection of various data prompts majority of researchers to the conclusion that climate change has been caused by human activity since the industrial revolution: anthropogenic emissions of greenhouse gases, cutting down forests, animal husbandry and burning fossil fuels in transport, energy and industry. The fundamental international documents describing the extent and causes of climate change include the reports of the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), which associates representatives of 195 countries, including Poland and Ukraine. In 1990, the first report on this matter was published. The IPCC does not conduct research, but only evaluates and estimates the state of knowledge regarding the climate. The latest IPCC Report was published on October 8, 2018. Then, the first global compromise regarding the need to limit climate change was made, i.e. the Paris Agreement (Bińczyk 2018, p. 82).

Issues of the Anthropocene are also associated with elements of the concept of sustainable development. This concept has been developed for years, indicating the need to find a balance between the economy of the environment and society, especially in the context of the consequences of saving natural resources for future generations (Rokicka, Woźniak 2016).

Climate as a political issue

The first EU climate and energy package was adopted in 2008 and it set targets for 2020 (cf. https://ec.europa.eu/clima/policies/strategies/2020_en#tab-0-0). Poland, as a member of the European Union, was obliged to reduce greenhouse gas emissions by 20% compared with 1990 by 2020, reduce energy consumption by 20%, and increase the share of renewable energy sources in energy production by 15%. Additionally, by 2030 – in accordance with the Framework of the European Union policy on climate and energy adopted by the Member States – the entire Community should achieve, compared to the 1990 level, at least: a decrease in greenhouse gas emissions by 40%, an increase in energy efficiency by 32.5%, and an increase in the share of renewable energy sources by 32%. In 2014, the climate and energy framework made by IPCC with even more ambitious goals for the 2021–2030 was adopted. They oblige EU members to reduce emissions by at least 40% compared to 1990 by 2030. However, the specification of final conclusions reached at the summit (June 2019) was blocked by Poland and several other EU countries.

Ukraine is currently reviewing its commitments under the 2015 Paris Agreement. Earlier, the country committed to reducing emissions by 2030 by at least 40% compared with 1990 levels. In January, the Ministry of Energy and Environmental Protection presented a new green strategy,

which outlines Ukraine's transition to a carbon neutral economy by 2070. It seems, however, that the main motivation for this plan is the EU's green deal, not the climate crisis itself. The EU proposal is based on a tariff for imported goods based on their carbon footprint. This means that if Ukraine wants to continue cooperation with its largest trading partner, it will also have to reduce emissions.

Review of existing data: Poles and Ukrainians towards climate change

Technological development has contributed to the collection and archiving of a huge amount of research material, which is easily accessible for research, including secondary analysis (Johnston 2014). Secondary analysis (desk research) in social sciences is a way of conducting research activities that consist in re-analyzing processes, existing and previously archived data and data collected by other authors as part of their primary research projects. Desk research uses both content analyses and, to a large extent, the existing statistical and survey data, as well as cross-sectional analyses and comparisons of historical data. In this case, the desk research analysis has the features of a traditional, narrative review of the available survey data on the issues of social perception of climate issues. It is a summary of the current state of knowledge, which was created thanks to the procedure of identification and synthesis of the previous achievements of researchers and practitioners (Fink, 2013). The authors are fully aware of the limitations of comparing and combining data from different studies, especially when a specific review of the results of international projects is carried out. Despite many advantages of the desk research approach, it is important to remember about the fragmentation of data, their original research goals and discrepancies in the methodology itself. In this study, such an approach is to be a starting point for further discussions in this area and perhaps an incentive for researchers to undertake international projects based on common methodological assumptions.

Climate policy, implementation of new regulations, and even the so-called green revolution require the support of public opinion. The results of various social studies on the environmental awareness of EU citizens confirm the broad public support for environmental legislation at EU level and for EU funding. How are elements of social attitudes towards these issues shaped in two different countries: Ukraine, aspiring to join the EU structures, and Poland, contesting European climate policy?

Comparative studies essentially identify similarities and/or differences in relation to at least two objects representing a particular class of phe-

nomena. In this case, we have made a comparison of selected elements of social attitudes towards climate issues, obtained from nationwide opinion polls in Poland and Ukraine. Bearing in mind the disproportions in many aspects of the functioning of both countries (politics, economy, international connections) and the functioning of the sphere of social research, we assume that climate issues are not as strongly stressed in Ukrainian surveys as in Polish ones. Primarily, many projects of this type are not implemented in Ukraine. It can be concluded that the issues of climate change and related issues are present in the Ukrainian consciousness, but to a lesser extent than on the Polish side of the borderland. The current socio-political-economic situation in Ukraine, which evokes the need to satisfy, above all, issues related to military and economic security, is a factor affecting this state of affairs. However, in time, changes can be expected in this area. In Poland, the subject of climate change has been researched for several years, which is particularly reflected in international commitments and the activities of social organizations operating in the field of climate change. There are many studies on climate issues in Poland. They are thematic and are conducted by academic researchers as well as by nationwide research institutions, usually as trend studies. The study presented in this paper focuses on analyzing the results of CBOS surveys and Eurobarometer. Just before COP24 - the annual conference of the parties to the United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC) in Katowice, in November 2018, CBOS conducted a survey on climate and environmental issues to see if Poles are aware of the risks associated with them. The authors of the CBOS study focused particularly on the perception of global threats related to climate change¹.

In Ukraine, the situation is similar. Opinion polls regarding attitudes towards climate change in Ukraine are successively conducted by both research institutions and academic representatives. In desk research, we used the results of studies carried out by the Ukrainian Center for Economic and Political Research Razumkov in 2016 and 2020. Both studies were conducted in all the regions of Ukraine except Crimea and the occupied Donetsk and Lugansk territories (in 2016, on the population aged 18 years and over). Although the data come mainly from mid-2016, the situation in Ukraine of that time was analogous to the current one. Mid-2016 was the time of armed operations lasting several years, the economic conditions of Ukrainians were

¹This topic was already raised in previous articles, see 'Opinions and Diagnoses' No. 34: Poles on energy sources, energy policy and the state of the environment (May 2016) and CBOS communiqué "How do Poles deal with smog?" (April 2018, edited by M. Feliksiak, B. Roguska).

low, and the quality and living conditions of the respondents were similar to those in 2020. Another project used in the analysis is the study on ecology, climate and environment conducted in May 2018 by the sociological research agency Fama. The face-to-face method was used to examine citizens in various parts of the country, except for the territories of Donbass and Crimea. The research used the Eurobarometer methodology and the results can be compared to analogous interviews that are conducted in EU countries (data for <https://day.kyiv.ua>). Climate issues were also raised in a survey conducted in November 2019 by the Research & Branding Group. The survey involved 1805 respondents aged 18 years and older. The study was carried out with the use of direct interview method (data from <http://razumkov.org.ua>).

Elements of attitudes towards climate change in surveys of public opinion in Poland and Ukraine

To make international comparisons, it is worth starting with establishing the place of climate-related issues in the hierarchy of how important particular problems are for societies. According to the Eurobarometer survey, climate change is perceived as an important problem on the list of global problems by 15% of the surveyed Poles. At the same time, 70% of them are of the opinion that this is a very serious problem (answers 7-10 on the scale of 1-10, where 1 means that this is not a problem and 10 means a very serious problem).

According to the Research & Branding Group survey, 84% of Ukrainians indicate that climate change is a problem for societies, and 60% of the surveyed Ukrainians indicate that climate change is a serious problem for them. On the other hand, in a survey conducted by the Razumkov Center, climate issues are indicated as an important challenge for Ukraine by the total of 20.9% of respondents, whereby 11.8% of indications concern climate change. At the same time, 86.1% of respondents indicate that the climate has changed over the past ten years.

Table 1

The most important global problems in Poles' opinions (%)

Polish challenges	%
Poverty, hunger and lack of water	18
Climate change	15
International terrorism	23
Economic situation	7
Military conflicts	16
World's population growth	4
Nuclear proliferation	9
Spread of infectious diseases	6

Source: own elaboration based on Eurobarometer.

Table 2

Challenges facing Ukraine (%)

Ukrainian challenges	%
Unemployment and low average salary	84.5
Government work	56.2
Retaining the territorial integrity	45.3
Critical condition of infrastructure	40.2
Instability in the public finance system	38.0
Environmental pollution	11.1
Terrorism	8.0
Climate change	1.8
Other	2.8

Source: own elaboration based on the study conducted by the Razumkov Centre.

Embedding considerations on the attitudes towards climate issues in the context of Anthropocene development, one of the most important axes of analysis is for us to determine how Polish and Ukrainian societies perceive the causes of climate change. According to the data from the CBOS survey carried out in 2016, 73% of Poles (in 2019 - 75%) saw the causes to lie in human activity. Analogous findings resulting from the Razumkov Center

survey show that 77.8% of Ukrainians see the causes to lie in human activity (in this, 48.4% indicated combined human activity and natural causes). Natural causes as a source determining climate change were indicated by 16.6% of the surveyed Ukrainians and 20% of the Poles.

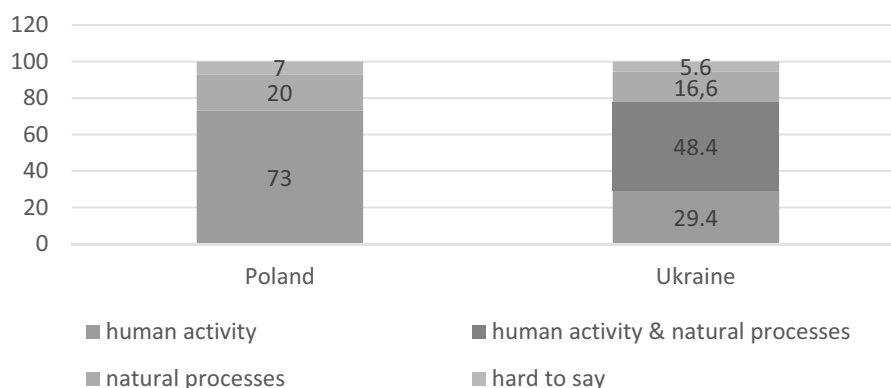


Figure 1. Causes of climate change in survey opinions of Polish and Ukrainian citizens (%).

Source: own elaboration based on analyzed surveys (Razumkov Center & CBOS).

Climate change, especially global warming, is probably the result of the observed increase in the concentration of greenhouse gases in the atmosphere, which are responsible for emissions related to human activities cf. Kundzewicz 2011). Over 83% of the surveyed residents of Ukraine agree with the argument that reducing greenhouse gas emissions can lead to climate change. In Poland, in the CBOS research, 97% of the respondents have such an opinion (whereby, 68% consider such action to be very important).

An important issue is also the identification of entities responsible for preventing climate change. In both Poland (50.0%) and Ukraine (56.9%), the respondents consider this to be the task of national governments of particular countries. The opinion that the costs of counteracting climate problems should be charged on more developed countries, the European Community, or other entities is not popular. A sense of solidarity regarding participation in the expenses related to global problems can be read from this distribution of opinions. A survey carried out in Ukraine also shows that Ukraine's role in bearing such costs is negligible or nonexistent (49%). One third of the respondents expressed the opinion that the costs of activities related to environmental protection and to combating climate change should be incurred by international organizations. According to the Fama survey,

87% of the surveyed Ukrainians are convinced that they can personally engage in environmental protection and counteract climate change, and 67% of the Polish respondents (CBOS 2016) have a similar opinion regarding changes in their immediate environment.

Table 3

Indications regarding entities that should be responsible for combating climate change in Poles' opinions (%)

Entities responsible for combating climate change	%
National government	50.0
Business and industry	32.0
European Union	37.0
You personally	17.0
Regional and local government	32.0
Ecological organizations	27.0
All	11.0
Nobody	1.0

Source: own elaboration based on Eurostat.

Table 4

Indications regarding entities that should be made responsible for combating climate change in Ukrainians' opinions (%)

Indications regarding those responsible for counteracting climate	%
All countries should undertake such activities	56.9
Highly developed countries because their development has contributed to global climate change	22.8
Developing countries, because today they produce the most waste	10.1
No countries need to take action in this area	2.0
Hard to say	8.2

Source: own elaboration based on the Razumkov Centre study.

Emerging reports raising the issue of the environmental situation and climate change may provoke social anxiety associated with the end of the world as we know it, loss of a place to live or of a sense of security. It can be

said that depression associated with climate change (climate depression) is a real phenomenon. Psychological effects of climate change can have a significant impact on people's mental health and quality of life. In the analyzed surveys in Poland (CBOS) and in Ukraine (Razumkov), there appeared questions regarding the perception of climate change in terms of threats and concerns. Anxiety about the state of the environment and the climate is declared by a significant proportion of Poles (68%) and Ukrainians (56.4%).

Table 5

Perception of climate change as a reason for concern in Poland (%)

To what extent is climate change a reason for concern	%
To a very large extend	10.0
To a large extend	58.0
To a small extend	25.0
Basically, no	3.0
Hard to say	4.0

Source: own elaboration based on CBOS

survey <https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K\158\18.PDF>.

Table 6

Perception of the consequences of climate change in Ukraine (%)

Consequences of climate change	%
Significantly negative consequences	40.2
Rather negative consequences	16.2
Negligible negative consequences	15.3
Rather positive consequences	9.3
Significantly positive consequences	1.9
Hard to say	17.1

Source: own elaboration based on The Razumkov Center survey.

From the perspective of shaping attitudes towards climate change, the influence of information sources on these opinions is important. According to the data from the Razumkov survey, mass media play a leading role in the process of providing climate information (over 31% of the responses).

Table 7

Sources of knowledge, information, opinions on climate change

Source	%
Mass media	31.5
Social organizations	19.5
Friends	12.9
Social media	9.4
Politics	4.7
Hard to say	22.1

Source: own elaboration based on the Razumkov Centre survey.

In the search for sources of knowledge, the ones that use scientific or public authorities are extremely important. However, such sources express also views that negate climate change. Negations of climate change come mainly from the media. Polish analyses regarding sources that shape Poles' knowledge about climate change revealed particular importance of international comparative studies aimed at examining the coverage of IPCC reports in the press, conducted in 22 countries and covering the content of two mass circulation newspapers (representing right and left views). The analysis of articles published between September 2013 and February 2014 showed that half of these articles were skeptical. This allowed for the final conclusion that the low level of concern about climate change and the greater presence of skeptics is visible among the general population in Poland. It may partly reflect the influence of some politicians, political parties, and skeptical scientists present in the media (see <https://naukaoklimacie.pl>).

Summary

The turn of the 60s and 70s of the 20th century changed the ways of thinking about the natural environment and its relationships with social and economic development. Ideas have emerged and gained popularity indicating the collapse of the concept of development leading only to an increase in production, consumption and exploitation of natural resources. The idea of a new "quality of life" in greater harmony with nature became more and more popular. The emphasis of thinking and action has been directed at sustainable development, in which satisfying the needs of the present does not limit the ability to meet the needs of future generations.

Climate issues and environmental hazards have directed attention of researchers and politicians to the role of human beings in designing environmental change. Public discussion, on the one hand, brought to light the

negative consequences of industrial development and human activity, and, on the other, emphasized a change in these behaviors, which resulted from the interest in the Anthropocene. In this era, discussions about social attitudes and values, risk costs and economic priorities are increasingly becoming implicated in purely natural factors. In this aspect, it also seems important to monitor public opinion.

In the context of presenting various survey data considering social attitudes towards climate issues, it is worth noting that we do not have equivalent comparative data from inter-country surveys from Poland and Ukraine. For now, Eurobarometer is one of the opinions most commonly used to build the climate in the area of the environment, however, Ukraine does not participate in it. The shortage of comparative data results in difficulties with equivalence of the conducted analysis. The results presented in this article, meeting at least the temporal and thematic rigor of those studies, are one of the first attempts to recreate social attitudes regarding climate issues in both countries.

International surveys show Poland to be a rather unusual country on the European Union scale due to the lower level of concerns related to climate change. Poles are more similar to Ukrainians when it comes to social attitudes towards the examined issues than to the inhabitants of EU member states. However, this similarity is superficial, it applies to some tendencies which, however, show differences within. The level of knowledge and interest in climate issues can be characterized as congruous. However, both nations perceive the causes of climate change differently and have a different attitude to the possibility of personal influence (involvement) in improving the situation. This can be explained with the popularity of content in public (especially media) messages. In Poland, climate issues are addressed primarily as part of the implementation of the European Union's climate policy, the results of the third sector activities, and the need to integrate climate content into school curricula. In Ukraine, climate issues appear to be a side topic, arising on the occasion of global meetings or events devoted to this topic. Climate issues are giving way to economic, development and political problems.

Finally, in the context of the issues discussed, it is worth paying attention to young people as the largest beneficiary of possible climate and environmental changes. One such initiative is the Youth Climate Strike. The initiator of this event was a young Swedish girl Greta Thunberg. In Poland, youth protests took place on March and November 9, 2019. Young people protested under the slogan "Enough words, now deeds!". Like the youth in many regions of the world, the idea of climate strikes has also found

a response in Ukraine. Till now, three strikes have been organized in main Ukrainian cities. Young people postulated promoting the idea of “Green City” (see: <https://rubryka.com>). Undeniably, there is a growing generation aware of threats, a generation that will feel the effects of climate change and make political choices. Time will tell whether they are eco-friendly.

Literatura | References

- BALCER A. (2019), Starszy brat czy strategiczny partner? Polityka Polski wobec Ukrainy po akcesji do Unii Europejskiej, [in:] Europa 15 lat w Unii Europejskiej, <http://ineuropa.pl/in15/starszy-brat-czy-strategiczny-partner> [access: 8.04.2020].
- BIŃCZYK E. (2018), Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BLEWITT J. (2015). Understanding Sustainable Development, Routledge London, New York.
- BOHNER G., WANKE M. (2004), Postawy i zmiany postaw, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- DOMAŃSKI B. (1989), Przestrzeń a postawy społeczne – wybrane zagadnienia, [in:] Przegląd Geograficzny, vol. LXI, part. 4, pp. 423-439.
- FINK A. (2013), Conducting research literature reviews: From the Internet to paper, SAGE Publications, Los Angeles.
- <http://razumkov.org.ua/komentari/chy-zagrozuie-ukraini-globalne-poteplinna> [access: 4.04.2020].
- https://ec.europa.eu/clima/policies/strategies/2020_en#tab-0-0 [access: 4.04.2020].
- <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/naskilky-my-ekologichni> [access: 4.04.2020].
- <https://naukaoklimacie.pl/textit{/}aktualnosci/postrzezenie-zmian-klimatu-i-jego-ochrony-porownanie-polski-i-norwegii-cz-2-330> [access: 15.04.2020].
- https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_039_16.PDF [access: 13.04.2020].
- https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_158_18.PDF [access: 13.04.2020].

- <https://www.rp.pl/Ekologia/190919636-Greta-Thunberg-pod-Bialym-Domem-Gdybys-wykonal-swoja-prace-bylibysmy-w-szkole.html>
[access: 17.09.2019].
- JĘDRASZYK K. (ED.) (2016), Społeczeństwo i kultura Ukrainy. Ćwierćwiecze przemian (1991-2016), <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/19062/1/Spo%C5%82eczenstwo%20i%20kultura%20Ukrainy.pdf> [access: 9.04.2020].
- JOHNSTON M. P. (2014), Secondary Data Analysis: A Method of which the Time Has Come. "Qualitative and Quantitative Methods in Libraries", Vol. 3, pp. 619-626.
- KAWAŁKO B. (2011), Wybrane problemy polsko -ukraińskiej współpracy transgranicznej, "Barometr Regionalny. Analizy i Prognozy", 2(24).
- KUNDZEWICZ Z. (2011), Zmiany klimatu, ich przyczyny i skutki – obserwacje i projekcje, *Landform Analysis*, 15, pp. 39-49.
- MĄDRZYCKI T. (1977), Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- MARODY M. (1976), Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- <https://rubryka.com/video/marsh-za-klimat> [access: 15.04.2020].
- <https://www.cbos.pl/PL/publikacje/diagnozy/034.pdf>
[access: 13.04.2020].
- ROKICKA E., WOŹNIAK A. (2016), W kierunku zrównoważonego rozwoju. Koncepcje, interpretacje, konteksty, Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- SMITH M. S. (1967), The Personal Setting of Public Opinions, [in:] ed. M. Fishbein, *Readings in Attitude Theory and Measurement*, New York.
- ZIMBARDO P. G., LEIPPE M. R. (2004), Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

Wykaz Roczników Lubuskich wydanych w latach 2010-2019

Rocznik Lubuski tom 45, część 1 (2019)

Nowy wymiar kapitału społecznego: twórczość, kreatywność i innowacje. Uwarunkowania rozwojowe i kulturowe

Marzanna Farnicka (RED.)

Rocznik Lubuski tom 45, część 2 (2019)

Rewitalizacja społeczna. Systemowe i mentalne uwarunkowania

Jerzy Leszkowicz-Baczyński (RED.)

Rocznik Lubuski tom 44, część 1 (2018)

Życie jako projekt. Miejsce i rola młodzieży w świecie dorosłych

Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 44, część 2 (2018)

Parametryzacja nauki – między wolnością a zniewoleniem. Perspektywa nauk społecznych i humanistycznych

Mirosław Kowalski, Ewa Kowalska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 44, część 2a (2018)

Wskaźniki zdrowia w ontogenezie człowieka. Implikacje praktyczne w medycynie, antropologii i wychowaniu fizycznym

Ryszard Asienkiewicz, Józef Tatarczuk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 43, część 1 (2017)

Nauczyciel w cyberkulturze. Między schematem a kreatywnością

Marzenna Magda-Adamowicz, Ewa Pasterniak-Kobyłecka (RED.)

Rocznik Lubuski tom 43, część 2 (2017)

Co nas łączy? Nauki społeczne wobec podzielonego świata

Joanna Frątczak-Müller, Anna Mielczarek-Żejmo (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 1 (2016)

Płeć społeczno-kulturowa jako perspektywa badawcza i kategoria analityczna

Emilia Paprzycka, Edyta Mianowska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 2 (2016)

Transhumanizm a kontrintuicyjność mitycznego obrazu człowieka

Roman Sapeńko, Roman Czeremski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 42, część 2a (2016)

Good connections. Trust, cooperation and education in the mirror of social sciences

Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 41, część 1 (2015)

Badania jakościowe. W poszukiwaniu dróg i inspiracji

Marcin Szumigraj, Ewa Trębińska-Szumigraj, Daria Zielińska-Pękał (RED.)

Rocznik Lubuski tom 41, część 2 (2015)

Polskie szkolnictwo wyższe – stan i perspektywy

Mirosław Kowalski, Ewa Kowalska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 1 (2014)

Uwarunkowania zachowań ryzykownych

Marzanna Farnicka, Zbigniew Izdebski, Krzysztof Wąż (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 2 (2014)

Ontogeneza i promocja zdrowia w aspekcie medycyny, antropologii i wychowania fizycznego

Ryszard Asienkiewicz, Józef Tatarczuk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 40, część 2a (2014)

Młodość w czasach kryzysu ekonomicznego. Między edukacją i pracą

Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 39, część 1 (2013)
Nowe tendencje w badaniach społecznych
Dorota Bazuń, Mariusz Kwiatkowski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 39, część 2 (2013)
Pedagogika społeczna na rzecz społeczności lokalnych
Zdzisław Wołk (RED.)

Rocznik Lubuski tom 38, część 1 (2012)
Współpraca na pograniczu polsko-niemieckim. Geneza – stan obecny – perspektywy
Bernadetta Nitschke (RED.)

Rocznik Lubuski tom 38, część 2 (2012)
Homogeniczna versus heterogeniczna tożsamość pedagogiki
Bogdan Idzikowski, Mirosław Kowalski (RED.)

Rocznik Lubuski tom 37, część 1 (2011)
Recepcja światowej socjologii w Polsce oraz polskie szkolnictwo wyższe na początku XXI w.
Mirosław Chałubiński, Ewa Narkiewicz-Niedbalec (RED.)

Rocznik Lubuski tom 37, część 2 (2011)
Zrozumieć społeczeństwo, zrozumieć pokolenia. Młodzież, młodość i pokoleniowość w analizach socjologicznych
Krystyna Szafraniec, Maria Zielińska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 36, część 1 (2010)
Dzieci i młodzież w kalejdoskopie współczesnego życia
Grażyna Miłkowska (RED.)

Rocznik Lubuski tom 36, część 2 (2010)
Druga dekada wolności. Socjologiczne konsekwencje i zagadki transformacji
Joanna Frątczak-Müller, Anna Mielczarek-Żejmo, Lech Szczegółka (RED.)