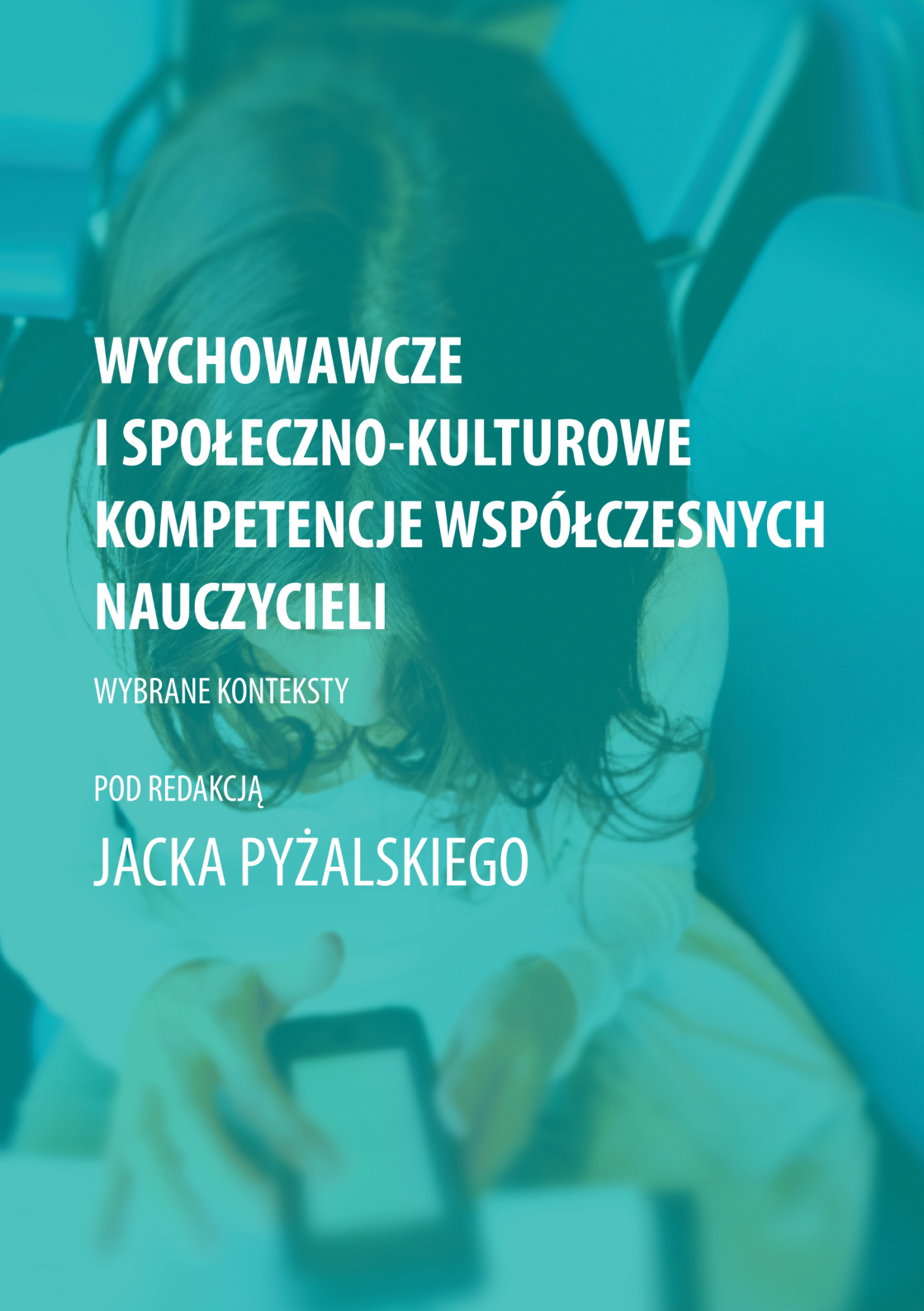




WYCHOWAWCZE I SPOŁECZNO-KULTUROWE KOMPETENCJE WSPÓŁCZESNYCH NAUCZYCIELI

WYBRANE KONTEKSTY

POD REDAKCJĄ

JACKA PYŻAŁSKIEGO

RECENZJA:

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

REDAKCJA NAUKOWA:

Prof. UAM dr hab. Jacek Pyżalski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

REDAKCJA JĘZYKOWA:

Joanna Hrabec

PROJEKT OKŁADKI:

Agnieszka Stachowicz

SKŁAD I ŁAMANIE:

Piotr Sobczak

REDAKCJA TECHNICZNA:

Piotr Sobczak

KOREKTA:

Joanna Hrabec

Wydanie I

ISBN: 978-83-941942-0-8

LICENCJA:



Creative Commons. Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych 3.0 Polska (CC BY-ND 3.0 PL). Utwór polega ochronie prawa autorskiego lub innych przepisów prawa. Korzystanie z utworu w sposób inny niż dozwolony na podstawie niniejszej licencji lub przepisów prawa jest zabronione. Treść licencji jest dostępna na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/pl/legalcode>

Łódź 2015

WYDAWCA:

theQ studio

ul. Tymienieckiego 3

90-365 Łódź

theqstudio.pl

DRUK I OPRAWA:

Drukarnia Wist, Zgierz

Spis treści

Wstęp	5
Agnieszka Cybał-Michalska, Tomasz Gmerek Globalizacja – aspekt edukacyjny i socjalizacyjny.....	9
Zbyszko Melosik Kultura popularna, pedagogika i młodzież.....	31
Agnieszka Gromkowska-Melosik Ikony i idole pop-kultury. Taylor Swift i Barbie jako wzory ciała i tożsamości młodzieży.....	43
Michał Klichowski Czy nastaje zmierzch edukacji? Kilka refleksji na marginesie koncepcji cyborgizacji.....	53
Stanisław Dylak Kształcenie wyprzedzające jako obiecujący model edukacyjny epoki smartfona.....	65
Jacek Pyżalski, Jakub Kołodziejczyk Nauczyciel wobec sytuacji trudnych wychowawczo.....	77
Donata Honkowicz-Bukowska, Katarzyna Rabęda, Monika Sienkiewicz Współpraca z rodzicami w islandzkiej szkole jako podstawowy element w profilaktyce przemocy i budowaniu właściwej postawy ucznia.....	95
Ewa Karmolińska-Jagodzik, Mateusz Marciniak Uzależnienia od substancji psychoaktywnych – geneza, mechanizmy, profilaktyka i interwencja.....	115
Mariusz Przybyła, Tomasz Przybyła Uzależnienia od nowych mediów – czy wymagają innego podejścia w szkole?.....	133
Sylwia Jaskulska, Wiesław Poleszak Wykluczenie rówieśnicze.....	155
Iwona Chrzanowska, Beata Jachimczak Praca wychowawcza w grupie zróżnicowanej – uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej.....	177

Ewa Solarczyk-Ambrozik

Planowanie kariery – zapotrzebowanie na doradztwo zawodowe – polityka
i praktyka społeczna 197

Małgorzata Rosalska

Doradztwo edukacyjno-zawodowe w perspektywie indywidualnych potrzeb ucznia..... 207

Agnieszka Gromkowska-Melosik

Kultura jedzenia i „kultura ciała”. Wprowadzenie do genezy zaburzeń
odżywiania się 217

Waldemar Segiet

Pedagogika i edukacja wobec problemu zaburzeń odżywiania 227

Wstęp

Psycholog społeczny Barry Schwartz stwierdza w swojej książce *The Paradox of Choice*, iż ludzie nie mieli jeszcze nigdy konieczności podejmowania tylu decyzji co dzisiaj. Sporo w tym prawdy, także w odniesieniu do pedagogiki. Młodzi ludzie, szczególnie nastolatki, otrzymują w skomplikowanym, wielokulturowym i technicyzowanym świecie znacznie większą paletę możliwości niż pokolenie ich rodziców i dziadków – dotyczy to także rzeczywistości szkolnej. Wiele z oferowanych dróg daje jednak tylko pozór wyboru, ucieczkę od wolności, a czasami jest po prostu ofertą zniewolenia. Kluczowe pytanie tutaj to: jak odróżnić ziarno od plew, co przyjąć, co odrzucić, a co kontestować? I czym się kierować, dokonując wyboru? Znalezienie odpowiedzi na te pytania nie tylko sprzyjać będzie kształtowaniu biografii poszczególnych młodych ludzi, ale także – w szerszej perspektywie – pozwoli przewidzieć, jaki będzie świat w przyszłości.

Z kolei ci, którzy w dzisiejszych czasach są nauczycielami i wychowawcami, także żyją w takim świecie – świecie często radykalnie różnym od tego, w którym sami dorastali i byli wychowywani. Przed nimi wybór dotyczący tego, na jakie elementy obecnego świata zwrócić szczególną uwagę, które z nich dokładniej poznać. Od nich też zależy, czy i jak będą umieli przełożyć tę wiedzę na codzienną praktykę wychowawczą. Czy zatem wykorzystają te jej aspekty, które w jak największym stopniu mogą pozytywnie wpływać na rozwój ich podopiecznych? Czy będą potrafili przeanalizować je głębiej, niż robi się to w codziennym potocznym dyskursie?

My jako autorzy niniejszej książki także stanęliśmy przed wyborem. Publikacja dotyczy ważnych problemów współczesnego świata i tych jego elementów, które już wpływają lub za chwilę wpływać będą na przebieg i efektywność procesów edukacyjnych, szczególnie tych dotyczących obszaru wychowania. Oczywiście jest, że nasz wybór musiał być ograniczony. Kierowaliśmy się tutaj własną wiedzą i diagnozami prowadzonymi w skali makro – to one kazały nam zwrócić uwagę na aspekty tych zagadnień, które przedstawione zostały w książce. Nie oznacza to oczywiście, że sprawy, które pomijamy, nie są istotne. Wybierając konkretne problemy, musieliśmy dalej zdecydować, które z nich potraktujemy bardziej teoretycznie, przywołując istotne naukowe interpretacje, a w których miejscach skoncentrujemy się bardziej na praktycznych rozwiązaniach i ich analizie. W naszym zamyśle książka ta stanowi wyważone ujęcie teoretyczno-praktyczne i skupia się na takiej

wiedzy, którą refleksyjny praktyk nauczyciel/wychowawca może przenieść do swojej codzienności zawodowej. Publikacja ta nie jest zatem ani typowym teoretycznym opracowaniem, ani podręcznikiem metodycznym. Symbolicznie rzecz ujmując, „oznaczyliśmy flagami” te problemy, które uznaliśmy za istotne dla socjalizacji i wychowania młodych ludzi – szczególnie nastolatków. Tam, gdzie przedstawiamy konkretne rozwiązania, ma to być raczej źródło inspiracji, sugestii, a nie całościowa koncepcja działań podejmowanych w przypadku wystąpienia określonych problemów.

Monografię otwiera tekst dotyczący globalizacji (Agnieszka Cybal-Michalska, Tomasz Gmerek) wskazujący makroprocesy, które tylko z pozoru dalekie są od perspektywy indywidualnej funkcjonowania młodych ludzi. W drugim tekście Zbyszko Melosik kieruje uwagę na kulturę popularną i te jej czynniki, które przekładają się na procesy socjalizacyjne, a także na kontekst jej zderzenia z pedagogiką. W kolejnym tekście Agnieszka Gromkowska-Melosik akcentuje te wymiary kultury popularnej, które dotyczą powstawania popkulturowych ikon i idoli, oraz przedstawia, w jaki sposób wpływają one na kształtowanie tożsamości młodzieży. W czwartym tekście Michał Klichowski wybiega w przyszłość (wskazując, że zaczyna się ona już dziś). Autor analizuje, w jakim stopniu rozwój technologii, w tym tej spersonalizowanej i potencjalnie coraz bardziej zintegrowanej z ludzkim organizmem, może wpływać na edukację. Stanisław Dylak analizuje jedną z odpowiedzi praktycznych na rzeczywistość coraz bardziej wypełnionego technologiami informacyjno-komunikacyjnymi świata. Odpowiedzią tą ma być kształcenie wyprzedzające, które w dużym stopniu wyszło już poza obszar rozważań jedynie teoretycznych. W tekście szóstym analizuję wraz z Jakubem Kołodziejczykiem działania nauczycieli podejmowane w obliczu sytuacji trudnych wychowawczo, bliżej przyglądając się tym aspektom wspomnianej problematyki, które istotne są dla praktyki szkolnej. Nauczycielki Polskiej Szkoły w Reykjavíku (Donata Honkowicz-Bukowska, Katarzyna Rabęda, Monika Sienkiewicz) wybrały analizę istotnych praktycznych rozwiązań wychowawczych islandzkiej szkoły, które okazują się skuteczne, szczególnie w obszarze profilaktyki przemocy rówieśniczej. Z kolei w tekście ósmym Mateusz Marciniak i Ewa Karmolińska-Jagodzik dokonują syntetycznego przeglądu dotychczasowego dorobku badawczego i naukowego z zakresu profilaktyki uzależnień od substancji psychoaktywnych w szkole – wskazując na istotne dla tej profilaktyki aspekty. Kolejny tekst (Tomasz Przybyła, Mariusz Przybyła) rozszerza problematykę uzależnień o jedno z tzw. uzależnień behawioralnych – uzależnienie od nowych technologii komunikacyjnych. Wreszcie Sylwia Jaskulska i Wiesław Poleszak zajęli się tematem wykluczenia z grupy

rówieśniczej, które – choć traktowane jako przejaw relacyjnej agresji rówieśniczej – bywa niezauważane i niedoceniane w codziennej pracy wychowawczej. Wykluczenie dotyczy często młodych ludzi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dlatego tak ważny jest pomysł wychowawczy i metodyka pracy w grupie zróżnicowanej, którą w swoim tekście opisują Iwona Chrzanowska i Beata Jachimczak. Kolejne dwa teksty (Ewa Solarczyk-Ambrozik, Małgorzata Rosalska) podejmują problematykę planowania kariery i doradztwa zawodowego zarówno w ujęciu modelowym, jak i bardzo bliskim realiom codzienności. Drugi tekst Agnieszki Gromkowskiej-Melosik wprowadza w problematykę zaburzeń odżywiania, głównie w ujęciu kulturowym. Tom zamyka tekst Waldemara Segieta, dotyczący tego samego problemu, ale przedstawione w wymiarze pedagogicznym.

Jako redaktor publikacji chciałbym, aby książka ta okazała się przydatna zarówno tym osobom, które zajmują się naukowo wychowaniem, jak i tym spośród praktyków, którzy do codziennej pracy potrzebują pogłębionego spojrzenia na sytuację współczesnej młodzieży i wyzwania wychowawcze z nią związane.

Jednocześnie serdecznie dziękuję Grantodawcy, Operatorowi programu – Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, a także Autorom z Polski i Islandii, Recenzentowi – profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu oraz wszystkim osobom, które pracowały nad edytorską stroną niniejszej publikacji, za ich zaangażowanie i wkład pracy.

Jacek Pyżalski

Poznań, 1 maja 2015 r.

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA
UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

TOMASZ GMEREK
UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu



Globalizacja – aspekt edukacyjny i socjalizacyjny

Globalizacja jako kategoria teoretyczna i zjawisko społeczno-kulturowe

Dynamika przemian współczesnego świata i próby scharakteryzowania szerokiego spektrum procesów powiązanych z globalnymi tendencjami skłaniają do poszukiwania odpowiedzi na pytania o semantyczny sens i zakres pojęcia globalizacji. Punktem wyjścia dla rozważań nad szerokim spektrum omawianego zagadnienia jest uznanie globalizacji za zjawisko. W tym sensie globalizacja jako fakt, który „da się zaobserwować, postrzec zmysłami (...), jako coś wyjątkowego” (Wierzbicka, 1998, s. 655), „występującego w jakiejś dziedzinie” (Sobol, 2000, s. 1275) bądź dziedzinach, jako zjawisko wnoszące swój wkład w obraz złożoności współczesnego świata, posiada nie tylko komponent procesualny, ale także strukturalny i funkcjonalny. Rozważanie globalizacji jedynie jako procesu, a więc „przebiegu powiązanych przyczynowo, następujących po sobie zmian stanowiących stadia rozwoju, przeobrażania się czegoś” (Wierzbicka, 1998, s. 148), tylko częściowo owo zjawisko przybliży. W analizach wielu autorów można więc dostrzec jakościowe zróżnicowanie podejść do globalizacji i ujmowanie tego zjawiska w aspekcie procesualnym, strukturalnym i funkcjonalnym. Przegląd definicyjny i próba uchwycenia najczęściej wskazywanych w naukowym dyskursie pól znaczeniowych pojęcia

globalizacji wskazują na wieloznaczność tego terminu oraz jego różnorodność interpretacyjną. Ponadto problematyka globalizacji rozumianej jako kategoria opisu różnorodnych procesów zachodzących w skali całego globu znajduje się w polu zainteresowań różnych dyscyplin naukowych stosunkowo od niedawna, nie ma więc utrwalonej tradycji. W tym kontekście warto odnotować fakt, iż pojęcie globalizacji pojawiło się w myśli socjologicznej w 1985 roku. Pierwszym artykułem socjologicznym, na który zwraca szczególną uwagę M. Kempny, był tekst R. Robertsona zatytułowany *The Relativization of Societies: Modern Religion and Globalization* (Robertson, 1985).

Perspektywy oglądu globalizującego się świata są trudne do uchwycenia ze względu na dynamiczny i zawsze będący w trakcie stawania się charakter. W konsekwencji zjawisko globalizacji, a w szczególności jego procesualny kontekst uznaje się w dużym stopniu za niekontrolowany, spontaniczny, a także nieodwracalny. Tym samym trudno jednocześnie określić stan zglobalizowania współczesnego świata – jego los wydaje się zależeć w dużej mierze od przypadkowości na niwie globalnych działań, zależności i interesów.

Przegląd rozważań nad tym, co denotuje i konotuje konstrukt „globalizacja”, wskazuje na akcentowanie przemian, które obejmują swym zasięgiem cały glob. Kierunek tak pojmowanej globalizacji ilustruje M. Albrow, twierdząc, iż globalizacja „odnosi się do tych wszystkich problemów, w wyniku których narody świata zostają włączone w jedno światowe społeczeństwo, społeczeństwo globalne” (Kempny, 1998, s. 241). Z kolei R. Robertson, ujmuje globalizację jako „zespół procesów, które tworzą jeden wspólny świat” (Kempny, 1998, s. 241). Stanowisko R. Robertsona, jak podkreśla w swoich wcześniejszych opracowaniach A. Cybal-Michalska (2006)¹, określone mianem „teorii woluntarystycznej”, opiera się na przekonaniu, że jednostki, społeczeństwa, „systemy” społeczeństw, jak i cała ludzkość należy traktować jako jeden spójny szkielet analityczny (Robertson, 1992, s. 61). Na uwagę zasługują próby zdefiniowania globalizacji jako zjawiska przyczyniającego się do stworzenia jednorodnego świata, a tym samym jednego wspólnego społeczeństwa – społeczeństwa światowego. Proces uniwersalizacji możemy za P. Toberą utożsamić z tendencją do „upowszechniania się w społeczeństwie światowym jednolitych norm i wartości i / lub identycznych rozwiązań instytucjonalnych” (Tobera, 2000, s. 14). Echo podobnych poglądów odnaleźć można u M. Golki, który dodaje, że współcześnie „świat ogląda mitycz-

1 Współautorka artykułu we wspomnianej publikacji podejmowała wątek globalizacji, uwzględniając szerokie spektrum uwarunkowań i złożoności świata globalnego. Zawarte w artykule myśli odwołują się do wcześniejszych ustaleń, stanowiąc ich fragment, ale również są twórczym rozwinięciem zagadnienia.

ną Amerykę, a Ameryka pokazuje zmitologizowany, spreparowany świat” (Golka, 1999, s. 136). W wyróżnionym podejściu przemiany współczesnego świata ujmowane są jako wpływy kulturowe bądź cywilizacyjne, obejmujące obszar całego globu, jednakże trudno w sposób jednoznaczny uznać, iż globalizacja jest po prostu procesem homogenizacji, jako że siły fragmentacji i hybrydyzacji są w równym stopniu silne. Stąd bardziej przekonująca jest interpretacja zjawiska globalizacji podkreślająca jego heterogeniczny charakter (Barker, 1999, s. 38–39). Z opozycji wobec konwencjonalnych teorii społecznej modernizacji, a w szczególności „zachodniocentryzmu” i braku zainteresowania różnorodnością globalnej ekumeny kulturowej narodziła się perspektywa ujmowania świata ewoluującego w „globalnie” sugerowanych kierunkach przy uwzględnieniu procesu różnicowania się i pluralizmu kulturowego współczesnego świata. Duch czasów, jak ujmuje to Featherstone, uwrażliwia na różnice, co jest konsekwencją tego, że przepływy rysów kulturowych (informacji, wiedzy, pieniędzy, towarów, ludzi i wyobrażeń) zintensyfikowały się na tyle, że poczucie przestrzennych odległości izolujących ludzi od potrzeby brania pod uwagę podmiotów życia społecznego tworzących ludzkość uległo zniszczeniu. W efekcie wszyscy jesteśmy globalizowani, a to oznacza, że każdy znajduje się na podwórku innego (Kahn, 1995, s. 126–128).

Heterogeniczny wymiar globalizacji podkreśla L. Roniger, twierdząc, iż jest to „zarówno dyfuzja określonych modeli ekonomicznego rozwoju, wzrostu, urynkowienia, jak i odpowiadająca temu procesowi adaptacja lub odrzucenie kulturowych wzorów westernizacji” (Starosta, 2000, s. 48). W tym kontekście globalizacja winna być raczej rozumiana jako światowa sieć współzależności, oddziałująca na poszczególne społeczeństwa i państwa tak, że stanowią one części pewnej całości (Golka, 2001, s. 79). Globalizację traktuje się całościowo i wskazuje na jej cywilizacyjne implikacje, podkreślając współzależność, oddziaływanie, intensyfikację stosunków między państwami, co stanowi wyraz postrzegania świata jako sieci powiązań. U podstaw rozważań A. Giddensa leży założenie, iż „globalizacja to intensyfikacja stosunków społecznych o światowym zasięgu, która łączy różne lokalności w taki sposób, że lokalne wydarzenia kształtowane są przez zdarzenia zachodzące w odległości wielu tysięcy mil i same na nie oddziałują” (Kempny, 1998, s. 242).

Natura pojęcia globalizacji jest złożona i trudno jest ustalić podstawowe jego znaczenie. Jednakże zakres problemowy tego terminu ma charakter historyczno-społecznej konstrukcji uwzględniającej dynamikę czasową wielu procesów społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych, które składają się na obraz współczesnego świata, co wskazuje na relatywną nowość pojęcia globalizacji.

Istota i cechy globalizacji – globalizacja jako instrument opisu i sposób doświadczania współczesności

Brak zgodności w sposobie ujmowania zjawiska globalizacji sprawia, że poszukuje się rozstrzygnięć ukazujących szerokie spektrum problemów świata globalnego, akcentujących sytuację różnorodności, ambiwalencji i wieloznaczności, co nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie się nowej jakości życia społeczno-kulturowego. W obliczu dynamiki rozwoju „nowej lokalności”, tworzenia się „systemu kultury kultur” (M. Sahlins) czy też „indygenizacji nowoczesności” (Burszta, 1998, s. 171) i eksplozji zjawisk zróżnicowania kulturowego, ich powszechności i intensywności, globalizacja jest skutkiem procesów różnicowania się i kulturowej pluralizacji dzisiejszego świata, stąd implikuje „heterogeniczność dialogów” (A. Appadurai) międzykulturowych na poziomie lokalnym i narodowym oraz ujawnia raczej postępujące „organizowanie różnorodności” (A. D. Smith) niż replikowanie unifikacji (Korporowicz, 1999, s. 90). W świetle nowej perspektywy ujmowania zjawiska globalizacji, eksponującej przełamanie wyłącznie homogenicznego myślenia o tym procesie, jego istotę stanowi układ dychotomicznych tendencji w myśleniu o kategorii globalizacji, stanowiącej narzędzie opisu rozwoju społeczno-kulturowego i cywilizacyjnego świata oraz sposobu jego doświadczania.

Umiejscawiając rozważania nad kwestią możliwego i odpowiadającego zakresowi twierdzeń pogrupowania sposobów rozpoznania istoty globalizacji, warto odwoływać się do teorii globalizacji w ujęciu R. Robertsona. Autor, odnosząc się do conceptualizacji świata zakładającej zredukowanie napięcia pomiędzy wyróżnionymi w układzie dychotomicznym tendencjami, stwierdza, iż istota rozwoju społeczeństw w warunkach globalnych „nie oznacza procesu eliminowania lokalności, co więcej, nie istnieje żadna sprzeczność między uniwersalnym i lokalnym, między logiką systemu światowego a poszukiwaniem «zadomowienia» przez jednostki funkcjonujące w wymiarze lokalnym” (Kempny, 1998, s. 244). Powyższy nurt rozważań znajduje swoje odzwierciedlenie w ustaleniach poczynionych przez A. Giddensa. W konsekwencji autor wskazuje na dwa współzachodzące, przeplatające się i determinujące procesy: globalizacji i glocalizacji. Globalizacja określana jako intensyfikacja stosunków społecznych o globalnym zasięgu odnosi się, jak zauważa R. Robertson, z jednej strony do „kurczenia się” świata, a z drugiej – do poszerzania świadomości owej jego „całościowości” (Kempny, 1998, s. 244). Jednakże, jak akcentuje Z. Bauman, „to, co jednym jawi się jako globalizacja, dla innych oznacza lokalizację” (Bauman, 2000, s. 6), a – jak dodaje Borges – „świat jest kulą, której środek jest wszędzie, granice zaś nigdzie” (Golka, 1999, s. 165).

Wyróżnione podejścia do istoty i cech zjawiska globalizacji integruje i syntezyzuje sposób myślenia przedstawiony przez G. Ritzera i M. Ryana, którego strukturalna zawartość wskazuje na wyróżnienie dwóch procesów: glocalizacji i globalizacji (od. ang. *grow* – wzrastać). Glocalizacja jest definiowana jako wzajemne przenikanie tego, co globalne, z tym, co lokalne, a także jako zjawisko przynoszące efekty w różnych strefach geograficznych, natomiast pojęcie globalizacji odwołuje się do imperialistycznych ambicji państw, korporacji, organizacji oraz ich potrzeb ekspansji w różnych strefach geograficznych, zgodnie z obraną logiką rozszerzenia pola swojej władzy, wpływów, zysków na całym świecie, przy czym nie implikuje to żadnego osądu oceniająco-wartościującego (Ritzer i Ryan, 2004, s. 300–301). Doprecyzowując powyższe rozważania, na szczególną uwagę zasługuje rozwinięta przez R. Robertsona koncepcja T. Tönniesa (przejścia od *Gemeinschaft* do *Gesellschaft*), wprowadzająca rozróżnienie na globalny *Gemeinschaft* i globalny *Gesellschaft*. Globalny *Gemeinschaft* (1) to koncepcja globalizacji wskazująca, że świat powinien i może być uporządkowany jedynie w formie relatywnie zamkniętych wspólnot społecznych. Wyobrażony, symetryczny porządek światowy ujmuje wspólnoty społeczne jako relatywnie równe sobie pod względem wartości i tradycji kulturowych. Ujęcie asymetryczne wskazuje na jedną bądź kilka wspólnot wiodących. Obie wizje świata skłaniają się ku idei, iż jednostki mogą wieść satysfakcjonujące życie jedynie w wyraźnie wyodrębnionych wspólnotach. Jednakże nie oznacza to, że rzeczona wizja podkreśla indywidualizm. Wywołuje ona raczej zainteresowanie problemem „bezdolności” jednostek, konfrontujących się z niebezpieczeństwami globalizującego się świata. Globalny *Gemeinschaft* (2) to wizja świata jako całości, wskazująca, iż globalny porządek może istnieć jedynie jako wspólnota o całkowicie globalnym zasięgu *per se*. Scentralizowane ujęcie zakłada, że musi istnieć durkheimowski globalny „ kolektyw świadomości”. Zdecentralizowane formy tego wyobrażenia wskazują, że globalna wspólnota jest możliwa, gdy ma pluralistyczne podstawy. Oba podejścia podkreślają, że ludzkość jest kluczowym składnikiem świata jako całości, zatem niebezpieczeństwa globalizacji mogą być przezwyciężone poprzez zaangażowanie we wspólnotową jedność ludzkiego gatunku. Globalny *Gesellschaft* (1) to wizja świata rozumianego jako seria otwartych społeczeństw, ze znaczną wymianą społeczno-kulturową dokonującą się między nimi. Wariant symetryczny traktuje wszystkie społeczności jako równie cenne kulturowo, podczas gdy ujęcie asymetryczne oparte jest na założeniu, że muszą istnieć dominujące, hegemoniczne społeczeństwa, odgrywające strategicznie istotną rolę w kreowaniu porządku światowego. W obu przypadkach społeczeństwa narodowe są traktowane jako konieczne podmioty konstytuujące nowoczesny

ład globalny. Globalny *Gesellschaft* (2) zakłada, że ład światowy może być osiągnięty jedynie na bazie formalnej, zaplanowanej światowej organizacji. Scentralizowane ujęcie opowiada się za silnym upolitycznieniem, podczas gdy zdecentralizowana forma to raczej coś na wzór federacji na poziomie globalnym. Wedle obu wariantów jedynym efektywnym sposobem radzenia sobie z niebezpieczeństwami globalizacji jest zinstytucjonalizowana organizacja tego procesu (Robertson, 1992, s. 78–79).

W kontekście powyższych ustaleń można uznać, iż unifikacja i dywersyfikacja są procesami komplementarnymi, wzajemnie na siebie oddziałującymi i kluczowymi dla współczesnej fazy rozwoju społeczeństwa globalnego. Ciekawy poznawczo kontekst dla problematyzowanego zagadnienia wnosi pogląd L. Korporowicza. Paradygmat globalizacji w płaszczyźnie społeczno-kulturowej ujawnia się, zdaniem autora, w binarnym układzie skrajności: pomiędzy dekontekstualizacją (istnienie w oderwaniu od kontekstu) a rekontekstualizacją (poszukiwanie nowej jakości kontekstualnej), dekompozycją (zdekomponowanie struktury kulturowej) a rekompozycją (tworzenie się nowych konstelacji kulturowych z wyabstrahowanych fragmentów rzeczywistości kulturowej), deterytorializacją (oderwanie od lokalnego kontekstu treści i formy kulturowej) a reterytorializacją (poszukiwanie „zadomowienia” w innej kulturze), transkulturacją (kultura jako zespół zjawisk wzajemnie powiązanych, uwarunkowanych i oddziałujących, ulega hybrydalnym przemieszczaniom się treści i form kulturowych) a internalizacją (pragnienie zinternalizowania kultury przez jednostkę, która przetwarza zastany materiał kulturowy, nadaje mu sens, swoiste indywidualne znaczenie i wyraża w zachowaniu) (Korporowicz, 1999, s. 90–92). W konsekwencji analityczna wartość zjawiska globalizacji wskazuje na konieczność rozróżnienia dychoomicznych procesów społeczno-kulturowej transformacji, które cechują doświadczenia współczesnego świata.

Kultura globalna i główne narracje współczesnego społeczeństwa globalnego

Heterogeniczność i zmienność form nowoczesnej organizacji społecznej oraz temporalna wielowymiarowość społeczeństwa przyszłości sprawiają, iż próba teoretycznego opisu i standaryzacji pojęcia „społeczeństwo globalne” staje się aktualną i ważną płaszczyzną analitycznego dyskursu. Rozpoznawanie, problematyzowanie i spory konceptualne skoncentrowane są na próbie znalezienia odpowiedzi na pytanie: „Gdzie, jak i w jakiej formie istnieje społeczeństwo?” (Miształ, 2000, s. 34). Jednocześnie ukazują one atrybuty procesualne,

strukturalne i funkcjonalne „historycznie wytworzonego i aktualnie istniejącego, ale obiektywizującego się w swych działaniach społeczeństwa” (Misztal, 2000, s. 34–35). Globalizujące tendencje świata, ekspansywny rozwój, jak ujmuje to P. Sztompka, nowoczesnej formacji społecznej potęgują zainteresowanie adekwatnym ujęciem istoty społeczeństwa globalnego, które jednak wydaje się być zdaniem A. Giddensa „niedefiniowalne niezmiennie”, gdyż jest zależne od nieprzewidywalnych konsekwencji działania podmiotów społecznych w sytuacji zmiany rzeczywistości społecznej (Misztal, 2000, s. 63–64). W analizach teoretycznych, w celu doprecyzowania aparatu pojęciowego, próbuje się do kluczowego pojęcia „społeczeństwo” wprowadzić dodatkowo przymiotnikowy określnik, który odnosi się do charakterystycznej współcześnie konfiguracji organizacyjnej społeczeństwa. W tym ujęciu, dla potrzeb teorii i analizy opisującej „społeczeństwo” współczesne, wprowadza się kontekstualne, przymiotnikowe etykiety². W ramach kulturowo zorientowanych prób określenia cech „społeczeństwa globalnego” wprowadza się przedrostki: „post”, „po”, „późny”, „poza”, które stanowią słowa-klucze, słowa-kody, w tym również świadectwa bezradności epistemologicznej, wskazując „na coś, co jest jakby ponad, coś, czego nie potrafi [się] zdefiniować, a co równocześnie pozostaje ciągle w obrębie tych treści, które nazywa [się] i neguje, gdy to, co już znane, zastyga. «Przeszłość» plus «post» – to jest ta zasadnicza recepta, z którą, używając wielu słów i niejasnych pojęć, stajemy wobec rzeczywistości, nie rozumiejąc jej. Tej rzeczywistości, która wydaje się rozpadać” (Beck, 2002, s. 15).

W dyskursie naukowym brak zgodności co do tego, czy aktualnie jesteśmy świadkami ponowoczesności, w myśl której przyszłość nie jest ani prostą kontynuacją teraźniejszości, ani odwrotem ku przeszłości, a stanowi nową jakość społeczną, czy też cały czas doświadczamy nowoczesności, tyle że „późnej” i zaawansowanej³, w której wszystkie jej cechy konstytutywne przybierają skrajną postać. Wśród schematów myślenia o przyszłym kształcie społeczeństwa szczególne miejsce zajmują jeszcze dwie interpretacje zmiany społecznej, nawiązujące do ewolucyjnego bądź cyklicznego jej charakteru. Przyjmując założenie o linearnej ciągłości dziejów, można powiedzieć, że „przyszłość już była”, i można antycypować przyszły charakter zmian społeczeństwa. Drugie

2 W literaturze można spotkać próby doprecyzowania aparatu pojęciowego z wykorzystaniem następujących określeń: (społeczeństwo) „postindustrialne” (D. Bell), „globalna wioska” (H.M. Mc Luhan), „trzecia fala” (A. Toffler), (społeczeństwo) „informacyjne” (J. Naisbitt), (społeczeństwo) „pokapitalistyczne” (P.F. Drucker), „kultura prefiguratywna” (M. Mead), (społeczeństwo) „ryzyka” (U. Beck), (społeczeństwo) „późnej nowoczesności” (A. Giddens), (społeczeństwo) „ponowoczesne” czy też „płynna nowoczesność” (Z. Bauman). Zob. Misztal (2000, s. 39).

3 Zob. Sztompka (2002, s. 570–576); Śleboda (2003, s. 50–78).

podejście nawiązuje do idei określanej jako „pęd w przyszłość”, który musi mieć zwrot ku przeszłości (Sztompka, 2002, s. 570–572).

W rozważaniach nad tym, co denotuje i konotuje pojęcie społeczeństwa globalnego, szuka się odpowiedzi na pytania dotyczące osobliwości społecznej (orientacji, ku której społeczeństwo się skłania) społeczeństwa zorientowanego na globalną zmianę. Świadczy to być może o słabnącej roli dyskursu nad wyborem oraz o kryzysie epistemologicznym i semantycznym, a skoncentrowaniu narracji na kwestii wzajemnych zależności między globalnością i globalnością a indywidualnymi dyspozycjami jednostek i kondycją współczesnego człowieka. Rozpoznanie i interpretacja orientacji współczesnego społeczeństwa, ze wskazaniem na kulturowe, społeczne i jednostkowe wyznaczniki ich optymalizacji, pozwala na zarysowanie cech globalizującego się społeczeństwa.

Zewnętrzny świat interakcji społecznych determinuje kształtowanie orientacji społeczeństwa na globalną zmianę. W złożonym splocie interakcji relacja przebiega od „osoby” do „planety” i od „planety” do „osoby” (zob. Giddens, 2001, s. 107–119). Powiązania między jednostkowymi działaniami a problemami na globalną skalę (zob. Mojsiewicz, 1998) uwypuklają potrzebę przyjęcia nowych wzorców stylów życia, które uwzględniałyby, jak proponuje L. Anderson, „globalną świadomość” (Melosik, 1989) rozpatrywania swojej osoby, swojego narodu, kręgu kulturowego i współczesnej cywilizacji jako uczestników zintegrowanego, globalnego systemu. W ponowoczesnej retoryce zjawisko globalizacji implikuje orientację na pewien rodzaj, jak problematyzuje to U. Beck, „cywilizacyjnego przypisania do ryzyka”. Egzystencja ludzka jest obciążona pojawieniem się nowych form ryzyka, niejako pochodzących z zewnątrz, które stają się coraz bardziej powszechne i uniwersalne. Globalizacja i instytucjonalizacja ryzyka odnosi się do skutków działań w warunkach niepewności. Nowy profil ryzyka cywilizacyjnego, który jest, jak podkreśla U. Beck, „cywilizacyjnym zrzędzeniem natury”, determinuje nowy „askryptywny los zagrożenia”, od którego nie ma ucieczki. Nieznane w społeczeństwie industrialnym nowe parametry ryzyka i ich potencjał kulturowy i społeczny w warunkach późnej nowoczesności nie poddają się jednoznacznej ocenie i są trudne do antycypowania, gdyż szacunkowe oceny ryzyka odwołują się najczęściej do konkretnych układów społecznych i obowiązują często tylko „do odwołania” (Giddens, 2001, s. 41–46). Perspektywna orientacja na umiejętność antycypowania i kreowania przyszłości determinuje potrzebę kształtowania orientacji na uczestnictwo i współdziałanie w zmieniającym się, współzależnym społeczeństwie globalnym. O ile antycypowanie przyczynia się do wielopłaszczyznowego rozumienia autonomii innych jednostek,

społeczeństw, kultur, jest działaniem umysłu i tworzy solidarność społeczną w czasie, gdyż ma wymiar temporalny, o tyle uczestniczenie jest działaniem społecznym i pobudza solidarność w przestrzeni, gdyż ma wymiar geograficzny (Botkin, 1982, s. 82–85). Zakres innowacyjnego działania w wymiarze globalnym zależy od stopnia aktywnego, efektywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa i współdziałania społecznego na szczeblu lokalnym, krajowym, międzynarodowym i ponadnarodowym. Szerokie spektrum osobliwości omawianego zagadnienia, skoncentrowanego na jakościowym zróżnicowaniu społeczeństwa współczesnego, wskazuje na jego percepcję w kategoriach orientacji na doświadczenie zapośredniczone z mediów. Następstwem intensyfikacji przemian w wielu aspektach życia społecznego jest sytuacja podmiotu w świecie, jak nazwał to J. Baudrillard, „hiperrzeczywistości”. Fascynacja iluzją, fantazją dostarcza konsumentowi medialnego oddziaływania jedynie pozorów pocucia sensu własnej egzystencji i bycia wolnym w swoich wyborach. Ludzkie doświadczenia zapośredniczone są poprzez masowo dystrybuowane medialne spektakle, będące „tyleż wyrazem, co narzędziem wykorzeniających i globalizujących tendencji” (Giddens, 2001, s. 37), przez jakie wyraża się późna nowoczesność, kształtując wewnętrzną strukturę tożsamości jednostki i elementarny porządek relacji społecznych (Giddens, 2001, s. 8). Kultura w dobie późnej nowoczesności „stanowi obszar zmieniających się, nie powiązanych ze sobą fragmentów” (Śleboda, 2003, s. 68), jest kulturą „nadmiaru i marnotrawstwa” (Baudrillard), bez wyraźnej linii rozwoju, a mechanizmem jej produkcji i dystrybucji są środki masowego przekazu. Konsekwencją ich uprzywilejowanej pozycji w procesie reprodukcji kultury jest „tendencja do ukazywania świata jako zespołu obrazów, które nie powodują konsekwencji, nie są zdeterminowane przyczynowo, nie są powiązane ze sobą, lecz powstają samorzutnie jako efekt nieuchwytnych motywacji” (Śleboda, 2003, s. 68). Życie i funkcjonowanie społeczne jednostki w świecie obiektów i znaków odwołuje się do alienacji ponowoczesnej jakości życia społecznego i chęci jej przewyciężenia (Giddens, 2001). Życie społeczne zogniskowane wokół wirtualnej rzeczywistości determinuje kształtowanie we współczesnym społeczeństwie orientacji na ideologie konsumpcji, ujawniającej się w relacjach mikro- i makrostrukturalnych w świecie. Konsumpcjonizm przenika niemalże każdą dziedzinę ludzkiej egzystencji, odwołując się do alienacji nowoczesnego stylu życia i obiecując jego przewyciężenie (Giddens, 2001, s. 235–236), a poprzez zaspokajanie kulturowo kreowanych potrzeb hedonistyczno-narcystycznych staje się istotnym komponentem więzi integrującej ludzi przeświadczonych o swojej wolności i niezależności w zakresie podejmowania decyzji i działań. „Człowiek potwierdza swoją wartość

poprzez uzyskiwanie dochodu, który pozwala na «wybory» zapewniające mu symboliczny prestiż (...), potwierdza swoją wyjątkowość poprzez «przebijanie» innych w «jakości» i „oryginalności» konsumpcji” (Melosik, 1995, s. 112). Wolność podmiotu ma jednak charakter umowny, gdyż „rodzi się z niewiedzy i wspiera na bezsile” (Bauman, 1994, s. 22).

Złożoność i temporalna wielowymiarowość społeczeństwa późnej nowoczesności, determinowane przez wieloznaczność, ambiwalencję, przejściowość, różnorodność rzeczywistości społeczno-kulturowej, poddającej się ustawicznym fluktuacjom, sprawiają, że opis i standaryzacja heterogeniczności obiektywizującego się w swych działaniach społeczeństwa są trudne do uchwycenia. Pomiędzy wyróżnionymi orientacjami, charakteryzującymi całościowy stosunek społeczeństw do ekspansywności zmian społeczno-kulturowych w świecie, istnieją wzajemne powiązania, które składają się raczej na syndrom (ukształtowane cechy społeczeństwa wspomagają, wzmacniają bądź osłabiają inne) aniżeli zbiór cech obrazujących subtelności społeczeństwa późnej nowoczesności. W obliczu globalizujących tendencji świata ekspansywny rozwój ponowoczesnej bądź późnonowoczesnej formacji społecznej winno się raczej ujmować w kategoriach zbiorów orientacji społeczeństwa jako elementów społecznej i jednostkowej mentalności, składających się na syndrom cech społeczeństwa globalnego.

Edukacja globalna jako problem i wyzwanie współczesnej pedagogiki

Pojęcie edukacji globalnej nie jest jednoznacznie zdefiniowane; odwołuje się ono do różnorodnych perspektyw teoretycznych i koncepcji pedagogicznych. Równocześnie może być ono rozpatrywane w odmiennych kontekstach społeczno-kulturowych (Pigozzi, 2006, s. 1–4). Namysł nad tworzeniem koncepcji pedagogicznych obejmujących globalną ekumenę kulturową i próby tworzenia uogólnień teoretycznych ogniskujących się wokół kwestii wychowania globalnego obecne są na gruncie różnorodnych subdyscyplin nauk o edukacji. W szczególności dotyczy to tych subdyscyplin, które obejmują swymi zainteresowaniami problemy zglobalizowanego świata (Bauman, 2000, s. 5 i nn.), a więc podejmujących diagnozy i próbujących dostarczyć odpowiedzi i rozwiązań dotyczących sfery globalnej edukacji (Melosik, 1989, s. 159).

Rozwój koncepcji edukacji globalnej w kilku ostatnich dekadach dwudziestego wieku związany był z pogłębieniem analizy i refleksji nad przemianami współczesnego świata. Jednym z ważnych impulsów podjęcia poszukiwań w tym kierunku były doświadczenia światowych konfliktów (takich jak pierwsza i druga wojna światowa), uruchamiające namysł nad ich konsekwen-

cjami, a także przybierająca na sile w kolejnych dekadach zimnowojenna konfrontacja pomiędzy państwami bloku wschodniego i Zachodem. Główne problemy, do jakich odwoływali się twórcy edukacji globalnej, dotyczyły kwestii zachowania pokoju na świecie (w obliczu groźby światowego konfliktu militarnego), zagadnień praw człowieka, współistnienia odmiennych kultur, ochrony środowiska przyrodniczego, a także konfliktów etnicznych czy głodu. Dynamiczny rozwój teorii edukacji globalnej nastąpił w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku. Najważniejsi twórcy tej koncepcji to m.in.: Robert Hanvey, Chad Alger, James Becker, Lee Anderson, Steven Lamy, Willard Kniep, Roland Case, Charlotte Anderson, Jan Tucker, Merry Merryfield (Abdullahi, 2010, s. 29–30).

Idee edukacji globalnej rozwijane były również w kolejnych dekadach. Współcześnie znacznie powiększyło się pole problemowe analiz dotyczących roli edukacji w szeroko rozumianej sferze społecznej, kulturowej, politycznej i ekonomicznej współczesnego zglobalizowanego świata (Soudien, 2005, s. 501–503, 509–514) i obejmuje ono – poza kwestiami wcześniej obecnymi w programach edukacji globalnej (takimi jak globalne ocieplenie, zanieczyszczenie środowiska, eksplozja demograficzna, głód, bieda, AIDS, konflikty zbrojne, inflacja) – również problemy bardziej aktualne. Wśród nich wymienić należy kwestię zamieszczania i dostępu do nielegalnych treści w Internecie, przemytu i handlu narkotykami, chciwości globalnych korporacji i korupcji czy nietolerancji i ekstremizmu religijnego (Abdullahi, 2010, s. 28). Zwraca się także uwagę, iż obecnie większy nacisk kładziony powinien być na idee włączania (inkluzji), zróżnicowania oraz wspólnotowości (Wulf, 2013, s. 71–82).

Koncepcje „edukacji globalnej”

Edukacja globalna bada zależności pomiędzy systemami politycznymi, społecznymi, kulturowymi, ekonomicznymi i ekologicznymi na świecie. Jej zasadniczym celem jest przygotowanie uczniów do bycia odpowiedzialnymi obywatelami świata (zarówno na poziomie narodowym, jak i globalnym). Istotą jest w tym kontekście zaszczepianie w uczniach myślenia w perspektywie globalnej, w tym uświadamianie globalnych zależności, jak również rozbudzanie międzykulturowej wrażliwości i kształtowanie umiejętności dostrzegania i rozumienia odmienności (Abdullahi, 2010, s. 28).

Rozwój koncepcji edukacji globalnej uświadamia, jak wiele problemów świata może być podejmowanych w działalności pedagogicznej, i jak różnorodne są to zagadnienia. Zróżnicowanie zawartych w programach treści kształ-

cenia dotyczących globalnych kwestii dodatkowo komplikowane jest przez eksponowanie odmiennych wartości (np. praw człowieka) jako kluczowych, jak również przez orientację na określone efekty kształcenia, np. przygotowanie uczniów do podjęcia roli „obywatela świata” (Skelly, 2010, s. 60–61). Z. Melosik zwraca także uwagę, że pewne koncepcje koncentrują się w większym stopniu na metodach kształcenia, inne na procesie dydaktycznym, a jeszcze inne na celach (Melosik, 1989, s. 159). Koncepcje te różnicuje także podejście do roli aktorów uczestniczących w procesie kształcenia – uczniów i nauczycieli (Wells, 2008, s. 147–148) (por. tabela 1). Generalnie przyjąć można, że główne cele edukacji globalnej dotyczą przygotowania uczniów do:

- 1) rozumienia wielostronnej perspektywy oraz zdobycia i umiejętności wykorzystywania wiedzy na temat różnorodności wierzeń, wartości, sposobów postrzegania świata, a także praktyk i wytworów społecznych i kulturowych;
- 2) dostrzegania i rozumienia podobieństw i różnic pomiędzy ludźmi, kulturami i narodami;
- 3) zdobywania i wykorzystywania wiedzy na temat dynamiki globalnych problemów, rozwiązań, trendów oraz ich umiejscowienia w systemach światowych;
- 4) rozwijania zdolności myślenia, opisywania, rozważania i przedstawiania opinii, problemów oraz idei, a w szczególności umiejętności osadzania ich w perspektywie historycznej, filozoficznej, socjologicznej, psychologicznej – w szerokim globalnym kontekście porównawczym;
- 5) rozwijania i manifestowania zdolności do podejmowania decyzji i umiejętności wykorzystywania wiedzy dotyczącej globalnej edukacji w celu rozwiązywania problemów w światowej społeczności (Abdullahi, 2010, s. 23).

Warto również ukazać główne tematy obecne w wybranych koncepcjach edukacji globalnej i programach edukacyjnych:

- Robert Hanvey: a) świadomość perspektywiczna; b) odpowiedzialność za planetę; c) świadomość międzykulturowa; d) świadomość dynamiki procesów globalnych; e) świadomość ludzkich wyborów.
- Willard Kniep: a) uniwersalne i odmienne wartości i kultury ludzkie; b) globalne systemy (ekonomiczne, polityczne, technologiczne, ekologiczne); c) obecne problemy i rozwiązania globalne (pokój i bezpieczeństwo, rozwój i postęp, środowisko, prawa człowieka); d) historia świata.
- Charlotte Anderson: a) ty jesteś istotą ludzką; b) twój dom to planeta Ziemia; c) jesteś obywatelem wielokulturowej społeczności; d) żyjesz we współzależnym świecie.
- Steven Lamy: a) wyposażenie nauczycieli w niezależne i sprawdzone in-

formacje; b) stwarzanie nauczycielom możliwości określania kluczowych założeń i wartości; c) przygotowanie uczniów do uczestnictwa w przyszłości przez wyposażenie ich w szeroki zakres kompetencji analitycznych i krytycznych; d) wyposażenie uczniów w wiedzę na temat strategii służących uczestnictwu i zaangażowaniu w sprawy lokalne, narodowe i międzynarodowe.

- Merry Merryfield: a) wierzenia i wartości ludzkie; b) systemy globalne; c) globalne problemy i rozwiązania; d) międzykulturowe zrozumienie i współdziałanie; e) świadomość ludzkich wyborów; f) rozwój kompetencji analitycznych i krytycznych; g) strategie na rzecz uczestnictwa i zaangażowania.
- Chad Alger: a) wartości; b) wymiana; c) aktorzy; d) procedury i mechanizmy; e) rozwiązania.
- American Forum for Global Education (Amerykańskie Forum Edukacji Globalnej) działa na rzecz rozwijania programów edukacji globalnej w szkołach USA: a) konflikty; b) systemy ekonomiczne; c) światowe systemy wierzeń; d) prawa człowieka; e) możliwości decyzyjne i zarządzanie planetą; f) systemy polityczne; g) populacja; h) rasa i etniczność; i) rewolucja technokratyczna; j) zrównoważony rozwój.
- Global Perspectives Framework for Australian Schools – program rozwijany w szkołach australijskich: a) współzależność i globalizacja; b) tożsamość i zróżnicowanie kulturowe; c) sprawiedliwość społeczna i prawa człowieka; d) budowanie pokoju i rozwiązywanie konfliktów; e) zrównoważona przyszłość (oprac. T. Gmerek na podstawie: Abdullahi, 2010, s. 28; Reynolds i. in., 2013, s. 18–20).

Jeden z twórców koncepcji edukacji globalnej – L. Anderson – zwraca uwagę na konieczność kształtowania u reprezentantów młodego pokolenia „świadomości globalnej”. Stworzył on listę umiejętności i predyspozycji, których uzyskanie przez uczniów w toku kształcenia doprowadziłoby do ukształtowania szerokiego, holistycznego spojrzenia na przemiany współczesnego świata. Program swój autor określił mianem modelu „edukacji skierowanej na świat”. Anderson wyróżnił pięć głównych celów takiej edukacji (Melosik, 1989, s. 161–162).

Pierwszym celem jest „przekazanie uczniom zdolności postrzegania zarówno samego siebie, jak i innych, jako członków jednego gatunku biologicznego” (Melosik, 1989). Istotą jest tutaj ukształtowanie przekonania, iż wszystkich ludzi łączy wspólny status biologiczny, historia, jak również podobne problemy psychologiczne czy egzystencjalne. Zadaniem nauczycieli jest w tym kontekście „uczenie rozpoznawania uniwersalnych elementów ludzkiej kultury oraz – geo-

graficznie i historycznie uwarunkowanych – różnic kulturowych między społeczeństwami zamieszkującymi poszczególne części świata” (Melosik, 1989).

Drugim celem jest kształtowanie nawyku postrzegania siebie samego oraz własnej grupy społecznej jako części całej ludzkości zamieszkującej ziemski ekosystem. Zadaniem edukacji jest ukształtowanie w młodych ludziach specyficznego stosunku do natury – szacunku wobec środowiska przyrodniczego, dbałości o nie – oraz uświadomienie zależności człowieka od jego ograniczonych zasobów. Środowisko przyrodnicze jest tutaj postrzegane jako globalny system, którego poszczególne części zależą od siebie, przy czym człowiek stanowi jedną z jego integralnych części.

Kolejny cel stanowi „wyposażanie uczniów w umiejętność rozpatrywania samego siebie oraz własnej grupy społecznej jako uczestników życia międzynarodowego” (Melosik, 1989). Kluczowe staje się z tej perspektywy ukształtowanie u uczniów umiejętności dostrzegania powiązań i zależności na arenie międzynarodowej, jak również uprzytomnienie roli, jaką odgrywają niektóre kraje (w szczególności Stany Zjednoczone) w kształtowaniu określonego porządku międzynarodowego. Celem jest również uświadomienie młodym ludziom ich własnego uwikłania w funkcjonowanie globalnych instytucji (na przykład religijnych czy finansowych).

Czwarty cel powiązany jest z formowaniem określonego stosunku do własnej kultury, w kontekście ogromnej różnorodności kulturowej świata. Istotą jest „wykształcenie umiejętności i nawyku rozpatrywania samego siebie, swojego społeczeństwa i narodu, a także całej współczesnej cywilizacji jako zarówno «kulturowych dłużników», jak i twórców kultury” (Melosik, 1989). Ten sposób myślenia zakłada, iż wszystkie jednostki, grupy, społeczeństwa i narody wnoszą i wnoszą swój wkład w rozwój kultury światowej (w każdym okresie historycznym i za pośrednictwem własnych kultur ze wszystkich regionów świata). Z drugiej strony mogą one pobierać wartości z tego rezerwuaru, który można określić jako „globalny bank kultury ludzkiej”. Zwraca się tutaj uwagę między innymi na konieczność postrzegania kultury jako wytworu całego gatunku ludzkiego, a także rozwijanie zdolności do poszukiwania historycznych źródeł wierzeń, języka, instytucji czy technologii.

Ostatnim z wyróżnionych przez Andersona celów edukacji skierowanej na świat jest uwrażliwienie młodych ludzi na obecność pluralizmu opinii dotyczących sposobów funkcjonowania świata, jak i rozwiązywania światowych problemów. Celem jest ukształtowanie przekonania, że „żyjący w różnych kulturach ludzie odbierają i wartościują problemy światowe w oparciu o zupełnie inne założenia” (Melosik, 1989). Chodzi o wykształcenie umie-

jętności krytycznej analizy własnych założeń i poglądów odnośnie różnych globalnych kwestii (na przykład stereotypowego postrzegania innych narodów, konfliktów zbrojnych, niesprawiedliwej dystrybucji światowych bogactw naturalnych czy dominacji jednej kultury nad innymi) (Melosik, 1989, s. 161–162).

W konsekwencji, jak pisze Z. Melosik, „zwolennicy «edukacji skierowanej na świat» szczególny nacisk kładą na konieczność kształtowania umiejętności podejmowania optymalnych decyzji” (Melosik, 1989). Kluczowe jest w tym kontekście przyjęcie odpowiedniej perspektywy, która zakłada: 1) uświadomienie sobie przez jednostkę istnienia „alternatywnych wyborów”; 2) krytyczne wartościowanie przyswojonych informacji, szczególnie z uwzględnieniem zasad moralnych jako kryterium; 3) konsekwentne myślenie w kategoriach „światowego systemu”; 4) analizowanie problemów w kategoriach „kontrowersji”; 5) krytyczne analizowanie swojego własnego procesu oceniania; 6) przyjęcie tezy, że sposoby rozwiązywania światowych problemów proponowane przez ludzi żyjących w kulturach mniejszościowych mogą być „lepsze” niż te, które preferują grupy dominujące czy społeczności reprezentujące kulturę „głównego nurtu” (Anderson, 1987, s. 166).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że większość modeli edukacji globalnej postuluje rozwijanie w uczniach szerokiej analitycznej perspektywy postrzegania świata, w której kluczową rolę odgrywa krytyczne myślenie (por. Melosik, 1995, s. 102–125) w powiązaniu z otwartością na różnice i tolerancją oraz szacunkiem wobec odmienności (por. Kapuściński, 2006, s. 31–76).

R. Hanvey wprowadził w tym kontekście kategorię „międzykulturowej świadomości”, wyróżniając cztery poziomy jej funkcjonowania. Kategoria ta odnosi się do – możliwej do uzyskania za pośrednictwem edukacji – zmiany w sposobach postrzegania i rozumienia odmiennych kultur, a także „dostrzegania i akceptacji wartości kulturowych u innych grup społecznych i społeczeństw” (Melosik, 1989, s. 159).

Istotą tak pojmowanej edukacji międzykulturowej jest osiągnięcie trzeciego poziomu międzykulturowej świadomości (związanego ze zdolnością do akceptacji odmienności kulturowej innych społeczności i ich intelektualnej analizy). G. R. Hanvey zwraca uwagę na zasadność podejmowania – za pośrednictwem edukacji – prób osiągnięcia poziomu czwartego, który związany jest ze zdolnością do współprzeżywania i wyobrażenia sobie przez jednostkę samej siebie jako podejmującą różne role społeczne i postępującą według różnych wzorów funkcjonowania, charakterystycznych dla odmiennych kultur. G. R. Hanvey użył na określenie tej umiejętności pojęcia transspekcji. Pojęcie to „różni się od analitycznego «rozumienia», a także od empatii w tradycyj-

nym tego słowa znaczeniu, która jest projekcją między dwoma osobami z tym samym rodzajem epistemologii – wewnątrz kontekstu tej samej kultury.

Tabela 2

Poziomy międzykulturowej świadomości

Poziom	Typ świadomości	Sposób uzyskiwania informacji	Typowa interpretacja informacji
Pierwszy	Świadomość powierzchownych i najbardziej wyraźnych cech kulturowych innego społeczeństwa	Turystyka, literatura piękna, lekcje geografii itp.	„nieprawdopodobne”, „egzotyczne”, „dziwaczne”
Drugi	Świadomość subtelnych i znaczących cech kulturowych innego społeczeństwa	Sytuacja konfliktu kulturowego	„nieprawdopodobne”, „frustrujące”, „irracjonalne”
Trzeci	Świadomość subtelnych i znaczących cech kulturowych innego społeczeństwa	Analiza intelektualna	„wiarygodne”, „możliwe do poznania”, „zastanawiające”
Czwarty	Świadomość form i sposobów kulturowego odczuwania ludzi żyjących w innym społeczeństwie	Kulturowe „zanurzenie się”, „przeżywanie innej kultury”	„wiarygodne”, „możliwe do subiektywnego przeżycia”

Źródło: Opracowanie Z. Melosik, na podstawie: Harvey, 1978, s. 11.

Transspekcja jest procesem międzyepistemologicznym, w którym dzięki «nauce» obcych wierzeń, założeń, perspektyw i uczuć (poprzez praktyczne funkcjonowanie w kontekście innej kultury), dana osoba staje się «tymczasowo» członkiem odmiennej społeczności kulturowej» (Melosik, 1989). Cechy takie powinny charakteryzować człowieka przyszłości jako członka globalnej społeczności.

Edukacja globalna wymaga również znaczącej zmiany perspektywy postrzegania świata, w którym funkcjonuje jednostka. Warunkiem szerokiego rozumienia procesów globalnych jest odrzucenie wąskiej (lokalnej) perspektywy, na rzecz perspektywy globalnej. W tym kontekście R. G. Harvey wyróżnił trzy perspektywy, które stanowią kontinuum rozwoju sposobów myślenia i poznawania rzeczywistości – w kierunku nowego, globalnego sposobu rozumienia i postrzegania świata. Założenia jego koncepcji wiążą się ze zdolnością transspekcji i myślenia w szerokiej holistycznej perspektywie

– zarówno społeczno-kulturowej, jak i czasowej. Tak charakteryzuje zmianę perspektywy myślenia w omawianej koncepcji Z. Melosik: „Istotą przejścia od preglobalnego do globalnego sposobu poznawania jest podjęcie analizy systemowej, prowadzonej w długiej perspektywie czasowej i w makroskali. Jednocześnie, o ile przy poznawaniu preglobalnym kryteria oceny wynikają z poczucia identyfikacji jednostki z grupami społecznymi, w których bezpośrednio funkcjonuje, to w przypadku poznawania globalnego wynikają one z identyfikacji w znacznie szerszej skali – z całą ludzkością. Zdolność do globalnego poznawania jest podstawowym warunkiem dostrzegania większej ilości «wyborów» – w obliczu konieczności podjęcia decyzji. Pozwala ona również na przewidywanie możliwych konsekwencji występujących wydarzeń, przy czym zawsze nie tylko w skali lokalnej i w krótkiej perspektywie czasowej, ale także w makroskali i w długim okresie czasu” (Melosik, 1989).

Koncepcja R. G. Hanveya zawiera również istotne wskazówki i przedstawia zasady, które stosować winni nauczyciele chcący we własnej pracy pedagogicznej działać w myśl idei i koncepcji edukacji globalnej. S. A. Abdullahi dokonał syntetycznej analizy tej koncepcji z perspektywy strategii, metod i treści, jakie może stosować nauczyciel – w pięciu wymiarach edukacji globalnej (wyróżnionych przez R. G. Hanveya). Pierwszym z nich jest świadomość perspektywiczna. W tym wymiarze nauczyciel może zastosować różnorodne strategie żywego słowa, takie jak dyskusja nad problemami i rozwiązaniami globalnymi (prowadzona z różnych punktów widzenia), symulacje postrzegania odmiennych norm i praktyk społecznych, różnic pomiędzy uprzedzeniami a dyskryminacją, przyczynami i konsekwencjami funkcjonowania stereotypów czy wagi szacunku wobec innych.

Drugim wymiarem koncepcji R. G. Hanveya jest odpowiedzialność za planetę. Ta perspektywa implikuje wprowadzenie krytycznych analiz źródeł (między innymi drukowanych) w celu identyfikacji globalnych problemów, określenia ich wpływu na środowisko światowe (także z perspektywy uczącego się i jego społeczności lokalnej) oraz rozwiązania ich. Zakłada się również tworzenie „map” charakteryzujących owe problemy w skali regionalnej i globalnej.

Trzeci wymiar stanowi świadomość międzykulturowa. Działalność nauczyciela realizującego zagadnienia edukacji globalnej skupiać się tu powinna na porównawczym sposobie prezentacji różnorodnych aspektów kulturowych dotyczących współczesnego świata. Odnosi się to do wykorzystania różnorodnych środków służących prezentacji wybranych kultur świata (jak na przykład opowieści). Szczególny nacisk powinien być położony na istotę i rolę kulturowych zapożyczeń, zjawisko dyfuzji kultury oraz jego wpływ na funkcjonowanie pojedynczych ludzi i całych narodów – przy akcentowaniu

raczej cech wspólnych, łączących kultury, niż różnic pomiędzy nimi, a jednocześnie w powiązaniu z rozwijaniem tolerancji i empatii.

Kolejnym wymiarem edukacji globalnej jest rozwijanie świadomości dynamiki procesów globalnych. Celem nauczyciela staje się pogłębianie u uczniów wiedzy dotyczącej zagadnień globalnych, a także rozwijanie świadomości i wrażliwości kulturowej – służących zmianie postaw wobec światowych problemów. W tym kontekście rolą nauczyciela jest kształtowanie sposobów myślenia i działania w optyce międzykulturowej, przy wykorzystaniu otwartości umysłu i niezależności poznawczej uczniów. Celem jest próba uzmysłowienia złożoności współczesnego świata, przy zastosowaniu strategii kształtujących myślenie systemowe, a także uświadamianie współzależności między narodami (na przykład w kontekście kulturowym, społecznym, ekonomicznym, politycznym, ekologicznym czy technologicznym). Istotne jest także ukazanie związków pomiędzy zakorzenieniem ludzi we wspólnotach lokalnych a ich funkcjonowaniem na poziomie narodowym i globalnym.

Piąty wymiar dotyczy zagadnienia świadomości ludzkich wyborów. Kształcenie w ramach tej perspektywy wymaga ukazania, w jaki sposób wybory podejmowane przez jednostki, grupy i narody mogą wpływać na kształt świata. Rolą nauczyciela jest uświadomienie wpływu jednostek i grup na przyszłe jego losy, przy zastosowaniu metod identyfikacji problemów, tworzenia planów i wprowadzaniu ich w życie lokalnych społeczności. Ponadto pożądanym kierunkiem będzie tu także przeniesienie perspektywy poznawczej na poziom międzynarodowy (na przykład za pośrednictwem środków elektronicznych) i zachęcanie do współpracy z rówieśnikami z innych krajów świata. Ma to umożliwić dzielenie się doświadczeniami i propozycjami rozwiązań globalnych problemów (Abdullahi, 2010, s. 32–33).

Kontrowersje wokół edukacji globalnej

Choć koncepcje edukacji globalnej podejmują wiele niezwykle ważnych kwestii (zarówno z perspektywy pedagogicznej i społeczno-kulturowej, jak i w szeroko rozumianym kontekście politycznym i ekonomicznym), to jednak sama idea konstruowania modeli edukacyjnych na poziomie globalnym budzi wiele pytań, kontrowersji i sprzeczności.

Po pierwsze, jest to związane z samą próbą stworzenia globalnego systemu wiedzy i wartości, który miałby stanowić odniesienie dla działań edukacyjnych podejmowanych na poziomie światowym i odrzucenia większości wartości specyficznych dla różnorodnych (odrębnych) systemów kulturowych.

Kolejnym z podstawowych zarzutów, jakie kierowane są w stronę „globalnych” koncepcji edukacji, jest ich osadzenie przede wszystkim w zachodnim systemie norm i wartości, a także na płaszczyźnie racjonalności typowej dla cywilizacji Zachodu.

Z tego zarzutu może wynikać kolejny, który utożsamia globalizację z procesami amerykanizacji – transmisji amerykańskiej wiedzy i wartości jako uniwersalnych praw i standardów. Jak zauważa Z. Melosik, „nie dostrzega się tu faktu, iż globalizacja w mniejszym stopniu wynika ze wzajemnej wymiany idei i wzorów kulturowych przez różne narody, w większym [natomiast] polega na jednostronnym przepływie wzorów i wartości kulturowych Stanów Zjednoczonych do reszty świata” (Melosik, 1995, s. 84).

Ponadto zwraca się uwagę na istotne uproszczenia, jakich dokonują twórcy koncepcji edukacji globalnej. Jednym z ich jest postrzeganie globalizacji jako zjawiska z natury korzystnego i pozytywnego. W rzeczywistości rozważania dotyczące edukacji globalnej związane są z blokowaniem wielu pól problemowych. Równocześnie twórcy koncepcji edukacji globalnej w sposób nieuprawniony zakładają, że globalizacja oznacza tworzenie światowego społeczeństwa równoprawnych kultur. Procesy te są jednak o wiele bardziej skomplikowane (Melosik, 1995, s. 93).

Kolejny zarzut związany jest z pomijaniem przez twórców edukacji globalnej tendencji przeciwstawnych wobec procesów globalizacji. Odrzuca się niemal całkowicie analizy procesów różnicowania i fragmentaryzacji (na przykład działanie tendencji separatystycznych czy powstawania agresywnych nacjonalizmów), które są obecne i dostrzegalne we współczesnych społeczeństwach równie wyraźnie jak procesy unifikacji i globalizacji (Melosik, 1995, s. 93).

I choć pojawia się wiele głosów krytycznych na temat edukacji globalnej, to jednak można założyć, że w porozumieniu dotyczącym kluczowych idei rozwoju współczesnego świata tkwi szansa na skonstruowanie warunków dla funkcjonowania tak odmiennych społecznie i kulturowo grup, jakie obecnie żyją na świecie. Edukacja nadal stanowi jedną z największych szans zmiany globalnego świata (Bauman, 2012, s. 35–38 i nn).

Literatura

Abdullahi, A. A. (2010). Rethinking Global Education in the Twenty-first Century. W: J. Zajda (red.), *Global Pedagogies: Schooling for the Future, Globalisation, Comparative Education and Policy Research*. t. 12. Dordrecht.

Anderson, L. (1987). *Schooling and Citizenship in a Global Age*. Bloomington.

Barker, Ch. (1999). *Television, Globalization and Cultural Identities*. Buckingham: Open University Press.

Bauman, Z. (1994). *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury.

Bauman, Z. (2000). *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Bauman, Z. (2012). *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Botkin, J. W., Elmandijra, M. i Malitza, M. (1982). *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Burszta, W. J. (1998). *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Cybal-Michalska, A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa

Golka, M. (1999). *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*. Poznań.

Golka, M. (2001). *Kultura w przestrzeni globalnej*. W: Z. Blok (red.) *Společne problemy globalizacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hanvey, G. R. (1978). An Attainable Global Perspective. *Global Education*, 21(3).

Kahn, J. S. (1995). *Culture, Multiculture, Postculture*. London: Sage.

Kapuściński, R. (2006), *Ten Inny*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

Kempny, M. (1998), Globalizacja. W: Z. Bokszański (red.), *Encyklopedia socjologii*. t. 1. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Korporowicz, L. (1999). Tożsamość wyobrażona. W: A. Tyszką (red.), *Róża Wiatrów Europy. O środkowoeuropejskiej tożsamości kulturowej*. Warszawa: Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego: Oficyna Naukowa.

Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Melosik, Z. (1989). „Edukacja skierowana na świat” – ideał wychowawczy XXI wieku. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3.

Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor.

Melosik, Z. (1995). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Melosik, Z. (1995). Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych. Między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Misztal, B. (2000). *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*. Kraków: Universitas.

Mojsiewicz, Cz. (1998). *Globalne problemy ludzkości*, Poznań: Wydawnictwo Terra.

Pigozzi, M. J. (2006). A UNESCO view of global citizenship education, *Educational Review*, 58(1).

Reynolds R. i. in. (2013). Teaching Global Education, Lessons learned for classroom teachers, *Ethos*, 21(1).

Ritzer, G. i Ryan, M. (2004). The Globalization of Nothing. W: S. Dasgupta (red.), *The Changing Face of Globalization*. London: Sage.

Robertson, R. (1985). The Relativization of Societies: Modern Religion and Globalization. W: Robbins T., W. Shepherd i McBride J. (red.), *Cults, Culture and the Law*. Chico.

Robertson, R. (1992). *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London: Scholars Pr.

Skelly, J. A. (2010), The Global “Imagined Community” – International Education and Global Civil Society, *International Educator*, 19(6).

Sobol, E. (2000). *Mały słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Soudien, C. (2005). Inside But Below: the Puzzle of Education in the Global Order. W: *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*, Dordrecht.

Starosta, P. (2000). Globalizacja i nowy komunitaryzm. *Kultura i Społeczeństwo*, 3.

Sztompka, S. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.

Śleboda, M. (2003). *Dylemat pierwszy: globalizacja*. W: M. Bogunia-Borowska, M. Śleboda (red.), *Globalizacja i konsumpcja. Dwa dylematy współczesności*, Kraków: Universitas.

Tobera, P. (2000). Niepokojąca nowoczesność. *Kultura i Społeczeństwo*, 3.

Wells, R. (2008). The Global and the Multicultural: Opportunities, Challenges, and Suggestions for Teacher Education. *Multicultural Perspectives*, 10(3).

Wierzbicka, E. (1998). *Słownik współczesnego języka polskiego*. t. 2, Warszawa.

Wulf, Ch. (2013). Human Development in a Globalised World. Education towards Peace, Cultural Diversity and Sustainable Development, *Revista Española de Pedagogía*, 254.

Kultura popularna, pedagogika i młodzież

W tradycyjnych podejściach do socjalizacji i edukacji młodego pokolenia zakłada się, iż główną rolę w tym procesie odgrywać będą takie wielowiekowe instytucje społeczne, jak rodzina, szkoła i Kościół. Jednocześnie jednym z najważniejszych komponentów kształtowania tożsamości młodego pokolenia w ujęciach tradycyjnych jest kultura wysoka, a w szczególności takie jej egzemplifikacje, jak: teatr i opera, muzea i muzyka klasyczna czy literatura piękna wraz z poezją oraz sztuki piękne. To one pozwalały na urzeczywistnienie w praktyce kanonu kultury Zachodu (Melosik, 1995a, s. 130–147). Uznawano przy tym, że młody człowiek powinien być „wdrażany” w kulturę wysoką, bowiem stanowi ona kwintesencję dobrego smaku i wysokiej klasy estetyki, a także ucieleśnienie tego, co wyróżnia Zachód od innych kultur (i przesądza o jego wyższości nad nimi) (Schlesinger, 1994, s. 630–632; Bloom, 1987, s. 55; Bennett, 1988, s. 197–199).

Istnieje jednak i druga funkcja kultury wysokiej – stanowi ona bez wątpienia jedno z ważnych źródeł klasowego i jednostkowego podziału ludzi, w ramach systemu stratyfikacji społecznej. Mówiąc inaczej (i metaforycznie): uważa się, że osoba, która potrafi zrozumieć i docenić wartość (zawartość) *Hamleta* Szekspira czy *V Symfonii* Beethovena, posiada znacznie wyższy kapitał kulturowy i potencjał w zakresie sukcesu społecznego niż ta, dla której wytwory te są niejasne i niegodne poświęcenia im uwagi. W krytycznych podejściach do kultury wysokiej (których najwybitniejszym przedstawicielem był Pierre Bourdieu) twierdzi się przy tym, że zdolność kultywowania i zachwycania się przejawami kultury wysokiej jest przekazywana potomkom grup znajdujących się na różnych szczeblach drabiny społecznej w sposób nierówny. I tak dzieci ludzi wykształconych i bogatych, a także posiadających prestiżowe zawody uzyskują w trakcie swojej socjalizacji i edukacji dyspozycję do uczestnictwa w kulturze wysokiej. Z kolei w dzieciach robotników

nie wykształca się takich aspiracji i dyspozycji, co sprawia, że nie mają zamiaru angażować się w kulturę wysoką, a poza tym nic z niej nie rozumieją. Opisany mechanizm odnosi się do zjawiska reprodukcji kulturowej (Shirley, 1986; Harker, 1990; Bourdieu, 2005, Bourdieu, 1994).

W omawianym tutaj podejściu kultura popularna jest utożsamiana z kulturą niską, wręcz najniższą. Uważa się, że jest ona banalna i pozbawiona jakichkolwiek wartości, a udział w niej przyczynia się do trywializacji stylu życia człowieka i jego tożsamości. W takiej perspektywie kultura popularna nie może być obiektem zainteresowania nauczycieli.

Powyższy sposób rozumowania nie jest adekwatny dla czasów obecnych. We współczesnych społeczeństwach występuje zjawisko, które nazwać można przesunięciem socjalizacyjnym. Polega ono na utracie znaczenia w procesach socjalizacyjnych młodzieży tradycyjnych instytucji społecznych: rodziny, szkoły i Kościoła. Ich rolę w tym zakresie przejmują w coraz większym stopniu: grupa rówieśnicza oraz kultura popularna.

Jakie są przyczyny zasadniczego zmniejszenia socjalizacyjnej roli tradycyjnych instytucji społecznych – na rzecz kultury popularnej (a także grupy rówieśniczej)? Pierwsza przyczyna wynika z faktu, iż swoista popkulturyzacja tożsamości i stylu życia obejmuje całe społeczeństwa zachodnie i członków wszystkich grup społecznych, niezależnie od ich miejsca w strukturze/hierarchii społecznej. Zjawisko to nie dotyczy więc już tylko młodzieży, ale ludzi we wszystkich grupach wiekowych, a także ze wszystkich klas społecznych, niezależnie od wieku, wykształcenia, zawodu, stanowiska, dochodu czy płci. Widowni *reality show* i seriali, koncertów i meczów piłkarskich nie tworzą już bynajmniej wyłącznie osoby z tak zwanej klasy robotniczej, lecz także wywodzące się z klas i grup społecznych wysoko stojących w hierarchii (Melosik, 2013, s. 29–60).

Druga przyczyna związana jest ze zniesieniem, do niedawna jeszcze zdecydowanych, podziałów na kulturę wysoką i kulturę popularną. I tak można zauważyć, że kultura popularna inwazyjnie wkraczać zaczyna na tereny zarezerwowane dotychczas dla kultury wysokiej. Dobrym przykładem są tutaj koncerty uznanych gwiazd muzyki pop lub rock, które mają miejsce w eleganckich salach filharmonijnych przy udziale klasycznych orkiestr, przy czym spektakl taki staje się wydarzeniem artystycznym. Z kolei fragmenty muzyki poważnej (na przykład utworów Beethovena) czy uznane dzieła malarskie (na przykład *Mona Lisa*) są bez żadnych ograniczeń wykorzystywane w typowo popkulturowych przekazach. Można nawet stwierdzić, że niekiedy młodzi ludzie przyswajają sobie kulturę wysoką poprzez kulturę popularną.

W tym miejscu można przywołać pojęcie wszytkożerności (Wright, 2010, s. 277–278; Stewart, 2010, s. 119; Halle i Robinson, s. 385). Oto wiele badań pokazuje, iż osoby pochodzące z grup wyżej stojących w hierarchii posiadają kompetencje i aspiracje w zakresie uczestnictwa zarówno w kulturze wysokiej, jak i w kulturze popularnej. Potrafią oni jednocześnie delektować się muzyką Strawińskiego oraz przebojami amerykańskiej piosenkarki Taylor Swift, czytać *Zbrodnię i karę* Dostojewskiego oraz „Comopolitan” czy wręcz brukowe czasopisma, jednego i tego samego dnia pójść do opery na spektakl *Tosca* lub *Aida* oraz przeżywać bezgraniczne emocje na stadionie piłkarskim. Trzeba dodać, że zjawisko to nie obejmuje przedstawicieli klasy robotniczej, którzy potrafią funkcjonować tylko w ramach obszarów zdefiniowanych przez kulturę popularną.

Kolejna przyczyna przesunięcia socjalizacyjnego związana jest z faktem, iż – w porównaniu z dynamiką przemian współczesnej kultury i społeczeństwa – tradycyjne instytucje społeczne, takie jak rodzina, szkoła i Kościół, są przestarzałe w tym sensie, że nie przystają do potrzeb tożsamościowych młodzieży (choć patrząc z innej perspektywy, można też stwierdzić, że stanowią one ostoję tradycyjnych wartości).

W ramach konkluzji można stwierdzić, że kultura popularna stała się integralną częścią współczesnego życia społecznego i nikt nie jest w stanie podważyć jej socjalizacyjnej roli. W związku z tym ignorowanie przez szkołę i nauczycieli, a także przez rodziców roli kultury popularnej prowadzi do samowykluczania się ich z procesu socjalizacji.

Poniżej przedstawionych zostanie tylko kilka wybranych problemów socjalizacji popkulturowej, jednak zapoznanie się z owym przeglądem może być znaczące dla nauczycieli i kształtować ich myślenie o swojej własnej pracy, jak również stanowić klucz do zrozumienia kwestii związanych z akceptowaniem przez młodzież oferty szkolnej.

I tak nie ulega wątpliwości, że współczesna kultura popularna jest zorientowana na cielesność i seksualność człowieka, w tym również młodego. Jej przekazy zawierają redukcjonistyczną wizję człowieka – postrzeganego przede wszystkim w kategoriach pięknego, młodego i szczupłego ciała, które jest także atrakcyjnie przystrojone (ubrania i kosmetyki) (Melosik, 2006, 2010; Gromkowska, 2002). Problemy młodego człowieka z własnym ciałem, generowane m.in. przez kontakt z przekazami popkulturowymi (powstają na tle porównania własnej osoby z osobami superidoli), mogą prowadzić do zasadniczych problemów z własną tożsamością, przy których wyniki sprawdzianów i testów oraz udział w szkolnym przedstawieniu nie mają żadnego znaczenia. Nauczyciel powinien tę zmienną – generowaną zwykle przez popkulturę – brać pod uwagę w swoich interakcjach z klasą szkolną i w rozwiązywaniu problemów z konkretnymi uczniami.

Kolejny problem wiąże się z rolą muzyki młodzieżowej w konstruowaniu tożsamości młodego pokolenia. Stanowi ona bez wątpienia jedną z najbardziej istotnych płaszczyzn zarówno indywidualnej, jak i pokoleniowej codzienności młodych ludzi, a jej znaczenie jest dla młodzieży – w większości przypadków – o wiele większe od uczestnictwa w życiu szkolnym czy kwestii osiągnięcia dobrych wyników testów. Muzyka stanowi wspaniale odczuwaną przez młodzież formę przyjemności, a możliwość dokonywania w tej sferze tysięcy samodzielnych wyborów jest dla młodych ludzi niezwykle ważna – i nie ma znaczenia, iż z perspektywy dorosłych wybory te są banalne i bezwartościowe. Poza tym uczestnictwo w muzyce daje źródło ważnym wspólnotom. Nauczyciel powinien szanować popularną muzykę młodzieżową jako integralną część socjalizacji i absolutnie nie przeciwstawiać jej – jako gorszej i niższej – muzyce klasycznej. Powinien natomiast wytwarzać klimat wspomnianej już wszytkożerności – uwalniając na piękno muzyki klasycznej, doceniać wartość i wagę muzyki popularnej.

Trzeba także wziąć pod uwagę fakt, iż młodzi ludzie są przekonani, że popkultura i konsumpcja nie represjonują tożsamości, a wręcz przeciwnie – wzbogacają ją. Logika związanego z tym poczucia wolności przynosi jednak pewne konsekwencje. Pierwsza z nich wiąże się ze zjawiskiem, które nazwać można „końcem ideałów i triumfem codzienności”. Oto przez wieki sądzono, iż jednym z celów egzystencji jest „życie dla wielkiej idei”. Obecnie młodzi ludzie postrzegają te idee coraz częściej jedynie jako społecznie skonstruowane i narzucane im ideologie. Jednocześnie współczesna oferta w tym zakresie jest tak wielka, a pula proponowanych ideologii tak pełna sprzeczności, że trudno się w tym obszarze odnaleźć. Mówiąc ironicznie, tyle jest już spraw, za które można oddać życie, że... nie ma już żadnej sprawy (Melosik, 2001).

W konsekwencji młodzi ludzie w coraz mniejszym stopniu interesują się typowymi dla przeszłości alternatywami, na przykład między wiarą a ateizmem czy między lewicą a prawicą. Współczesne wybory odbywają się w ramach hiperprogramu tworzonego przez konsumpcję, mass media i popkulturę. Dawne problemy egzystencjalne zastąpione zostały przez serię mikrowyborów dokonywanych na poziomie codzienności. Rytm życia większości młodych ludzi wyznaczony jest przez drobne codzienne wydarzenia, „momenty”, małe „zatrzymania”. Uwielbiają też opowiadać niekończące się „małe historie” o wydarzeniach dnia codziennego („co się zdarzyło i jak przebiegało”). Owe historie stanowią formę ekspresji ich tożsamości. Unikają natomiast rozmów na poważne tematy. Taka orientacja wywołuje u – przyzwyczajonych do „wielkich spraw” – dorosłych wrażenie, że tożsamość młodych ludzi pozbawiona jest „głębi” i „istoty”. Wydaje się, że młodzi ludzie żyją niejako

„obok rzeczywistości”. Jednakże z perspektywy młodzieży to właśnie takie życie jest właśnie ich życiem – realnym i ważnym. I te czynniki należy także brać pod uwagę w codziennych relacjach z młodymi ludźmi.

Warto zwrócić uwagę na inny kontekst tego problemu. Oto w przeszłości jednym z istotnych celów człowieka było poszukiwanie sensu życia, próba znalezienia odpowiedzi na pytania: „po co jestem?” czy „co będzie, jak mnie już tutaj nie będzie?”. Współcześnie poszukiwanie sensu życia coraz częściej wydaje się być bez sensu. Ideologia konsumpcji, ideologia przyjemności, życie w natychmiastowości oraz inwazja kultury popularnej – wszystko to powoduje, iż pytania egzystencjalne zdają się być pozbawione jakiegokolwiek układu odniesienia (galaktyki uciekają, piasek w klepsydze przesypuje się coraz szybciej, a ludzie – zafascynowani – wpatrują się w ekran).

Inne zjawisko wiąże się ze wzrastającą szybkością życia. Świat, w którym żyły uprzednie pokolenia, zmieniał się relatywnie wolno; dziś kultura wręcz wiruje. Niektórzy badacze piszą wręcz o „ekstazie szybkością”, o „szybkości samej w sobie” czy o „czystej szybkości” (Elliott, Katagiri i Sawai, 2012, s. 428). Każdego miesiąca, tygodnia, dnia pojawiają się więc nowe dyskursy, nowe idee i ideologie, nowe mody, nowe gwiazdy mediów, nowe wersje tożsamości i ciała (w tym ostatnim przypadku na przykład pytanie: „jakie ciało nosi się w tym sezonie?” bynajmniej nie jest retoryczne). Trzy dekady temu – dla określenia zjawiska „tyranii nowości” – Alvin Toffler użył pojęcia „szok przyszłości” (odnoszącego się do poczucia zagubienia jednostki w obliczu permanentnej zmiany). Nie jest ono adekwatne w odniesieniu do młodzieży współczesnej, która posiada zdolność „przeskakiwania” niemal w sposób dowolny z jednego do drugiego stylu życia, a nawet z jednej do drugiej formy tożsamości. Potrafi resetować fragmenty swojej tożsamości i wymieniać je na inne... i znowu kolejne (niekiedy całkowicie odmienne). Tożsamość zaczyna przypominać kostkę Rubika, przy czym w odróżnieniu od tej rzeczywistej zabawki ułożenie fragmencików we właściwej konfiguracji kolorystycznej nie jest ostatecznie możliwe. I nie dąży się do tego. Cały czas następuje rotacja fragmentów w nieustannym procesie rekonstrukcji. Dorosłego, który oczekuje od młodych ludzi, że będą „koherentni”, „stabilni” i „jednoznaczni”, spotyka wielkie rozczarowanie (Melosik, 2013, s. 165).

Permanentna ruchliwość młodzieży, zarówno w świecie wirtualnym, jak i w realnym, powoduje też drastyczny wzrost liczby kontaktów, jakich młodzi ludzie doświadczają w ciągu życia. Relacje z ludźmi mają jednak zwykle charakter doraźny – tymczasowy, powierzchowny i coraz częściej anonimowy. Krótkotrwałe więzi pojawiają się i znikają niczym w kalejdoskopie. Młodzi ludzie wyrażają również gotowość do natychmiastowych

interakcji – szybkiego nawiązywania bezpośrednich kontaktów – bez zbędnych rytuałów i wielomiesięcznego poznawania się. Zaobserwować można więc w ostatnich dekadach gwałtowne przyspieszenie w dziedzinie nawiązywania stosunków międzyludzkich – liczba wzajemnych kontaktów pomiędzy ludźmi wzrasta w sposób geometryczny, jednak są one zwykle chwilowe, bez głębszych zobowiązań i konsekwencji. Coraz więcej osób posiada też zdolność do łatwej „wymiany” swojego społecznego otoczenia. Nie potrzebują już całonocnych ani nawet długotrwałych układów międzyludzkich (Melosik, 2013, s. 165–166).

Powyżej ukazane konteksty współczesnego życia społecznego, wyznaczonego w dużej mierze przez kulturę popularną, nie są postrzegane przez współczesną młodzież jako alienujące. Nie odczuwa ona ani potrzeby integralności, ani linearności, ani stabilności – przeciwnie: aspekty te są przez nią wręcz postrzegane ze sceptycyzmem i podejrzliwością. Młodzi ludzie są zorientowani na „krótkotrwałość” – nie boją się zmiany, z zaciekawieniem na nią czekają (i szybko nudzą się każdą nowością).

W konsekwencji u wielu młodych ludzi pojawia się nawyk „klikania w rzeczywistość”, tj. korzystania z niej niczym ze strony internetowej, swobodnego „surfowania” poprzez różnorodne doświadczenia kulturowe, a także praktyki i sytuacje. Coraz więcej z nich traktuje rzeczywistość jako jeden wielki dom towarowy i – zgodnie z logiką supermarketu – swobodnie wrzuca rozmaite produkty do koszyka swojej tożsamości. Jednocześnie upadek linearnego „scenariusza wydarzeń” powoduje, że współczesna młodzież nie poszukuje uzasadnień dla tego, co się zdarza; akceptuje przygodność ludzi i życia. Nigdy nie jest zdziwiona. I to pozostaje w oczywistej sprzeczności z linearno-strukturalnym scenariuszem życia szkolnego oraz przekazywanej wiedzy.

Z tradycyjnej perspektywy, jaka jest udziałem większości dorosłych, młody człowiek jest skazany na zagubienie i bezradność w świecie pozbawionym jednoznacznych wartości i drogowskazów. Jednak w praktyce (paradoksalnie) jest odwrotnie. Młodzi ludzie nie boją się żyć; mają poczucie sprawstwa, mocy, kontroli nad rzeczywistością i swoim życiem. Od wczesnego dzieciństwa uczą się bowiem istnieć w świecie, w którym nie ma ostatecznych prawd i odpowiedzi. Biorą więc sprawy w swoje ręce. Wychodzą (zapewne nieświadomie) z założenia, że jeśli nie ma absolutnych prawd i ostatecznych odpowiedzi, to należy stworzyć sobie „małe prawdy” i „tymczasowe odpowiedzi”. W konsekwencji konstruują różnorodne mikronarracje i sprawdzają, które z nich działają w praktyce. Wyznają pragmatyczną koncepcję prawdy; prawdą jest to, co się sprawdza, co pozwala „iść do przodu” (w efekcie przedkładają także informacje ponad wartości) (Melosik, 2013, s. 171). Takie

podejście jest oczywiście całkowicie sprzeczne z tradycyjną racjonalnością szkoły opartej w dużej mierze na esencjalnie i uniwersalnie postrzeganych: Prawdzie i Wiedzy.

Paradoksalnie przy tym „poczucie mocy” w swoim kontakcie ze światem uzyskują młodzi ludzie poprzez kontakt z mediami. Twierdzi się, iż współczesna młodzież jest przez media manipulowana. Takie stanowisko jest logiczne z perspektywy dorosłych. Nie ma ono jednak sensu w konfrontacji z subiektywnymi odczuciami młodzieży. Bez wątpienia ogromne poczucie władzy konstruowane jest podczas uczestnictwa w interakcyjnych grach komputerowych. Młodzi ludzie zdobywają w nich królestwa, podróżują po całym świecie, skutecznie rywalizują w walkach i pościgach; tworzą życia i tożsamości. Podobne poczucie daje kontakt z Internetem, który pozwala na dowolne przemierzanie krain i kultur, cieszenie się wolnością niczym nieskrępowanych wyborów klikania. Możliwość wyboru spośród dziesiątków telewizyjnych kanałów dopełnia poczucie sprawstwa i kontroli.

Jednocześnie sposób podejścia do informacji i uczenia się jest u młodych ludzi zupełnie inny niż charakterystyczny był dla przeszłych pokoleń. Wbrew oczekiwaniom dorosłych, młodzi ludzie nie przyswajają sobie wiedzy w sposób linearny i uporządkowany, lecz „mozaikowy” i przypadkowy. Nie interesuje ich „zatrzymanie wiedzy” i gromadzenie jej w wewnętrznym skarbcu mądrości, lecz jej przetwarzanie i umieszczanie w kontekstach. Poszukują informacji w wielu miejscach jednocześnie, lecz czynią to niesystematycznie. Potrafią jednocześnie koncentrować się na wielu rzeczach, nie mają natomiast zdolności koncentracji przez dłuższy czas na tym samym. Lecz czy takie podejście nie jest logiczną koniecznością w opartej na „klikaniu” kulturze Internetu i w obliczu nieustannej zmiany? Czy nie jest to logika kultury supermarketu: myśleć o wielu rzeczach jednocześnie, być jednocześnie i tu, i tam, i jeszcze tam, odbierać wszystkie wrażenia naraz?

Kolejny kontekst współczesnej tożsamości tworzy zjawisko inscenizowania różnicy i personalizacji. Oto współczesny człowiek czuje się jedynym w swoim rodzaju, gdy zakupuje jedyny w swoim rodzaju samochód (z setek dostępnych marek i ich wersji) czy ten, a nie inny (lub jeszcze inny) telefon komórkowy. Mało tego, wielu ludzi poczucie odmienności uzyskuje na drodze nieustannych zabiegów mikropersonalizacji. Znakomitym przykładem jest tutaj personalizacja telefonu komórkowego, która polega na wyborze określonych zestawów tapet, ekranów, motywów, dzwoneczków, dźwięków (itd.) spośród możliwości oferowanych przez ten gadżet, zdefiniowanych przez producenta, a także różnego typu osobistych pinów. Inne dobre przykłady mikropersonalizacji dotyczą sfery stroju (ubioru) czy

upiększania ciała poprzez wybór określonych kosmetyków (perfumy, tusze do rzęs, kolor paznokci) lub biżuterii. I ten czynnik trzeba uwzględnić w relacjach z młodymi ludźmi.

W jaki sposób nauczyciele, rodzice i pedagodzy mogą działać w opisanej wyżej rzeczywistości – wyznaczonej w dużej mierze przez prymat kultury popularnej? Poniższa propozycja stanowi niepełny i nie roszczęcy sobie prawa do uniwersalności wyraz poglądów, które posiadam na obecnym etapie mojego życia.

I tak trudno jest mi zaakceptować – wyznaczoną przez logikę działania kultury popularnej – tendencję do fragmentaryzacji i rozproszenia tożsamości młodych ludzi. Nie chodzi mi tutaj jednak o uzyskanie przez nich jakiegokolwiek „ostatecznej” tożsamości, lecz o zachowanie jej rdzenia, części względnie stałej, która trwa przez życie i potrafi się bronić zarówno przed rozproszeniem, jak i kontrolującym regulowaniem. Nie chcę przy tym definiować struktury czy treści tego rdzenia, zależy to od konkretnego człowieka i jego biografii. W takim podejściu młody człowiek rekonstruuje swoją tożsamość w oparciu o dostępne źródła kulturowe, jednakże „dobierając” je do rdzenia tożsamości, a nie wymieniając swoją tożsamość na nową (niczym kolejny sezonowy strój). Celem pedagogiki rdzenia tożsamości byłoby więc dostarczanie młodym ludziom źródeł i podstaw do kształtowania trwałej i względnie stabilnej „istoty swojego ja”. Po drugie, proponuję akceptację maksymalnej podmiotowości i kształtowania poczucia własnej wartości młodych ludzi, których punktem wyjścia jest szacunek dla tożsamości młodego człowieka, bezwarunkowa akceptacja jego osoby oraz wzmacnianie jego dyspozycji do dokonywania własnych makrożyciowych i mikro sytuacyjnych wyborów. Równie istotne jest wytwarzanie w nim przekonania, iż jest ważny, wartościowy i zdolny do kreowania własnego życia. Oczywiście odrzucam w tym miejscu wszelkie pedagogiki autorytarne, preferując pedagogikę, która we wczesnym dzieciństwie konstruuje sfery mikrowolności dziecka po to, aby wraz z jego dorastaniem przejść do konstruowania sfer makrowolności, odnoszących się do ważnych decyzji życiowych. Po trzecie, preferuję pedagogikę, której celem byłoby konstruowanie kompetencji w zakresie krytycznego myślenia, a jednocześnie posiadania dystansu do rzeczywistości społecznej, w tym zarówno w stosunku do oferty popkulturowej, jak i – związanej z nią – dryfującej, nieograniczonej wolności (czy poczucia wolności).

Ponadto z przekonaniem eksponuję pedagogikę trwałych relacji międzyludzkich, której istotą jest kształtowanie dyspozycji do konstruowania całościowych (lub przynajmniej długotrwałych), stabilnych związków, a także troskliwość i dbałość o nie. Stanowić mogłaby ona antidotum na postępującą

tendencję do łatwej „wymiany” najbliższego otoczenia społecznego oraz fragmentaryzację relacji międzyludzkich. Z kolei pedagogika niemediowanych i nieedytowanych form ekspresji tożsamości oraz kontaktów twarzą w twarz stanowić ma antidotum na postępującą wirtualizację tożsamości w cyberprzestrzeni oraz na preferowanie takich relacjach z rzeczywistością, które są mediowane przez nowoczesne technologie. Istotą nie jest absolutnie tutaj rezygnacja z kontaktów poprzez e-mail czy telefonię komórkową, które dostarczają znakomitych możliwości w sferze komunikacji, a także podtrzymywania relacji międzyludzkich. Niemediowalne kontakty w relacjach ze światem oznaczają natomiast bezpośredni, wręcz fizyczny kontakt z przyrodą i kulturą (symbolicznie: las i muzea) oraz kultywowanie kontaktów bezpośrednich twarzą w twarz jako zapewniających bliskość intelektualną oraz emocjonalną, jak również stanowiących wstęp do nawiązywania głębszych i trwałych związków.

Ważnym elementem mojej propozycji pedagogicznej jest pedagogika szacunku dla (czytania i gromadzenia) książek oraz biblioteki. Oto bowiem wirtualizacja sposobów zdobywania wiedzy i informacji spowodowała, iż książka (i szelest kartek) znajduje się w defensywie. Wypierana jest ona przez sfragmentaryzowane przekazy medialno-wirtualne. Książka w swojej formie materialnej stanowi, z mojej perspektywy, unikatową przestrzeń zdobywania doświadczenia w sposób prywatny, czy wręcz osobisty, oraz znakomite źródło autorefleksji. Tradycyjna biblioteka z tysiącami książek na półkach stanowi dla mnie odświeżającą przestrzeń i alternatywę wobec Internetu i telewizji – wobec kultury klikania. Gromadzenie książek w ich postaci materialnej (co nie wyklucza gromadzenia tekstów na twardym dysku) stanowi formę kultywowania tradycji kulturowej.

Wreszcie istotną rolę w wychowaniu młodego pokolenia, w sytuacji inwazji kultury popularnej, powinna odgrywać pedagogika koncentracji uwagi i kontemplacji oraz zdolności do porządkowania zdobywanych doświadczeń oraz własnej tożsamości i całej rzeczywistości. Maggie Jackson twierdzi, iż w epoce dominacji nowych technologii mamy do czynienia z „erozją naszej zdolności do głębokiej, trwającej w czasie, percepcyjnej uwagi – stanowiącej podstawę prywatności, mądrości i postępu kulturowego” (Jackson, 2009, s. 13). Jesteśmy, jej zdaniem, wręcz ukształtowani przez dekoncentrację (Jackson, 2009, s. 14). W swojej książce używa ona dla określenia nowego sposobu funkcjonowania umysłu, odwołującego się do pojęcia makdonaldyzacji, terminu „McThinking” („makmyślenie”). Zjawisko to jest odpowiedzią na jednoczesne oddziaływanie wielu bodźców, w tym kakofonii dźwięków i zmieniających się niezwykle szybko obrazów. Proponowana przeze mnie pedagogika two-

rzyłaby warunki do „zatrzymania (się)” w czasie i przestrzeni; porządkowania siebie samego i swojego obrazu świata. Owo zatrzymanie się, podobnie jak czytanie książek, dałoby możliwość zdystansowania się wobec „świata bodźców” oraz przejścia od klikania do pewnej przynajmniej linearności w procesie rekonstrukcji własnej tożsamości.

W konkluzji, odnosząc się do głównego problemu mojego tekstu, proponuję pedagogikę równowagi kultury popularnej i wysokiej. Jestem więc przekonany, że współczesna młodzież polska powinna posiadać pogłębione kompetencje w zakresie poruszania się po obszarach kultury tradycyjnie określanej jako wysoka. Uważam bowiem, że kultura ta stanowi integralną część historycznie ukształtowanego dziedzictwa kulturowego Zachodu, którego jesteśmy integralną częścią. Rezygnacja z kultywowania kultury wysokiej spowodowałaby, że Zachód zaczynałby się wówczas „zawsze od początku” – stosownie do specyfiki nowo powstałych tendencji kulturowych. Historyczny rdzeń kultury Zachodu powinien być więc, moim zdaniem, przechowywany zarówno w materialnych wytworach, jak i w tożsamości kolejnych pokoleń.

Zrezygnowałbym przy tym zdecydowanie z wartościowania i wytyczania ścisłych podziałów na kulturę wysoką i popularną oraz określania tej drugiej mianem niskiej. Określenie „wysoka” nie jest równoznaczne określeniu „wyższa” czy „lepsza”; jest to dla mnie kategoria „diagnostyczna”, wyróżniająca pewną klasę dzieł i praktyk kulturowych, odnosząca się do historycznych wytworów kultury europejskiej. W tym kontekście więc nieustannym zadaniem dorosłych jest przekazywanie młodemu pokoleniu wiedzy i kompetencji w zakresie dostrzegania i doceniania owej tak zwanej kultury wysokiej – jednak wyłącznie w jej roli nośnika historii i kultury Zachodu. Nie jest natomiast uzasadnione eksponowanie jakiegokolwiek stratyfikującej funkcji podziału między kulturą wysoką a popularną. Nie można przekonywać, że ta pierwsza reprezentuje wartościowy i bogaty kapitał kulturowy, podczas gdy ta druga symbolizuje kapitał trywialny i nie zasługujący na szacunek. Nie można także twierdzić, że to zawartość i wartość kultury wysokiej przesądza o wyższości kultury Zachodu nad innymi kulturami. (Melosik, 2013, s. 451–452).

Dzieła Dostojewskiego, Szekspira, Beethovena czy Rembrandta powinny więc tworzyć ważny kulturowo układ odniesienia dla tożsamości młodzieży. Jednak nie dlatego, że – powtórzę raz jeszcze – przesądzały one o wyższości tradycji europejskiej nad innymi tradycjami lub że stanowią one skrajne przeciwieństwo łatwego popu, programów typu *reality show* czy meczów piłkarskich. Istotne jest tutaj tworzenie ram dla pełnego udziału młodego pokolenia w kulturze współczesnej, zarówno wysokiej, jak i popularnej

(takie podejście dostarczałoby również pewnej komplementarności do – powszechnej w naszym społeczeństwie – neoliberalnej orientacji na karierę zawodową (Cybal-Michalska, 2013; Gromkowska-Melosik, 2011).

Literatura

Elliott, A., Katagiri, M., Sawai, A. (2012). Japan: Theoretical Avenues and the Japanese New Individualist Path. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 42(4), s. 428.

Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa: Sic!

Bennett, J. W. (1988). *Our Children and Our Country. Improving America's Schools and Affirming the Common Culture*. New York: Touchstone Books.

Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*, New York: Simon & Schuster.

Bourdieu, P. (1994). Distinction and the aristocracy of culture. W: J. Storey (red.), *Cultural Theory and the Popular Culture. A Reader*, Hertfordshire: Prentice-Hall.

Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Cybal-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Gromkowska, A. (2002). *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań: Wolumin.

Gromkowska-Melosik, A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Halle, D. i Robinson, K. (2010). Contemporary art and cultural complexity. The case of Chelsea. W: J. R. Hall, L. Grondstaff, M. Ch. Lo (red.), *Handbook of Cultural Sociology*, London – New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Harker, R. (1990). Bourdieu: Education with reproduction. W: R. Harker, Ch. Mahar, Ch. Wilkes (red.), *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu. Practice of Theory*, London: Macmillan.

Jackson, M. (2009). *Distracted: The Erosion of Attention and the Coming Dark Age*, Amherst: Prometheus Books.

Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Melosik, Z. (1995a). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor.

Melosik, Z. (1995b). *Madonna: postmodernistyczna (anty)bohaterka*

(wstęp do pedagogiki kultury popularnej). W: T. Szkudlarek (red.), *Różnica. Tożsamość. Edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Melosik, Z. (2001). Młodzież i styl życia. Paradoksy pop-tożsamości. W: Z. Melosik (red.), *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Poznań: Wolumin.

Schlesinger, A. (1994). Dissent on multicultural education, *Partisan Review*, 4.

Shirley, D. (1986). A critical review and appropriation of Pierre Bourdieu's analysis of social and cultural reproduction. *Journal of Education*, 168(2).

Stewart, S. (2010). *Culture and the Middle Class*, Farnham: Ashgate Publishing Company.

Wright, D. (2010). Cultural capital and the tastes. The persistence of distinction. W: J. R. Hall, L. Grondstaff, M. Ch. Lo (red.), *Handbook of Cultural Sociology*, London – New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Ikony i idole popkultury. Taylor Swift i Barbie jako wzory ciała i tożsamości młodzieży

Celem poniższego tekstu jest analiza związków pomiędzy tożsamością młodzieży a obecnością w sferze masowej wyobraźni ikon i idoli popkultury. Nawiązuje on bezpośrednio w swojej idei do znajdującego się w tym samym tomie tekstu Zbyszka Melosika, w którym autor analizuje zjawisko przesunięcia socjalizacyjnego polegającego na zmniejszeniu roli tradycyjnych instytucji i znaczących dorosłych (rodzice, nauczyciele, księża) w procesie socjalizacji młodzieży. Zastępowani oni są, między innymi, przez ikony i idole popkulturowe oraz grupy rówieśnicze. Z kolei w moich rozważaniach prześledzę, odwołując się do wybranych przykładów, w jaki sposób kultura popularna staje się istotnym elementem kształtowania tożsamości młodego pokolenia. Nieprzypadkowo jako punkt odniesienia wybrałam jedną postać ze świata popkulturowej fikcji, czyli nierealną (albo jakby powiedział Baudrillard – hiperrealną) lalkę Barbie¹ oraz jedną z gwiazd współczesnej muzyki popularnej: Taylor Swift.

Uważam, że do analizy roli tych postaci w omawianym obszarze można w sposób znakomity wykorzystać koncepcję kodowania/dekodowania kultury Stuarta Halla, która zakłada, że każdy tekst kulturowy (praktyka, idea czy tekst sformułowany na piśmie) zawiera w sobie „intencyjne” lub „prefero-

1 Hasło stworzone na potrzeby kampanii reklamowej papierosów dla kobiet Virginia Slims. Miało wymowę feministyczną – pokazywało, że kobieta przeszła proces emancypacji i wreszcie może sama decydować o swoim życiu.

wane” znaczenia, jednakże jego czytelnik nie musi dekodować ich w ramach oczekiwanej przez nadawcę „interpretacyjnej struktury”. Istnieją zdaniem Stuarta Halla trzy warianty interpretacji:

1. W ramach struktury kodu dominującego – zgodnie z intencjami tych, którzy kodują.
2. W ramach struktury kodu negocyjacyjnego – odbiorca akceptuje niektóre dominujące znaczenia, jednak (dla realizacji swoich własnych celów) odrzuca lub odwraca inne znaczenia.
3. W ramach struktury kodu opozycyjnego – odbiorca całkowicie odrzuca preferowane przez nadawcę znaczenia i nadaje tekstowi znaczenia całkowicie przeciwnie (Hall, 1993).

Spróbuję więc określić, jakie potencjalne znaczenia mogą być nadawane przez młode pokolenie wybranym przeze mnie do analizy ikonom i idolom, które traktuję jako swoisty tekst kulturowy. Jednocześnie, przyjmując perspektywę wyznaczoną przez Stuarta Halla, rezygnuję z postrzegania popkultury w kategoriach źródła wszechwładnej manipulacji, którą tak przekonująco starał się przedstawić w swoich tekstach Adorno (za: Melosik, 2013). Pójdę natomiast drogą wyznaczoną przez sposób myślenia poststrukturalistów, a w szczególności Michela Foucaulta i Johna Fiske’a. Dla tego drugiego – jak to ujmuje Lewis – „ludzie nie zachowują się w życiu społecznym jak «ofiary systemu» – wyalienowane, jednowymiarowe, ubezwłasnowolnione, posiadające fałszywą świadomość masy” [...], [a] to, co popularne, nie jest zdeterminowane przez «strukturę», lecz wynika każdorazowo ze specyficznej, lokalnej praktyki społecznej” (Lewis, 1990, za: Melosik 2013, s. 19). Powyższe uwagi tworzą pierwszy kontekst teoretyczny moich rozważań, który uzupełniony zostanie drugą perspektywą, związaną z przywołanym już przesunięciem socjalizacyjnym.

Wśród koncepcji wyjaśniających związki pomiędzy oddziaływaniem wizerunków gwiazd mediów a tożsamością adolescentów interesujący jest model McCutcheon, Langego i Hourana opisujący syndrom „absorpcji-uzależnienia” (‘absorption–addiction’), zgodnie z którym fani pragną kształtować swoją tożsamość poprzez „psychologiczną absorpcję” tożsamości medialnego idola, co daje im poczucie spełnienia (2002, s. 81). Wskazać można tu trzy stadia, których kryterium wyróżnienia stanowią zachowania ujawniające uwielbienie dla idola:

- rozrywkowo-społeczne, odznaczające się niskim poziomem uwielbienia, który wiąże się z doraźną przyjemnością (rozmowa na temat idola z przyjaciółmi, śledzenie jego działań w mediach);
- intensywno-osobiste, gdzie średni poziom uwielbienia wiąże się z doznawaniem silnych uczuć w związku z postacią idola, włączając w to obsesyjne myślenie o nim;

- ekstremalny poziom uwielbienia, na pograniczu patologii, który oznacza bezgraniczne oddanie idolowi (McCutcheon, Ashe, Houran i Maltby, 2003, s. 310–311).

James Monaco zauważył, że współcześni kreowani przez media idole nie muszą być wyjątkowi z jakiegos konkretnego powodu. Nazywa ich „pasywnymi obiektami” produkowanymi przez media. Dzieli on przy tym idoli na dwie kategorie. Do pierwszej z nich zalicza osoby uwielbiane za to, co robią, zaś do drugiej te, które uwielbiane są za to, kim są. Jednak najciekawszą kategorią idoli/celebrytów zaproponowaną przez Monaco są „kwazary” – dosłownie: obiekty gwiazdopodobne. Ta grupa idoli/celebrytów zyskuje swój status ze względu na to, „czym myślimy lub przypuszczamy, że są” (Monaco, 1978, s. 5). „Podobnie jak astronomiczne kwazary «obiekty gwiazdopodobne emitujące fale radiowe» wydają się być znacznie większe i przemieszczają się znacznie szybciej niż pozwalałyby na to prawa fizyki. A w konsekwencji są zupełnie inne niż myślimy, że są, nawet jeśli nigdy nie będziemy w stanie obserwować ich w taki sposób, aby się o tym upewnić” (Monaco, 1978, s. 10). Tym, co wyróżnia kwazary od pozostałych typów idoli, jest brak kontroli nad własnym wizerunkiem, który stanowi krystalizację ich istnienia (Monaco, 1978, s. 11–12).

Z kolei immanentnymi cechami ikony jest trwanie w czasie (pewnego typu długowieczność), wszechobecność i dystynkcja. Ikona jest łatwo rozpoznawalna przez większość członków społeczeństwa, niekiedy jest uwielbiana wręcz w quasi-religijny sposób. Ma tu miejsce również efekt mitologizacji – ikony są postrzegane niemal jak postacie mityczne, tj. w sposób przerysowany (Danesi, 2008, s. 112). Status ikony pop, który uzyskuje postać sławna, znacząca i uznana za znakomitą, może zostać potwierdzony zarówno poprzez tragiczną śmierć w młodym wieku (James Dean, Marilyn Monroe czy Elvis Presley), ale też przez owo trwanie w czasie potwierdzone nieustającą popularnością i atrakcyjnością; często odnosi się to do fikcyjnych postaci – przykładem choćby Królik Bugs, Superman czy Batman, a nawet przedmiotów, takich jak np. Pepsi-Cola czy Coca-Cola (Danesi, 2008). Ikona zdaje się być odporna na upływ czasu. Nie jest jedynie ideą – „w niezliczonych sytuacjach stanowi (...) część doświadczenia, coś godnego zapamiętania, łączącego ze sobą fragmenty czyjejś przeszłości i rzucającego światło na przyszłość” (Rogers, 2003, s. 24).

Ikona, jak ujmuje to Rogers, „staje się ikoną dzięki swej uniwersalności, pokładowi znaczeń, zdolności dostosowania się do potrzeb i zainteresowań różnych ludzi, krańcowej wieloznaczności i otwartości. (...) Równocześnie odwołuje się i do wspólnoty, i do różnicy. Oferuje wspólny punkt odniesienia dla członków tego samego społeczeństwa, dostosowując się zarazem do różnic kulturowych, które istnieją między nimi” (Rogers, 2003, s. 19).

Tym, co łączy idola i ikonę, jest nie tylko zdolność do koncentrowania na sobie uwagi, ale także do uosabiania nadziei i pragnień określonych grup społecznych, jak też do odzwierciedlania niepokojów, względnie tendencji rozwojowych kultury. Te wytwory kultury popularnej oferują szeroką gamę wzorów tożsamościowych i seksualno-cieleśnych dla młodego pokolenia. Jako źródło i cel identyfikacji mogą definiować poczucie własnej wartości, a nawet nadawać sens codziennemu życiu tysięcy, a nawet milionów fanów. Poniżej dokonam, odwołując się do powyższych założeń, analizy wizerunków dwóch bohaterów kultury popularnej: idola muzyki pop i jednej z ikon popkultury, która wyłoniła się ze świata fikcji. Obydwie postaci łączy to, że ich wizerunki przeniknęły do powszechnej świadomości, przez co stały się one nie tylko obiektami uwielbienia, lecz także – dla niektórych grup – wzorami cielesnego ideału i tożsamości.

Wybranie przeze mnie Tylor Swift jako wzorcowego przykładu idola młodego pokolenia podyktowane było niebywałą popularnością piosenkarki. Potwierdzeniem tego jest zwycięstwo Swift w plebiscycie na najlepszy wzorec tożsamości dla dzieci (co zdumiewające – wybrany w głosowaniu rodziców) w kategorii „najlepszy wzór osobowy dla dziewcząt”, który ogłoszony został na amerykańskiej stronie „What To Do With The Kids” (popularnym portalu gier, zabaw i kreatywnych zajęć dedykowanych dzieciom). Z tego samego powodu – nieustającej od kilku dekad popularności – jako przykład ikony wybrałam rozpoznawalną na całym świecie fikcyjną postać – Barbie (55 lat).

Taylor Swift jest idolem popkultury, który bez wątpienia zasługuje na uwagę socjologów kultury. Jej najnowszy album zatytułowany 1989, wydany na 25 urodziny piosenkarki, osiągnął wynik sprzedaży jednego miliona egzemplarzy w ciągu pierwszego dnia. Jedną z najnowszych piosenek Swift Shake It Off w ciągu niecałych trzech miesięcy od umieszczenia w Internecie oglądano ponad 600 milionów razy (a zamieszczoną w sieci 10 listopada 2014 roku piosenkę Blank Space w ciągu pięciu dni obejrzano niemal 34 miliony razy). Jest to kolejny dowód na nadzwyczajność kariery tej 25-letniej piosenkarki tworzącej w gatunku country pop, której utwory, odkąd ukończyła 16 rok życia, nie schodzą z najwyższych miejsc list przebojów w Stanach Zjednoczonych (wkrótce potem podbiły także rynek muzyczny Europy). Ona sama i jej działalność artystyczna stanowią unikatowe już zjawisko w globalnej popkulturowej rzeczywistości, w świecie, w którym fabrykowane gwiazdy pojawiają się tak szybko, jak szybko znikają.

***Przeszłaś długą drogę kochanie (You've Come a Long Way, Baby)*²**

Twórczość muzyczną Taylor Swift można określić mianem pamiątnikowych zwierzeń, „opowiadaniem opowieści” pełnych szczegółów dotyczących doznawanych emocji i intymnych przeżyć. Nietrudno jednak zauważyć ewolucję form muzycznych, jakimi piosenkarka się posługuje i za pomocą których te emocje wyraża – od country poprzez country pop do eklektycznego łączenia komponentów różnych stylów. Dzięki temu z lokalnego świata country brawurowo przedostała się na rynek światowych scen.

Jej debiutancki singiel *Teardrops On My Guitar* to opowieść o amerykańskiej nastolatce beznadziejnie zakochanej w chłopaku, który jej nie dostrzega, bo jest z inną dziewczyną. To historia, która pokazuje, że Taylor – mimo iż jest gwiazdą – jest też „zwykłą dziewczyną z sąsiedztwa”: „On jest powodem łez, które płyną po mojej gitarze. Jedynym motywem, który sprawia, że wciąż słę prośby do mojej spadającej gwiazdy”. W tym nurcie utrzymana jest kolejna piosenka z albumu *Fearless* opowiadająca o zranionej i oszukanej przez mężczyznę dziewczynie z małego miasteczka. W *White Horse* Taylor Swift wyznaje: „szczerze wierzyłam w ciebie, (...) powinienam była wiedzieć, że nie jestem księżniczką, a to nie jest bajka, (...) to nie Hollywood, to małe miasteczko”. Jednak już w tym okresie twórczości Swift ujawniała te cechy osobowości, które w pełni miały dojść do głosu w latach następnych – te, na których zbudowany jest mit kultury amerykańskiej, takie jak siła psychiczna, silna wola, optymizm i wiara, że można zmienić własnym działaniem swoje życie, a także przekonanie, że świat ostatecznie jest przyjazny.

Zupełnie inny obraz Taylor Swift wyłania się z jej najnowszej płyty zatytułowanej *1989* – piosenkarka wypracowała nowy wizerunek i nowe formy muzyczne (ostatecznie zerwała z country music). Piosenka *Wildest Dreams* (*Najdziksze marzenia*) opowiada o przelotnym romansie z „diabelsko przystojnym” mężczyzną, który to związek już od początku jest skazany na niepowodzenie, ale nie można mu się oprzeć. Taylor Swift jawi się tutaj jako w pewnym stopniu osoba demoniczna i destrukcyjna, nie potrafiąca kulturować i kontynuować swoich związków (co odpowiada wizerunkowi, jaki stworzyły doniesienia o jej przygodach miłosnych z mężczyznami w realnym życiu). Z kolei w piosence *Shake It Off* piosenkarka dystansuje się wobec tematu swoich kolejnych nieudanych miłości (i plotek o sobie), podkreślając, że w życiu należy „iść do przodu”. Jednocześnie – niczym postmodernistyczna

2 Hasło stworzone na potrzeby kampanii reklamowej papierosów dla kobiet Virginia Slims. Miało wymowę feministyczną – pokazywało, że kobieta przeszła proces emancypacji i wreszcie może sama decydować o swoim życiu.

bohaterka – w teledysku do piosenki wciela się w różnorodne role i przyjmuje różne tożsamości (jest baleriną, zwykłą dziewczyną w džinsach, hiphopowcem, przedstawicielką bliżej nieokreślonej „kosmicznej (techno)kultury”, a następnie intelektualistką, wokalistką lat sześćdziesiątych, cheerleaderką, gimnastyczką). Swobodnie przechodzi z jednej roli do drugiej, a następnie powraca do poprzednich wcieleń. Role, style, stroje mieszają się swobodnie, a Taylor Swift z największą łatwością je zmienia, wpisując się w typową dla społeczeństwa konsumpcji tezę, że – jak to ujmuje Z. Melosik – „każdy może być każdym” (przy czym „konsumpcja nie represjonuje (...) tożsamości, lecz dostarcza źródeł fascynacji możliwymi do przybrania tożsamościami” (Featherstone, 1991, za: Melosik, 2013). Przekaz tej piosenki jest jasny: najważniejsze jest to, że jesteście sobą, a nie to, jak inni was postrzegają.

W każdej więc sytuacji, niezależnie od swoich ról, dramatów i sukcesów, jest Taylor Swift sobą, swobodnie wpisuje siebie w kolejne odsłony życia i rzeczywistości. Pytanie o emancypację kobiet jest w jej przypadku całkowicie bez sensu; dawno przekroczyła granice wyznaczone przez postulaty feminizmu. Jest raczej postfeministką, która głosi: jestem wolna, mogę być, kim chcę, kreujemy siebie i cieszymy się życiem. Nic więc dziwnego, że – zdaniem niektórych komentatorów – Taylor Swift stanowi „żywy koszmar feminizmu” – to określenie pochodzi z artykułu Jessiki Valenti opublikowanego w dzienniku „The Guardian” (Valenti, 2014). Wyzwolenie kobiet, zwłaszcza w wydaniu, jakie prezentuje Taylor Swift, obejmuje również ekspresję cielesno-seksualną (choć w jej przypadku nigdy wulgarną, co jest o tyle łatwe, że piosenkarka jest bardzo atrakcyjna). Uosabia ona bez wątpienia panującą w naszej kulturze ideę kultu pięknego młodego ciała kobiecego, która stanowi dla kobiet jedno z najważniejszych źródeł tożsamości.

Można w ramach konkluzji stwierdzić, że we współczesnym świecie Taylor Swift jest wręcz „logicznym wzorem osobowym” dla młodych ludzi – bowiem reprezentuje to, co typowe dla ich aspiracji, stanowiąc jednocześnie bardzo dobrą i niezwykle przyjemnie opakowaną esencję zarówno współczesnej popkultury, jak i – w innej perspektywie – kobiecości. Patrząc na nią, młodzi ludzie doznają wizualnej przyjemności, jej muzyka (i teksty piosenek) odpowiada potrzebom estetycznym i emocjonalnym, a opisany wyżej tożsamościowy wizerunek jest bardzo atrakcyjny. Alternatywą wobec Taylor Swift – jako wzoru osobowego – nie są przy tym bynajmniej (niestety) postacie wielkich filozofów czy polityków, lecz inne gwiazdy popkulturowego spektaklu.

Z kolei ikona popkultury, jaką jest Barbie, narodziła się w 1959 roku. Co ciekawe, inspiracją dla jej wizerunku była bohaterka pornograficznych

komiksów publikowanych w gazecie „Bild-Zeitung” – Lilli (Lynch, 2012). Postać Barbie jest uwikłana w szereg dyskursów. Popularyzacja jej wizerunku prowadzi, jak twierdzą niektórzy, do nadmiernej koncentracji na ciele i obsesyjnego dbania o urodę. Barbie jest także oskarżana o propagowanie ideologii konsumpcyjnej, na co podatne są zwłaszcza dziewczęta (drogie gadżety, luksusowe rezydencje i samochody), a także o promowanie anorektycznej sylwetki. Bywa obwiniana o niechęć kobiet do matematyki i przedmiotów ścisłych (w roku 1992 lalka Barbie „przemówiła” – jej pierwsze słowa brzmiały: „Lekcje matematyki są trudne, bałe przebiegańców fajne. Zawsze będę przy tobie, żeby ci pomóc. Czy zadurzyłaś się w kimś?”). Krytykowano ją za lansowanie ideału kobiety pozbawionej ambicji, pełnej uroku, lecz pustej oraz nieczulej na uroki macierzyństwa i małżeństwa. Wielu komentatorów nie mogło zaakceptować jej powierzchownego stylu życia. Jako bohaterka piosenki zespołu Aqua, została ironicznie ukazana jako plastikowa idolka żyjąca plastikowym życiem.

Elastyczność producentów lalki Barbie jest zdumiewająca. Zrezygnowawszy z wizerunku stereotypowej blondynki, postrzeganej wyłącznie jako obiekt seksualny, zdecydowali, by kolejne jej wersje uosabiały ideę: „dziewczęta mogą robić wszystko”. Ma się wrażenie, że żadna rola nie jest dla Barbie zbyt trudna i że z łatwością mogłaby zdobyć dyplom studiów prawniczych czy menedżerskich na Harvardzie czy Oxfordzie (gdyby tylko chciała). Kolejne inkarnacje Barbie nie mają wiele wspólnego z tradycyjnymi trajektoriami kobiecej kariery: była astronautą, żołnierzem czy fizykiem jądrowym (przez 55 lat życia wcieliła się w 150 różnych ról zawodowych). W odpowiedzi na oskarżenia o reprezentowanie ideału białej, młodej, heteroseksualnej, wyzwolonej i bogatej kobiety stworzono wielokulturowe Barbie – Azjatkę, Indiankę, Afroamerykankę, a także Barbie latynoamerykańską, norweską, a nawet muzulmańską.

Bez wątpienia Barbie jest rozpoznawaną na całym świecie ikoną popkultury, która ogniskuje w sobie najwięcej skrajnych emocji. Barbie „zaczęła reprezentować to, (...) co najbardziej podziwiamy i czego się boimy w nas samych. Ona ucieleśnia nasze pełne uwielbienia i nienawiści relacje ze społeczeństwem konsumpcji” (Motz, 1983, s. 212). Odpowiedź na pytanie, dlaczego więc małe dziewczynki, nastolatki i dorosłe kobiety kochają Barbie, jest dość prosta. Barbie jest „kobietą kariery, reprezentującą szlachetne wartości, aspiracje klasy średniej, nienaganny styl i niezależność seksualną” (Pearson i Mullinis, 1999, s. 231). Jeśli założymy, że Barbie utożsamia współczesną popkulturę, to „odzwierciedla ona skomplikowaną płataninę dominujących ideologii” (Pearson i Mullinis, 1999, s. 232). Aktualnie zresztą funkcjono-

wanie Barbie jako ikony w naszej kulturze nie wymaga już uzasadnienia czy uprawomocnienia. Ich źródłem jest sama jej obecność: ma się wrażenie, że Barbie jest ikoną, ponieważ jest Barbie. Popularność Barbie uzasadnia wzrost popularności Barbie, bowiem każda dziewczynka chce mieć wiele Barbie. Jak komentują badacze, lalka ta uosabia pragnienia dzieci i nastolatek, mimo iż reprezentuje kobiecy ideał „bezużytecznej piękności” i „pustego uroku” (Rogers, 1999).

Niezależnie od wywoływanych kontrowersji, przez wiele dziewcząt i kobiet (a także mężczyzn) Barbie jest postrzegana jako ucieleśnienie piękna i zmysłowości. Ponadto stanowi obiekt marzeń o idealnej kobiecości – jest zawsze szczupłą, młodą, elegancką i prowadzi życie, które ma uprawomocnić jeden z wariantów współczesnej „prawdziwej”, wyemancypowanej, a jednocześnie posiadającej pewne tradycyjne atrybuty ciała i tożsamości kobiety. Jednocześnie Barbie zdaje się przekonywać współczesne kobiety, iż „mogą mieć wszystko” – wspaniałe ciało i urok osobisty, pieniądze, karierę i udane życie osobiste. W swoich relacjach z mężczyznami Barbie nie wchodzi przy tym w rolę osoby podporządkowanej, to ona rozdaje karty. Barbie jest indywidualistką, zorientowaną na konsumpcję i żyjącą w świecie luksusowych dóbr. Nie ulega też wątpliwości, że realizuje ona swoje cele życiowe; „bierze życie w swoje ręce” po to, aby je kreować w imię zasady wolności osobistej i samorealizacji. Jest zdecydowaną optymistką, posiadającą wysokie poczucie własnej wartości i wierzącą w swoje możliwości.

Znaczenia, jakie młode dziewczęta (ale także i chłopcy) mogą nadać Barbie, są zróżnicowane i może nawet wewnętrznie sprzeczne – tworzą one jednak w swojej całości pewien jasny, gotowy do konsumpcji „pakiet wizerunku”, stanowiący znakomity punkt wyjścia do identyfikacji. Oto wydaje się, że w przypadku takich ikon jak Barbie w pewnym momencie nasycenie społeczeństwa ich popularnością i atrakcyjnością jest tak wielkie, że stanowi ono źródło dalszego wzrostu popularności i atrakcyjności. Barbie stała się popkulturowym perpetuum mobile. Jej popularność sprawia, że dziewczynki chciałyby być takie jak Barbie, a chłopcy – być z taką dziewczyną jak Barbie.

Zakończenie

Przedstawione wyżej konteksty kulturowego funkcjonowania wybranych ikon i idoli pozwalają na stwierdzenie, iż nie budzi zdziwienia ich ogromna popularność wśród młodzieży współczesnej. Uosabiają bowiem wizualną i tożsamościową atrakcyjność, przekraczając przy tym – w swoich oddziaływaniach – granice płciowe, rasowe, klasowe widowni, a także takie kategorie

społeczne, jak wykształcenie, zawód czy dochód. Reprezentują takie wzory ciała i tożsamości, które przekraczają typowe granice socjologiczne, stąd ich globalna popularność. Warto przytoczyć w tym miejscu słowa Z. Melosika, który stwierdza, że „kultura masowa czy popularna konstruowana jest zgodnie z zasadą «najniższego wspólnego mianownika»: odwołuje się do doświadczeń, praktyk kulturowych i form przyjemności czy emocji, które są wspólne dla niemalże «wszystkich», niezależnie od miejsca jednostki w systemie stratyfikacji społecznej” (Melosik, 2013, s. 44). I to właśnie wyjaśnia globalną popularność Taylor Swift i Barbie wśród młodzieży.

Literatura

Bell, Ch. E. (2010). *American idolatry: Celebrity, commodity and reality television*. Jefferson: McFarland & Company Inc. Publishers.

Danesi, M. (2008). *Popular culture: Introductory perspectives*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

Featherstone, M. (1991). *Consumer culture and postmodernism*. London: Sage.

Hall, S. (1993). Encoding, decoding. W: S. During (red.), *The Cultural Studies Reader*. London: Routledge.

Jessica Valenti (2014), Taylor Swift in the Blank Space video is the woman we've been waiting for, *The Guardian*, 11 listopada 2014. Pozyskano z: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2014/nov/11/taylor-swift-blank-space-video-woman-boy-crazy>

McCutcheon, L. E., Ashe, D. D., Houran, J. i Maltby, J. (2003). A cognitive profile of individuals who tend to worship celebrities. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 137(4).

McCutcheon, L. E., Lange, R. i Houran J. (2002). Conceptualization and measurement of celebrity worship. *British Journal of Psychology*, 93.

Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Monaco, J. (1978). Celebration. W: J. Monaco (red.), *Celebrity. The Media as Image Makers*, New York: Dell Publishing Company.

Motz, M. F. (1983). "I want to be a Barbie Doll When I Grow Up": The Cultural significance of the Barbie doll. W: Ch. D. Geist, J. Nachbar (red.), *Pop Cultural Reader*, Ohio.

Pearson, M. i Mullins, P. R. (1999). Domesticating Barbie: An archaeology of Barbie material culture and domestic ideology. *International Journal of Historical Archaeology*, 3(4), s. 225–259.

Rogers, M. F. (1999). *Barbie Culture*. London: Sage.

Netografia

Tylor Swift Lost Angeles [profil Tylor Swift na platformie Tumblr]. Pozyskano z: <http://tswiftla.tumblr.com/post/93381686293/fans-are-my-favorite-thing-in-the-world-ive>

Active Life Movement: Barbie. Pozyskano z: http://adsoftheworld.com/media/print/active_life_movement_barbie

Beautiful and Bald Barbie [społeczność w serwisie Facebook]. Pozyskano z: www.facebook.com/BeautifulandBaldBarbie

Czy nastaje zmierzch edukacji? Kilka refleksji na marginesie koncepcji cyborgizacji¹

Termin *cyborg* został ukuty w 1960 roku przez Clynesa i Kline'a (Bárd, 2012), jako połączenie trzech pierwszych liter słów *cybernetic organism*. Początkowo określenia tego używano w kontekście idei konstrukcji zespolenia człowieka i maszyny, które miałyby ułatwić eksplorację kosmosu (Clynes i Kline, 1995). Dziś termin ten odnosi się do żywota konstytuowanego zatarciem granicy pomiędzy tym, co ludzkie, i tym, co techniczne (McPheeter, 2010; Pyżalski, 2012). Według McPheetera (2010) cyborg to hybryda ludzko-techniczna. Lapum i in. (2012) dookreślają, że cyborg jest człowiekiem rozszerzonym techniką.

Cyborgizacja to natomiast ukierunkowane na zwiększenie ludzkich możliwości (Fleischmann, 2009), splecenie rozwoju techniki z ewolucją człowieka (Palese, 2012), to celowe zintegrowanie ludzkiego życia z postępowaniem techniki (Mushiaki, 2011). Cyborgizacja, rozpatrywana jako koncepcja myślenia o ewolucji człowieka, to ideowa hybryda filozofii nowej eugeniki i transhumanizmu (Klichowski, 2014).

Mazlish (za: Bendle, 2002) uznaje, że wyłonienie się koncepcji cyborga i cyborgizacji rewolucjonizuje sposoby myślenia o człowieku w stopniu co najmniej równym powstaniu idei kopernikańskich, darwinistycznych czy freudowskich. Co więcej, jak zauważa Gajjala (2011), idea cyborgizacji przenika współczesne sposoby myślenia o rozwoju ludzkości w sposób tak agresywny, że rodzi się wizja jej obligatoryjności – bycie cyborgiem zaczyna stawać się jedynym sposobem na zapewnienie rynkowej przydatności.

1 Artykuł ten jest próbą uproszczonego zrekonstruowania podstawowej tezy mojej książki opublikowanej w 2014 roku.

W artykule tym przedstawię w zarysie podstawowe założenia dwóch wspomnianych filozofii konstytutywnych dla koncepcji cyborgizacji (nowej eugeniki i transhumanizmu) wraz z zaakcentowaniem sposobu postrzegania w ich obrębie edukacji. Taką deskrypcję uznaję za istotną, bowiem – jak zaznaczyłem – koncepcja cyborgizacji z jednej strony rewolucjonizuje nasz sposób myślenia o istocie człowieczeństwa, z drugiej natomiast – co postaram się ukazać – konstytuuje konstrukcję idei zmierzchu edukacji, czyli zbyteczności – tradycyjnie ujmowanej – edukacji w technoświecie. Zmierzch edukacji to pewna regularność myślenia o roli edukacji w technoprogresie człowieka, to pewien porządek w spoglądaniu na przyszłość relacji człowiek – edukacja. Regularność ta (czy ów porządek) ukazuje się nam z rzadka *explicite*, najczęściej *implicite*. *Explicite* w tym sensie, że w tekstach z zakresu filozofii nowej eugeniki i transhumanizmu mówi się czasami wprost o tym, że pewne działania techniczne zastępują edukację, że są od niej efektywniejsze. *Implicite* natomiast w tym znaczeniu, że w tekstach tych przedstawia się szczegółowe strategie stymulowania progresu człowieka, zupełnie z pominięciem oddziaływań edukacyjnych – wszelkie typy stymulatorów mają tu wyłącznie naturę techniczną. Analizy koncepcji cyborgizacji doprowadzają więc do konstrukcji prognozy swoistego zaniku działań tradycyjnie edukacyjnych (doprowadzają do spostrzeżenia tytułowego nastawiania zmierzchu edukacji) w – choć taki stan to tylko hipoteza – „zcyborgizowanym społeczeństwie” (Klichowski, 2014).

Nowa eugenika

Proces powstania nowej eugeniki rozpoczął się pod koniec 1939 roku, a zatem w momencie sformułowania radykalnej krytyki eugeniki. Nowa eugenika z założenia miała być eugeniką ukrytą – filozofią eugeniczną funkcjonującą jako nieposiadająca nazwy (i eugenicznych konotacji) dział genetyki (Meehan, 2009). Szczególne znaczenie dla rozwoju nowej eugeniki miało odkrycie struktury DNA (Porter, 2012) – dla tej filozofii DNA jawiło się bowiem „w mniejszym stopniu jako zbiór molekuł, a w większym jako zbiór informacji”, poprzez który można klasyfikować ludzi (Stafford, 2007). Kolejne odkrycia, takie jak opracowanie metod izolacji fragmentów DNA i ich replikacji, sekwencjonowania DNA oraz opis sekwencji genomu ludzkiego (Porter, 2012), a także pierwsze praktyczne zastosowanie metody zapłodnienia pozaustrojowego, dającej możliwość selekcji embrionów (Watkins, 2007), oraz pierwsze próby bezpośredniej manipulacji DNA (Kirby, 2000) spowodowały rozwinięcie się programu zakładającego, iż genetyka powinna przede

wszystkim podjąć starania, by doprowadzić do konwersji ludzkości i wyniesienia jej na najwyższy poziom genetyczny (Porter, 2012). Dokonano więc transformacji idei eugeniki z wykorzystaniem kategorii genetyki – stworzono filozofię genetyczną o konstytucji eugenicznej. Stworzono nową eugenikę.

Najważniejszym narzędziem nowoeugenicznego programu konwersji ludzkości i wyniesienia jej na najwyższy poziom genetyczny jest inżynieria genetyczna. Na masową skalę stosuje się ją w rolnictwie, ogrodnictwie i hodowli, w celu tworzenia genetycznie ulepszonych roślin i zwierząt (Narli i Sinan, 2011). Coraz częściej próbuje się ją wykorzystać także dla polepszenia człowieka (Powell i Buchanan, 2011).

Dla inżynierów genetycznych modyfikacja genetyczna/projektowanie genetyczne człowieka to sposób na poprawę kondycji ludzkiej (Holub, 2010), a zatem nowa eugenika jest dla nich działaniem na rzecz poprawy puli genowej całej populacji (Gyngell, 2012). Inżynierowie genetyczni uznają, iż należy w stopniu najwyższym z możliwych, poprzez modyfikacje genetyczne, poprawiać ludzką rasę – eliminować wszelkie wady i stymulować przyrost zmaksymalizowanych cech pozytywnych, takich jak perfekcyjne wyposażenie, absolutna życzliwość, nieskazitelnie piękny wygląd czy permanentnie wzrastająca inteligencja (Maher, 2012; Hayward, 2012).

Dla nowych eugeników strategie genetycznej poprawy człowieka mają charakter terapeutyczny – modyfikacja genetyczna na poziomie projektu danego dziecka percypowana jest tu jako działanie zmierzające do poprawy jego życia (Holub, 2010). Dzięki inżynierii genetycznej kolejne pokolenia mają być więc szczuplejsze, bardziej umięśnione, silniejsze i wytrzymalsze (do tego stopnia, że każde kolejne igrzyska olimpijskie przynosić będą w każdej dyscyplinie nowe rekordy), odporniejsze na choroby, radykalnie mądrzejsze, a także efektywniejsze w wytwarzaniu energii (Coker, 2012; Das, Pal i Ghosh, 2013; Kasahara i in., 2011).

Inżynierowie genetyczni pragną zlikwidować wszelkie wyznaczone człowieczeństwem limity – dzięki temu możliwe stanie się bowiem wspomniane permanentne bicie rekordów ludzkiej wytrzymałości i siły, a także ciągły wzrost inteligencji oraz innych pozytywnych cech (Holub, 2010). Likwidację tę umożliwić ma technika – pozwala ona bowiem na wykroczenie poza brzegi natury, daje szansę na stanie się transnaturalnym (Holub, 2010). Jednakże w inżynierii genetycznej nie zakłada się, że modyfikacja genetyczna i przekraczanie naturalnych granic jest czymś nienaturalnym. Wręcz przeciwnie! Ludzkość, która w końcu będzie w stanie świadomie zmieniać swoje fizyczne, psychiczne i emocjonalne zdolności, modyfikując swoje geny, przejmie wreszcie stery swojego rozwoju i ewolucji. A istotą ewolucji jest zarządzanie

ewolucją. Działania inżynierii genetycznej to zatem nie działania przeciw naturze, ale zgodne z naturą – naturą ludzkiego progresu (Powell i Buchanan, 2011). Inżynieria genetyczna – w takim toku narracji – jest zupełnie tak naturalna, jak wszystkie inne procesy ewolucyjne (Coker, 2012).

Inżynieria genetyczna opiera się na dwóch fundamentalnych procedurach genetycznej modyfikacji: modyfikacji jednego pokolenia (komórek somatycznych) oraz modyfikacji kolejnych pokoleń (komórek płciowych). Skutkiem błędów w przypadku pierwszej strategii jest zaburzenie lub śmierć osobnika, względem którego toczyło się genetyczne postępowanie, w przypadku drugim – trwała zmiana genomu i pokoleniowy transfer defektu. Inżynieria genetyczna na linii zarodkowej budzi więc najwięcej sprzeciwów (Dresser, 2004). Budzi także najwięcej nadziei. To bowiem modyfikacja komórek płciowych umożliwi lepszą stymulację rozwoju pewnych cech oraz trwałą zmianę ludzkości (Holub, 2010). W filozofii nowej eugeniki konstruuje się więc tezę, która zakłada, że aby każde kolejne pokolenie było lepsze, aby rodzić się już tylko ludzie wzmocnieni (cyborgi), konieczne są modyfikacje na linii zarodkowej (Lawton, 2012).

Inżynierowie genetyczni dokonują przekształceń ludzi w cyborgów poprzez rozbudowaną selekcję embrionów oraz genetyczną modyfikację, polegającą na wprowadzaniu obcego materiału genetycznego przy użyciu odpowiedniego wektora (Asuri i in., 2012; Hockemeyer i in., 2011; Jin i in., 2011) albo poprzez działanie mechaniczne, polegające np. na wycięciu fragmentu DNA i/albo wszczepieniu innego (Dulal, Silver i Hua, 2012). Ten obcy materiał genetyczny może pochodzić od rodziców, obcych ludzi, ale może też być to materiał sklonowany lub sztuczny, a nawet transgeniczny, czyli pochodzący od innego gatunku. Inżynieria genetyczna dopuszcza więc tworzenie hybryd ludzko-zwierzęcych (Mahdi i Abolfazl, 2011; Coker, 2012).

Blackford (2010) zauważa, że dla rekonstruktorów inżynierii genetycznej nie ma różnicy pomiędzy modyfikacją genetyczną ukierunkowaną na konstrukcję człowieka o określonych – pozytywnych – cechach a ukierunkowanymi na ten sam cel działaniami edukacyjnymi. Song (2006) podkreśla ponadto, że w nowej eugenice dokonuje się radykalnej likwidacji wszelkich kontrastów pomiędzy inżynierią genetyczną a oddziaływaniem rodzica lub nauczyciela. Ponieważ cel i intencja obu działań są tożsame, a mianowicie: chodzi o stworzenie dobrego człowieka, działania te moralnie niczym się nie różnią (Agar, 2006; Song, 2006). Różna jest jednak ich efektywność. Szeroko rozumiana edukacja jest bowiem działaniem komunikacyjnym, rodzajem miękkiego oddziaływania, dlatego też jej efekty są tak trudne do przewidzenia (Moss, 2007). Inaczej rzecz się ma z inżynierią genetyczną – tu sprawa jest nieodwra-

calna (Moss, 2007). Inżynieria genetyczna pozbawiona jest bowiem jakichkolwiek miękkich kontekstów, jest twardym i bezpośrednim oddziaływaniem, o znamionach – korzystając z terminologii Songa (2006) – włamania do ciała i tożsamości jednostki. Włamania niosące bezpowrotne przekształcenia.

W rekonstrukcjach nowych eugeników edukacja jawi się więc jako „niezdarna”, bo o odjętej pełnej przewidywalności, natomiast inżynieria genetyczna – jako perfekcyjna, bo wyzwolona z więzów odwracalności (Malmqvist, 2007). A skoro oba te działania moralnie są równoważne, w filozofii nowej eugeniki rodzi się postulat deprecjacji edukacji na rzecz projektu genetycznego – rodzi się wizja nastającego zmierzchu edukacji.

Transhumanizm

Transhumanizm to filozofia postulująca wykorzystanie techniki do przezwyciężenia biologicznych ograniczeń człowieka i poprawy ludzkiej kondycji – do uwolnienia człowieka od chorób, procesów starzenia, do zastąpienia jego organów elementami sztucznymi oraz do uzyskania przez niego pełni szczęścia (Bergsma, 2000). Filozofia transhumanistyczna przewiduje, że owo całkowite ulepszenie człowieka stanie się możliwie poprzez zintensyfikowane stymulowanie progresu techniki (Bishop, 2010). Można zatem określić, że transhumanizm to filozofia techniki (Campa, 2008; Daly, 2004).

Filozofia ta oparta jest na quasi-Arystotelesowskim rozumieniu natury, zgodnie z którym wszystko dąży (ze swej natury) do perfekcji (Hauskeller, 2012). Wydaje się jednak, że transhumanistyczna perfekcja jest quasi-perfekcyjna. Rdzeniem transhumanistycznej perfekcyjności jest bowiem założenie, że można tak wykorzystać technikę, by biologia człowieka została radykalnie przekształcona, a może nawet przezwyciężona, przez co człowiek wkroczy na poziom biologicznie nieosiągalny. Transhumanizm poszukuje więc sposobu na stworzenie strategii konstrukcji maszyny stymulującej rozrost ludzkiej inteligencji i umożliwiającej przeniesienie jej z ciała w maszynę albo w pewien system tworzony przez maszyny (Jaokar, 2012).

Transhumanizm jest zakorzeniony w postulatach Oświecenia (Jotterand, 2010a), a sami transhumaniści uznają siebie za spadkobierców filozofii humanizmu (Bishop, 2010). Oto bowiem transhumanizm, dokładnie tak jak filozofia oświeceniowa, zasadza się na konstatacji, iż ludzka natura może być poprawiana (Hughes, 2010). Transhumanizm promuje także oświeceniową supremację rozumu oraz ideę wykorzystania nauki do przekraczania ludzkich ograniczeń (Jotterand, 2010a). Ponadto słowo transhumanizm z pełną świadomością zostało tak skonstruowane, by nawiązywało do tradycji

humanizmu – do świeckiego obrazu świata, w którym najwyższą wartością moralną jest człowiek. Transhumanizm wykracza jednak poza humanizm, nie akceptując fundamentalności człowieczeństwa w rozwoju człowieka. Transhumanizm to bowiem projekt przekroczenia człowieka – nie jest więc on humanistycznie antropocentryczny, a progresocentryczny. Człowiek rozumiany jest więc tu jako moralnie najwyższa wartość w tym sensie, że najważniejszy jest jego progres; centrum wszystkiego jest tu droga do postczłowieka (Rikowski, 2003). Transhumanizm jest więc często określany humanizmem ewolucyjnym, gdzie ewolucja postrzegana jest jako proces od człowieka, przez transczłowieka, do postczłowieka (Agar, 2007).

Transhumanizm ujmuje ewolucję jako proces dwuetapowy. W pierwszej fazie ewolucja była ślepa – człowiek nie miał nad nią żadnej kontroli. Druga faza – transhumanistyczna – charakteryzuje się wyrwaniem człowieka z uciśków biologii, uwolnieniem go od przypadkowych zmian i przeniesieniem na kolejny etap ewolucji gatunku (Fukuyama, 2004). Gatunek ludzki może, jeśli tylko ludzie zechcą, wznieść się ponad gatunkowe ograniczenia, może przemieścić człowieka ku progowi nowego rodzaju bytu, tak różnego od naszego, acz tak pociągającego. Dzięki transhumanizmowi będziemy mogli wreszcie świadomie realizować prawdziwe przeznaczenie człowieka (Wolbring, 2008). Próg nowego bytu to moment, w którym transczłowiek stanie się istotą postbiologiczną (stanie się postczłowiekiem), czyli jednostką, której umysł będzie mógł istnieć bez procesów biologicznych (Rikowski, 2003).

Ewolucja drugiej fazy to zatem proces odczłowieczający. Transczłowiek staje się bowiem w jej trakcie stopniowo coraz mniej ludzki – proces ten niweluje bowiem ludzkie naturalne wady i kształtuje nieludzkie cechy (Mills, 2012). Odczłowieczenie to ponadto procedura usztywniająca – postępująca w kierunku zastępowania biologii wytworami techniki (Bishop, 2010). Według transhumanistów człowiek nie powinien jednak bać się odczłowieczenia, nawet jeśli rezultatem tego procesu będzie jego odłączenie się od gatunku *Homo sapiens*. Utrata przynależności gatunkowej nie jest bowiem według nich zagrożeniem – nie wiąże się z utratą statusu istnienia (Persson, 2010).

Filozofia transhumanistyczna wprowadza więc w proces ewolucji człowieka kategorię cyborga – człowieka drugiego etapu ewolucji. Etap ślepej ewolucji to zatem faza ludzka, etap kolejny to faza cyborgiczna (Rikowski, 2003). Transczłowiek i postczłowiek to zaś pewne stadia drugiego etapu ewolucji – cyborgizacji, a więc pewne kategorie cyborga:

- 1) transczłowiek – cyborg przejściowy (obiekt cyborgizacji);
- 2) postczłowiek – cyborg ostateczny (rezultat cyborgizacji) (McNamee i Edwards, 2006).

Orientacja transhumanistyczna osadzona jest na imperatywie uczynienia świata lepszym miejscem – tam gdzie kończy się człowiek, tam kończą się bowiem problemy i zaczyna się świat ze wszech miar doskonały (Hauskeller, 2012)! Transhumaniści twierdzą, że postczłowiek osiągnie stan intelektualny niewyobrażalnie przekraczający stan intelektualny znanych nam geniuszy, będzie absolutnie odporny na wszelkie choroby, pełen wigoru i zawsze młody, posiadać zdolność pełnej kontroli nad wszystkimi swoimi procesami psychicznymi, nigdy nie dopadnie go zmęczenie, znużenie czy rozdrażnienie, a także osiągnie permanentne szczęście, pełnię miłości, spokoju oraz stany świadomości nam całkowicie niedostępne (Bishop, 2010). Ponadto postczłowiek zrealizuje cybernetyczne marzenie o interfejsie człowiek-maszyna – w cyborga ostatecznego będzie można wgrywać wszystko, co będzie w pamięci maszyn (Tennison, 2012). Sam zaś świat postczłowieka to świat maksymalnie zmaksymalizowany. W wyobraźni transhumanistów życie postczłowieka to doświadczenie maksymalne i o nieznaney nam dotąd intensywności. Hauskeller (2012) podaje, że zabytki postczłowieczego świata będą maksymalnie piękne i majestatyczne, muzyka maksymalnie przenikająca umysł rytmem maksymalnie pożądanym, seks ekstazą maksymalną i ciągłą, każda chwila przepełniona boskim szczęściem, każdy widok doświadczeniem maksymalnego uroku, każdy element świata zrozumiały, każda wiedza możliwa do natychmiastowego zinternalizowania. Transhumanizm dokonuje więc transferu religijnej obietnicy raju z życia pośmiertnego do życia poczłowieczego (Bostrom, 2007; Jotterand, 2010a).

Transhumanizm podważa większość z przyjętych przez ludzkość zasad dotyczących ludzkiej kultury (Jotterand, 2010b). Znakomitą tego egzemplifikacją jest przypadek transhumanistycznego filozofa Esfandijariego, który zastąpił swoje imiona i nazwisko symbolem: FM-2030. Esfandijari uważał, że imiona i nazwiska przyczyniają się do rekonstrukcji systemów kulturowych przodków, przez co utrwalają kulturowe stereotypy. Postulował on więc, by je zlikwidować, tak by każdy mógł sam określać, poprzez jakie znaki będzie identyfikowany (Bárd, 2012). Transhumaniści pragną więc uzmysłwić ludziom, że dynamika życia powinna być na nowo zdefiniowana, w oderwaniu od wszelkich utartych sposobów jej ujmowania (Rikowski, 2003). Od nowa powinny być zdefiniowane więc strategie działań, poprzez które ludzkość dba o to, by kolejne pokolenia ludzi były lepsze (Bess, 2010). Takie aktywności podejmowane były przez człowieka prawie od zawsze, a kamieniami milowymi na drodze zmian tych oddziaływań były kolejno wynalezione narzędzia: poczynając od kamiennych otoczków przez pismo, druk i na Internetie (na razie) kończąc. Sformalizowanym procesem polepszania człowieka

była (i jest) edukacja. I także edukację, w transhumanistycznej wizji, należy ponownie przemyśleć, biorąc pod uwagę fakt, iż zmienianie człowieka poprzez technikę i edukacja są etycznie tożsamymi kategoriami działań – oraz że technika jest (i już zawsze będzie!) efektywniejsza od edukacji (Greely i in., 2008). Sens znanej nam edukacji podlega zatem nie tylko ponownemu przemyśleniu, ale i radykalnemu zakwestionowaniu. Efektywność techniki w filozofii transhumanistycznej stanowi zatem element konstytuujący pojawienie się wizji świata bez edukacji – konstytuuje konstrukcję nastającego zmierzchu edukacji.

Wnioski

W filozofii nowej eugeniki i transhumanizmu, dwóch nurtach konstytuujących koncepcję cyborgizacji, poddaje się ideę edukacji bardzo radykalnej krytyce, akcentując jej zbyteczność w świecie cyborgów. Można zatem skonstatować, że w koncepcję cyborgizacji wpisana jest idea zmierzchu edukacji – wizja zanikania tradycyjnie rozumianych działań edukacyjnych. Można określić ponadto, że koncepcja cyborgizacji jest w pewnym stopniu koncepcją zwalczania oddziaływań edukacyjnych na rzecz stymulacji technika. Wizja świata cyborgów staje się więc wizją świata zmierzchu edukacji.

Koncepcja cyborgizacji uzmysławia nam, że edukacja potrzebna jest tylko w sytuacji, gdy człowieka definiujemy jako niedoskonałą wypadkową interakcji przypadkowej kombinacji genetycznej ze środowiskiem, wymagającą ukierunkowanego kształtowania i stymulowania. W chwili, w której człowiek rodzi się jako genetyczny ideał, a jego funkcje mogą być z łatwością rozszerzane poprzez technikę, edukacja przestaje być potrzebna – obszar jej działalności staje się działką inżynierów genetycznych, kognitywistów, programistów, konstruktorów itp. W takich warunkach nastaje zmierzch edukacji. Trawestując słowa Foucaulta (2010), można zatem skonstatować, że wraz z powstaniem myśli, w której technika zaczęła stawać się edukacyjnie skuteczna, zrodziła się myśl, że edukacja przestaje być technicznie niezbędna, że edukację można zastąpić cyborgizacją.

Literatura

Agar, N. (2006). Do researchers learn to practice misbehavior?. *The Hastings Center Report*, 36(2).

Agar, N. (2007). Whereto Transhumanism? The Literature Reaches a Critical Mass. *Hastings Center Report*, 37(3).

Asuri, P., Bartel, M.A., Vazin, T., Jang, J.H., Wong, T.B. i Schaffer, D.V. (2012). Directed evolution of adeno-associated virus for enhanced gene delivery and gene targeting in human pluripotent stem cells. *Molecular Therapy: The Journal Of The American Society Of Gene Therapy*, 20(2).

Bárd, I. (2012). The Doubtful Chances of Choice. *At the Interface/Probing the Boundaries*, 85.

Bendle, M.F. (2002). Teleportation, Cyborgs and the Posthuman Ideology. *Social Semiotics*, 12(1).

Bergsma, A. (2000). Transhumanism and the Wisdom of Old Genes is Neurotechnology as Source of Future Happiness?. *Journal of Happiness Studies*, 3(1).

Bess, M. (2010). Enhanced Humans versus „Normal People”: Elusive Definitions. *Journal of Medicine & Philosophy*, 35(6).

Bishop, J.P. (2010). Transhumanism, Metaphysics, and the Posthuman God. *Journal of Medicine & Philosophy*, 35(6).

Blackford, R. (2010). Genetically engineered people. Autonomy and moral virtue. *Politics & the Life Sciences*, 29(1).

Bostrom, N. (2007). Human vs. Posthuman. *Hastings Center Report*, 37(5).

Campa, R. (2008). Pure Science and the Posthuman Future. *Journal of Evolution & Technology*, 19(1).

Clynes, M. i Kline, N. (1995). Cyborgs and space. W: C.H. Gray, S. Mentor, H. Figueroa-Sarriera (ed.), *The Cyborg Handbook*. New York: Routledge.

Coker, J.S. (2012). Crossing the Species Boundary: Genetic Engineering as Conscious Evolution. *Futurist*, 46(1).

Daly, B.M. (2004). Transhumanism: toward a brave new world?. *America*, 191(12).

Das, M., Pal, S. i Ghosh, A. (2013). Synergistic effects of ACE (I/D) and Apo E (Hha I) gene polymorphisms on obesity, fat mass, and blood glucose level among the adult Asian Indians: A population-based study from Calcutta, India. *Indian Journal of Endocrinology & Metabolism*, 17(1).

Dresser, R. (2004). Designing Babies: Human Research Issues. *IRB: Ethics & Human Research*, 26(5).

Dulal, K., Silver, B. i Hua, Z. (2012). Use of Recombination-Mediated Genetic Engineering for Construction of Rescue Human Cytomegalovirus

Bacterial Artificial Chromosome Clones. *Journal of Biomedicine & Biotechnology*, 2012.

Fleischmann, K.R. (2009). Sociotechnical Interaction and Cyborg–Cyborg. Interaction: Transforming the Scale and Convergence of HCI. *The Information Society*, 25(4).

Foucault, M. (2010). *The birth of the clinic: an archaeology of medical perception*. London – New York: Routledge.

Fukuyama, F. (2004). Transhumanism. *Foreign Policy*, 144.

Gajjala, R. (2011). Snapshots from sari trails: cyborgs old and new. *Social Identities*, 17(3).

Greely, H., Sahakian, B., Harris, J., Kessler, R.C., Gazzaniga, M., Campbell, P. i Farah, M.J. (2008). Towards responsible use of cognitive-enhancing drugs by the healthy. *Nature*, 456(7223).

Gyngell, C. (2012). Enhancing the Species: Genetic Engineering Technologies and Human Persistence. *Philosophy & Technology*, 25(4).

Hauskeller, M. (2012). Reinventing Cockaigne. Utopian themes in transhumanist thought. *Hastings Center Report*, 42(2).

Hayward, J. (2012). Beyond belief. *New Internationalist*, 454.

Hockemeyer, D., Wang, H., Kiani, S., Lai, C.S., Gao, Q., Cassady, J.P., Cost, G.J., Zhang, L., Santiago, Y., Miller, J.C., Zeitler, B., Cherone, J.M., Meng, X., Hinkley, S.J., Rebar, E.J., Gregory, P.D., Urnov, F.D. i Jaenisch, R. (2011). Genetic engineering of human pluripotent cells using TALE nucleases. *Nature Biotechnology*, 29(8).

Holub, G. (2010). Creating Better People?: Some Considerations on Genetic Enhancement. *National Catholic Bioethics Quarterly*, 10(4).

Hughes, J. (2010). Contradictions from the enlightenment roots of transhumanism. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 35(6).

Jaokar, A. (2012). The Power of Transhumanist Meditation. *Journal of the Society for Existential Analysis*, 23(2).

Jin, Z., Maiti, S., Huls, H., Singh, H., Olivares, S., Mátés, L., Izsvák, Z., Ivics, Z., Lee, D.A., Champlin, R.E. i Cooper, L.J.N. (2011). The hyperactive Sleeping Beauty transposase SB100X improves the genetic modification of T cells to express a chimeric antigen receptor. *Gene Therapy*, 18(9).

Jotterand, F. (2010a). At the Roots of Transhumanism: From the Enlightenment to a Post-Human Future. *Journal of Medicine & Philosophy*, 35(6).

Jotterand, F. (2010b). Response to Open Peer Commentaries on „Human Dignity and Transhumanism: Do Anthro-Technological Devices Have Moral Status?“. *American Journal of Bioethics*, 10(7).

Kasahara, N., Caixeta-Umbelino, C., Paolera, M.D., Rocha, M.N., Richeti, F., Vasconcellos, J.P.C., Cohen, R., Costa, V.P., Longui, C.A., Melo, M.R. i Melo, M.B. (2011). Myocilin mt.1 gene promoter single nucleotide polymorphism (-1000C>G) in Brazilian patients with primary open angle glaucoma. *Ophthalmic Genetics*, 32(1).

Kirby, D.A. (2000). The New Eugenics in Cinema: Genetic Determinism and Gene Therapy in GATTACA. *Science Fiction Studies*, 27(2).

Klichowski, M. (2014). *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Lapum, J., Fredericks, Z., Beanlands, H., McCay, E., Schwind, J. i Romaniuk, D. (2012). A cyborg ontology in health care: traversing into the liminal space between technology and person-centred practice. *Nursing Philosophy*, 13(4).

Lawton, G. (2012). What will we be like?. *New Scientist*, 213(2854).

Mahdi, E. i Abolfazl F. (2011). An overview of the basics of generate transgenic hen „bioreactors”. *Annals of Biological Research*, 2(6).

Maher, T. (2012). Reshaping the Human Species. *Technology Review*, 115(4).

Malmqvist, E. (2007). Back to the future: Habermas's The Future of Human Nature. *The Hastings Center Report*, 37(2).

McNamee, M.J. i Edwards, S.D. (2006). Transhumanism, medical technology and slippery slopes. *Journal Of Medical Ethics*, 32(9).

McPheeter, D. (2010). Cyborg Learning Theory: Technology in Education and the Blurring of Boundaries. *World Future Review*, 6(1).

Meehan, M. (2009). The Triumph of Eugenics in Prenatal Testing. *Human Life Review*, 35(3).

Mills, D. (2012). While We're At It. *First Things: A Monthly Journal of Religion & Public Life*, 228.

Moss, L. (2007). Contra Habermas and Towards a Critical Theory of Human Nature and the Question of Genetic Enhancement. *New Formations*, 60.

Mushiaki, S. (2011). Neuroscience and nanotechnologies in Japan – beyond the hope and hype of converging technologies. *International Journal Of Bioethics*, 22(1).

Narli, S. i Sinan, O. (2011). A Mathematical Approach in Evaluating Biotechnology Attitude Scale: Rough Set Data Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2).

Palese, E. (2012). Robots and cyborgs: to be or to have a body?. *Poiesis & Praxis*, 8(4).

Persson, I. i Savulescu, J. (2010). Moral Transhumanism. *Journal of Medicine & Philosophy*, 35(6).

Porter, D. (2012). Darwinian Disease Archaeology: Genomic Variants and the Eugenic Debate. *History of Science*, 50(4).

Powell, R. i Buchanan, A. (2011). Breaking Evolution's Chains: The Prospect of Deliberate Genetic Modification in Humans. *Journal of Medicine & Philosophy*, 36(1).

Pyżalski, J. (2012). The Digital generation gap revisited: constructive and dysfunctional patterns of social media usage. W: A. Costabile, B. Spears (ed.), *The impact of technology on relationships in educational settings*. New York: Routledge.

Rikowski, G. (2003). Alien Life: Marx and the Future of the Human. *Historical Materialism*, 11(2).

Song, R. (2006). Knowing There Is No God, Still We Should Not Play God? Habermas on the Future of Human Nature. *Ecotheology: Journal of Religion, Nature & the Environment*, 11(2).

Stafford, B.M. (2007). Self-Eugenics: The Creeping Illusionising of Identity from Neurobiology to Newgenics. *New Formations*, 60.

Tennison, M.N. (2012). Moral Transhumanism: The Next Step. *Journal of Medicine & Philosophy*, 37(4).

Watkins, E.S. (2007). Parsing the Postmenopausal Pregnancy: A Case Study in the New Eugenics. *New Formations*, 60.

Wolbring, G. (2008). Why NBIC? Why human performance enhancement?. *The European Journal of Social Sciences*, 21(1).

Kształcenie wyprzedzające jako obiecujący model edukacyjny *epoki smartfona*¹

Intensywna aktywność młodzieży w przestrzeni cyfrowej kształtuje jej pojmowanie własnej obecności i działania w szkole, w relacjach wobec siebie czy też innych grup społecznych (por. Tomaszewska, 2012; Castells, 2013; Staszewicz-Grabarczyk i in., 2014). Szkoła w zasadzie podejmuje intensywne próby podążania za zmianami, czasami jednak czyni to z wielkim trudem.

Tworzy się trudna do zwarcia luka międzypokoleniowa, szkoła przestaje być atrakcyjna jako źródło inspiracji dla sposobu bycia i życia młodzieży. Na początek prostym sposobem zbudowania pomostu między starszym i młodszym pokoleniem może być działanie zgodne z zasadą *zadaniowej modyfikacji czynności uczenia się*, nadawanie innego sensu temu, co uczniowie już robią, co wiedzą, w jakim świecie przebywają.

Edukacyjne obszary intensywnej obecności technologii cyfrowej

Obserwujemy obecnie trzy nurty wchodzenia technologii informacyjnych do procesu kształcenia (por. Dylak, 1996). Pierwszy z nich to wzmacnianie elektronicznymi narzędziami tradycyjnie ujętego kształcenia: na lekcjach, w szkole, jak również poza szkołą, ale w ramach systemu klasowo-lekcyjnego.

Takie jak wyżej opisane wykorzystanie technologii cyfrowych określiłbym mianem wzbogacającego obecne szkolne środowisko nauczania. Trafnym przykładem oddziaływań z tegoż nurtu może być także powstałe w środowisku akademickim Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a opisane dokładnie w niniejszym tekście *kształcenie wyprzedzające*.

¹ Fraza „epoka smartfona” została zapożyczona z raportu eksperckiego: *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona* (2013).

W tym też nurcie mieściłby się polski projekt cyfrowej szkoły (MEN, cyfrowa szkoła). Jest jeszcze model edukacyjny określany jako *blended learning*, coraz bardziej popularny, także w szkołach ogólnokształcących. Popularność tego modelu, a także przypisywana mu efektywność wynikają zapewne z jego hybrydowego charakteru. Obnażane braki tradycyjnego podejścia do edukacji na skutek znalezienia się szkoły w zupełnie nowym kontekście są rekompensowane zaletami nauczania online – i odwrotnie. W literaturze przedmiotu znajdujemy coraz bardziej przekonujące dowody na atrakcyjność pedagogiczną *blended learningu* (zob. np. Owston, Sinclair i Wideman, 2008; Dziuban i Hartman, 2014; Dziuban i in., 2015). Pewne znamiona tego modelu ma także wskazana wyżej strategia kształcenia wyprzedzającego.

Drugi nurt to przede wszystkim tworzenie alternatywnego względem rozumianego tradycyjnie środowiska uczenia się i nauczania. Nurt ten wyrasta z wykorzystywania specyficznych możliwości technologii cyfrowej i tworzenia całkowicie nowego kontekstu dla procesu uczenia się oraz odwołuje się do drastycznie poszerzonego pojęcia dotychczasowego środowiska uczenia się i nauczania, zarówno w sensie dostępu do tegoż, jak i operowania w nim. Wskazałbym tutaj na e-podręcznik pojmowany jako środowisko uczenia się dla ucznia i nauczyciela, wszelkie symulacje, rozszerzoną rzeczywistość (zob. Wojciechowski, Cellary, 2013) czy metodologię *Second Life* (Topol, 2013).

W tym też nurcie mieszczą się próby cyfrowej imitacji rzeczywistości pedagogicznej i traktowanie jej jako terenu praktyki, np. w kształceniu nauczycieli. W Polsce obecnie realizowany jest gigantyczny ideowo projekt e-podręcznika, czasami wręcz zmieniający aktualne perspektywy patrzenia na podręcznik przez autorów w kontekście nieogarnionych niemalże możliwości technologii cyfrowej. W istocie rzeczy jednak e-podręcznik w praktyce może okazać się zaledwie i aż wzbogacaniem medialnym dotychczasowego środowiska szkolnego, co plasowałoby go w pierwszym nurcie związków technologii cyfrowej i edukacji. Biorąc pod uwagę e d u k a c y j n e możliwości technologii informacyjnej, jak tworzenie własnych narzędzi i projektów, w tym także tworzenie projektów osobistego rozwoju oraz synchronicznego komunikowania się z partnerami procesu kształcenia, możemy wskazać kanadyjską szkołę *WonderTree SelfDesign* jako dobry przykład większości działań pedagogicznych istotnych dla tego nurtu.

Trzeci nurt to wchodzenie mediów w rolę żywego nauczyciela w bezpośrednim kontakcie. W omawianym nurcie możemy nawet mówić o odmiescowieniu szkoły za pomocą technologii informacyjnych, a jako wręcz definicyjny przykład wymieniałbym tu metodologię MOOC (*massive open online courses*). Jest to metoda udostępniania całych kursów

online, rozprzestrzeniająca się w szybkim tempie, jako że urzeczywistnia nadzieje zdobycia wykształcenia przez miliony osób, dla których – zwłaszcza mieszkańców Indii czy Afryki – było to do tej pory było nieosiągalne (zob. Bertholet, 2013). „Szkoła nie musi już być w szkole”, jest zaś tam, gdzie jest uczeń. Technologia przybliża mu nauczyciela, rówieśników oraz przedmiot i środowisko uczenia się. Mówiąc inaczej, jest to wykorzystywanie mediów do organizacji nauczania i uczenia się przy istotnej zmianie roli nauczyciela, a nawet znacznym ograniczeniu roli „żywego nauczyciela”. To już można określić jako *meta wykorzystanie technologii cyfrowej*. Technologia cyfrowa występuje w roli *supernauczyciela* i organizatora procesu uczenia się. Przykładem niech będzie tutaj nauczanie adaptacyjne, czyli DDL (*Databased Design Learning*). Początki takiego podejścia znajduję w metodologii uczenia się nauczania według *Planu Kellera*. Wszystkie trzy wymienione wyżej nurty „wzajemnego splątania” edukacji i przestrzeni cyfrowej ani nie występują w izolacji, ani też dokonane podziały nie mogą być uznane za wyczerpujące – jest to tylko propozycja uporządkowania problematyki zastosowań technologii cyfrowej w edukacji, koncentrująca się na większości powszechnie znanych.

Adaptacyjność nauczania – pedagogiczna utopia a rozwojowe ograniczenie

Cyfrowa przestrzeń niewątpliwie bezpośrednio i pośrednio modyfikuje edukację, jej przebieg oraz osiągnane efekty. Na początku tego tekstu wskazano trzy drogi wnikania mediów do edukacji. Wchodzenie w proces edukacji w miejsce mediów dydaktycznych i tworzenie środowiska alternatywnego (czego przykładem jest/może być kształcenie wyprzedzające) to dwie najpowszechniejsze jak dotąd drogi inwazji edukacyjnej mediów cyfrowych. W przypadku obydwu dróg silną motywacją do wciągania technologii cyfrowych do edukacji są potrzeby człowiecze, to jest – komunikacja i ciekawość. Jednak jest jeszcze trzecia droga wnikania mediów do procesu kształcenia, którą można określić mianem *metafunkcjonalności*. Jest to funkcjonalność zasadzająca się na organizowaniu procesu kształcenia, na dostosowywaniu środowiska (także materiałów dydaktycznych i działań nauczycielskich) do potrzeb uczących się. Dostosowywanie to ma także dwa oblicza: pierwsze to jaśniejsze i optymistyczne oraz drugie, nieco smutniejsze i raczej szare.

Rzeczona adaptacyjność nauczania dotyczy funkcjonowania interfejsu i jest to postępująca „ciągła analiza nawyków myślowych ucznia, studenta, której towarzyszy automatyczne dostosowywanie materiału edukacyjnego

do możliwości i umiejętności użytkownika” (Fletcher, 2013, s. 54). Przygotowane algorytmy powinny przewidywać, z pomocą jakiej metody dana osoba najlepiej zapamięta nowy materiał. Ponadto krzywa zapominania dla każdego z użytkowników jest opracowywana i stosowana, co potrafi już niewielu nauczycieli (Fletcher, 2013, s. 54). Warto też w tym miejscu zwrócić uwagę na dane statystyczne. W USA już ponad dwa miliony studentów używa programów adaptacyjnych *Learn Smart*, firmy McGraw-Hill. Z kolei w Arizona State University, największym stanowym uniwersytecie w USA (70 tys. studentów), przeprowadzono eksperyment. Wybrano grupę kilkuset studentów, którzy pracowali według zasad e-learningu. Prowadzona była pełna rejestracja interakcji między prowadzącym zajęcia a studentami. Rejestrowane były wszystkie działania studentów, ich odpowiedzi, wykonane przez nich zadania, dane ilustrujące metody ich pracy, a potem dane te zostały przesłane do przetworzenia na serwery (Fletcher, 2013). Na tej podstawie opracowano materiały dydaktyczne dostosowane statystycznie do różnych preferencji studentów odnośnie sposobu uczenia się, określonych poziomów i obszarów wiedzy oraz grup i poziomów umiejętności, a także zbliżonych tematycznie zainteresowań. W efekcie w ramach opracowanego programu nowego kursu każdy student mógł otrzymać służący do nauki materiał dopasowany, przynajmniej w sposób zbliżony, do poziomu jego wiedzy, zainteresowań oraz preferencji w zakresie sposobów (stylów) uczenia się. Podobnie jak Arizona State University – czyli poprzez zwiększanie liczby kursów realizowanych online oraz indywidualne dostosowywanie materiałów dydaktycznych – czyni wiele innych instytucji edukacyjnych wszystkich szczebli. Niebagatelnym argumentem za taką techniką uczenia się – już chyba nie studiowania – jest tutaj ułatwianie przebiegu samego procesu uczenia się, co ma uczynić uczenie się efektywniejszym i przyciągać większą liczbę chętnych na studia. Wynika to także z konieczności pogodzenia ograniczeń natury organizacyjnej z narastającą liczbą kandydatów oraz z rachunku ekonomicznego – kurczą się zasoby finansowe otrzymywane z zewnątrz. „Państwowe szkoły podstawowe i średnie w 45 stanach wdrażają nowe, wyższe standardy edukacyjne (niebawem obowiązujące w całych Stanach Zjednoczonych w ramach inicjatywy Common Core State Standards). Połowa nowych materiałów edukacyjnych będzie dostępna online i będzie miała charakter adaptacyjny. Oznacza to, że komputer będzie dopasowywał pytania do możliwości uczniów i obliczał osiągnięte przez nich wyniki” (Fletcher, 2013, s. 52). Zaś elementy nauczania adaptacyjnego będą wprowadzane do badań PISA 2014, aby ocenić umiejętności, które trudno zmierzyć w inny sposób – np. „umiejętność wspólnego rozwiązywania problemów” (Fletcher, 2013, s. 52).

Zwolennicy nauczania adaptacyjnego ogłaszają, że dzięki nowej technice będzie można wdrażać niewielkim nakładem kosztów nauczanie w pełni zindywidualizowane i dopasowane do potrzeb każdego ucznia (Fletcher, 2013, s. 55). W moim przekonaniu adaptacyjne nauczanie nadaje się przede wszystkim, jeżeli nie wyłącznie, do nauczania klinicznego. Musimy nadto brać pod uwagę, że kształcenie oparte na modelu nauczania adaptacyjnego wiąże się z ogromnymi zastrzykami finansowymi płynącymi do instytucji stosujących to podejście. „Z najnowszych badań Instytutu Gallupa i serwisu online Inside Higher Ed wynika, że 66% rektorów amerykańskich szkół wyższych jest zdania, iż nauczanie adaptacyjne i nowe techniki testowania mają przyszłość. Bill & Melinda Gates Foundation zainicjowała Adaptive Learning Market Acceleration Program, w ramach którego zamierza przyznać dziesięć grantów (po 100 tys. dolarów) tym uczelniom, które podejmą się opracowania trysemestralnych kursów adaptacyjnych dla co najmniej 500 studentów każdy” (Fletcher, 2013, s. 53).

Krytycy nauczania adaptacyjnego realizowanego na szeroką skalę i w sposób całkowicie scyfryzowany uważają, że to właśnie DDL, czyli nauczanie oparte na cyfrowych bazach danych, może zmienić szkoły w fabryki. Współczesna fala cyfryzacji postrzegana jest przez krytyków głównie jako „przejaw ulegania presji firm prywatnych, które prowadzą agresywny marketing swoich produktów, cynicznie wykorzystując aspiracje części środowiska do reformowania szkolnictwa” (Fletcher, 2013, s. 52). Te funkcje nauczania adaptacyjnego, które uznawane są za jego zalety, jak np. diagnozowanie mocnych i słabych stron ucznia – przez setki lat wykonywali nauczyciele, którzy dobierali także odpowiednie metody (vide: efektywni korepetytorzy). Można zatem przyjąć, że „zamiast przekazywać te obowiązki komputerom – powinniśmy więcej środków wydawać na szkolenie nauczycieli, zatrudniać nowych i motywować dobrych, aby pozostali” (Fletcher, 2013, s. 53). Parafrazując słowa Tomasa Mertona, możemy powiedzieć, że grozi nam to, iż mamy/będziemy mieli szkoły „dla mas, nie zaś dla nas”.

„W adaptacyjnym środowisku szkolnym uczniowie będą nieustannie oceniani – każde przyciśnięcie klawisza związane będzie z oceną” (Fletcher, 2013, s. 56). To między innymi zapewne dlatego Diane Ravitch zauważa, że osiągnięcia techniki intensywnie wykorzystywane w edukacji mogą zarówno stymulować kreatywność uczniów, jak i doprowadzać do dehumanizacji procesu kształcenia (Ravitch, 2013, s. 54). Osobiście tę dehumanizację ze względu na powszechne stosowanie DDL widziałbym także w tym, że ściśle dopasowanie materiałów i wymagań do możliwości ucznia, do jego rozpoznanego w danym momencie poziomu, przeczy elementarnym prawom rozwojowym (zob. Wygockiego strefa najbliższego rozwoju, a także Willingham, 2009).

Kształcenie wyprzedzające²

Kształcenie wyprzedzające³ powstało w ramach projektu POKL Kolegium Śniadeckich, w roku 2010. Była to w zasadzie kontynuacja działań prowadzonych w ramach projektów poświęconych włączaniu technologii informacyjnych do edukacji, połączonych wspólnym tytułem *e-Szkoła*. Zatem płaszczyzną budowania tego projektu była technologia cyfrowa. Pojawiła się zatem ta strategia w kontekście powszechnej aktywności młodzieży w przestrzeni cyfrowej, szczególnie zaś dojrzewającej w Polsce koncepcji cyfrowej szkoły.

Najprecyzyjniej i najbardziej konsekwentnie, jak sadzę, określił teoretyczne podstawy wykorzystane w kształceniu wyprzedzającym David Ausubel, w swej koncepcji *advance organizer*. Zasadniczą funkcją *organizatora wyprzedzającego* jest powiązanie tego, co uczeń wie, z tym, co ma poznać zanim przystąpi do studiowania nowego zagadnienia. Jest to związane z przekonaniem, że czynnikiem silnie wpływającym na uczenie się ze zrozumieniem jest istnienie w strukturze poznawczej ucznia pewnych idei zakotwiczących, czyli pojęć związanych z nowym tematem już przynajmniej częściowo mu znanych. Stąd też istotne wydaje się, aby dać czas i możliwości uczniom na poszukanie osobistych idei zakotwiczących, zanim jeszcze przystąpią do uczenia się nowego materiału.

Istotą kształcenia wyprzedzającego jest aktywne budowanie przez uczniów założonej, przedmiotowej wiedzy – realizuje się ono przed lekcją w ramach samodzielnego zbierania informacji oraz poprzez poszukiwanie odniesień do planowanego tematu lekcji systematyzującej we własnej dotychczasowej wiedzy. (zob. Dylak red., 2013). Uczniowie, aby uruchomić wstępne, ogólne czy inaczej *psychologiczne* rozumienie nowego materiału, używają wcześniejszych wiadomości, doświadczeń, przypuszczeń, związków emocjonalno-poznawczych czy *ugruntowanej* już wcześniej wiedzy. Zakłada się, że będą poszukiwać takich denotacji i konotacji, które pozwolą im na zrozumienie nowego materiału i nadanie tym treściom znaczenia, ważnego także dla nich osobiście. Dopiero po zdobyciu jakiegoś ogólnego obrazu planowanego na najbliższą lekcję tematu następuje zasadnicza pra-

2 Opis tej strategii został dokonany na podstawie wcześniejszych publikacji: Dylak (red.), 2013 oraz Dylak, 2013.

3 W okresie od rozpoczęcia prac nad strategią do jej wdrożenia nie wiedzieliśmy o koncepcji amerykańskiej o *d w r ó c o n e j k l a s y*. Informacje o tym znalazł piszący te słowa w amerykańskim czasopiśmie „Education Week”. I była to w zasadzie dobra wiadomość, gdyż potwierdzała zasadność podjęcia decyzji opracowania takiej strategii oraz uruchomienia badań pilotażowych nad jej wdrożeniem.

ca uczniów, kierowana precyzyjnie dobranymi zadaniami przez nauczyciela. Tak przygotowany uczeń przychodzi na lekcję systematyzującą, aby przedstawić nauczycielowi to, czego się nauczył, wyjaśnić, jak to zrozumiał i jakie ma w związku z tym własne przemyślenia. Elementarnym zadaniem nauczyciela jest zatem reagowanie na zachowania, wypowiedzi i prace wykonane przez uczniów. Zatem lekcja taka ma zdecydowanie charakter *response*wny, w bardzo małym stopniu jest to lekcja przedstawiająca temat. Cały proces zwieńczony jest ewaluacją – głównie uczniowską.

Strategia kształcenia wyprzedzającego składa się z czterech etapów. Pierwszym jest aktywacja. Uczniowie zostają poinformowani o temacie następnej lekcji oraz otrzymują pytania/zadania, które mają ukierunkować ich myślenie o planowanym do opracowania zagadnieniu, a w efekcie ukształtować ogólne ujęcie tegoż, według Ausubela idei *advance organizer*. W tej fazie działania ważne jest odnoszenie się uczniów przede wszystkim do ich *semiotycznej wiedzy bazowej*, posługiwanie się wyobrażeniami, obrazami rzeczy, zapamiętanymi doświadczeniami, niekoniecznie wprost związanymi z danym tematem. Chodzi tu o odtworzenie kontekstu, czyli zrekonstruowanie tego, jak przedmiotowe zagadnienia jawiły się im w życiu codziennym.

Drugi etap strategii, w pewnym stopniu najważniejszy, to *przetwarzanie*. Przebiega on pod kierunkiem wyraźnie określonych przez nauczyciela zadań dydaktycznych, bez nauczycielskiej bezpośredniej obecności i *kontroli*. Na podstawie przygotowanych przez nauczyciela materiałów dydaktycznych z danego tematu (dostępnych bezpośrednio lub we wskazanych źródłach) uczniowie rozwiązują/wykonują zadania. Wykonane prace przedstawiają w wielomodalnych zapisach (czy prezentacjach) w przestrzeni cyfrowej. Mogą to być strony WWW, e-portfolio, prezentacje multimedialne, filmy czy animacje (zob. Dylak red., 2013).

Trzeci etap, realizowany na lekcji (lekcjach) w obecności nauczyciela, określony został mianem systematyzacji. Uczniowie przychodzą na lekcję z wykonanymi zadaniami i w zasadzie z opracowanym intelektualnie i emocjonalnie materiałem. W przeddzień wykonali także zaplanowany przez nauczyciela sprawdzian testowy. Trzeba zwrócić uwagę, że nauczyciel nie pełni tu roli wykładowcy, ale jedynie uzupełnia, interpretuje, systematyzuje wiedzę zbudowaną przez uczniów w fazie przetwarzania, odpowiada na pytania, tak aby uczniowie mogli dokonać korekty w swoich notatkach i w portfolio, w opracowanych przez siebie materiałach oraz treści stron WWW, ale przede wszystkim działania nauczyciela mają stanowić swego rodzaju sprzężenie zwrotne dla osobiście budowanej przez uczniów wiedzy i osiągniętych (przy-

najmniej w zarysie założeniu) umiejętności. Lekcja wieńczy zajmowanie się przez uczniów danym zagadnieniem i – jak powiedziane to zostało wyżej – polega na „systematyzowaniu, uzupełnianiu uwewnętrznionych już wiadomości-struktur” (Dylak red., 2013).

Ocena i ewaluacja to czwarty etap strategii. Tutaj uczniowie jako względnie niezależni sędziowie, krytycy i recenzenci orzekają o swojej pracy i osiągnięciach, np. stwierdzają, jak zmieniła się ich wiedza z określonego zakresu od czasu zajmowania się danym tematem, co można by do niej dodać, czy też jak inaczej zorganizować pracę. Są także zapraszani do wypowiadania się na temat materiałów czy zadań przygotowanych przez nauczyciela. Istotne jest, że dokonują ewaluacji i oceniania już po ocenach nauczycieli (nauczycielskie ocenianie następuje w oparciu o wspólnie z uczniami opracowane kryteria).

„Prezentowana strategia jest próbą stworzenia zintegrowanej strategii nauczania-uczenia się poprzez integrację środowisk, w których obecnie tkwią uczniowie. Strategia kształcenia wyprzedzającego wydaje się naturalną konsekwencją sposobów uczenia się współczesnego ucznia, właściwą dla ery cyfrowej” (Dylak red., 2013). Wartością dodaną pracy ucznia w kształceniu wyprzedzającym jest budowanie wewnętrznej, pozytywnej motywacji do uczenia się. Podejmowane przez uczniów decyzje o rezygnacji czy odsuwaniu czasowym przyjemności (niekiedy podejmowane pod presją grupy społecznej) są także, według ostatnio opublikowanych wyników badań podłużnych, niezwykle znaczące dla rozwoju i powodzenia osobistego w ciągu życia (por. Moffitt i in., 2011).

Na podstawie wstępnych badań pilotażowych dotyczących efektywności omawianej strategii możemy stwierdzić, że na rozumowanie naukowe uczniów ze szkoły niższej rankingowo stosowanie jej wpłynęło przede wszystkim dodatnio – podwyższone zostały wyniki z zakresu rozumowania opartego na niezmiennikach oraz rozumowania bazującego na stosowaniu proporcji we wnioskowaniu (są to umiejętności szczegółowe znajdujące się niżej w hierarchii rozumowań w Lawsona teście rozumowania naukowego). Uczniowie ze szkoły wyższej rankingowo podnieśli wyrażnie swój poziom osiągnięć w zakresie rozumowania opartego na kontroli zmiennych, znajdującego się najwyżej w hierarchii szczegółowych umiejętności w Lawsona teście rozumowania naukowego. Otrzymane wyniki nie są zdecydowanie jednoznaczne, wskazują bardziej tendencje niż istotne różnice statystyczne. Stwierdzamy zatem konieczność dalszych analiz, a przede wszystkim pogłębienia badań. Uwarunkowań jakości wyników osiągniętych przez uczniów w pracy z wykorzystaniem strategii kształcenia wyprzedzającego jest wiele i nie wszystkie podczas badania pilotażowego były

kontrolowane. Jednym z tych niekontrolowanych czynników wydaje się być praktyka nauczycielska i oczywiście pedagogiczne orientacje nauczycielskie. Z drugiej strony opinie samych uczniów i nauczycieli są bardzo pozytywne i zachęcające do dalszych wdrożeń i badań.

Można zatem ostrożnie przyjąć hipotezę, iż strategia kształcenia wyprzedzającego pomaga rozwijać uczniom różne aspekty rozumowania – w zależności od tego, na jakim są poziomie. W jednych przypadkach strategia sprzyja rozwojowi tych bardziej podstawowych umiejętności, w innych pomaga osiągać te bardziej zaawansowane. Ponadto przyjmując można, iż strategia stosowana w szkole średniej wzbogaca i nieco zmienia powszechnie panujący system klasowo-lekcyjny, poprzez zwiększenie powiązania pomiędzy pracą domową a przebiegiem lekcji. Nauczyciel na lekcji systematyzującej dostosowuje się do faktycznych potrzeb intelektualnych swoich uczniów, zachowuje się *responsive* wobec stwierdzonej uprzednio wiedzy i umiejętności uczniów.

Kształcenie wyprzedzające jest już w Polsce obecne, a nawet uznane przez niektórych nauczycieli. W raporcie przygotowanym pod kierunkiem Krzysztofa Głomba wymienione jest jako jeden z modeli edukacyjnych zastosowanych do cyfrowych czasów. Znajdujemy tam scenariusze zajęć kilku przedmiotów przygotowane przez nauczycieli niezależnie od opracowań twórców oryginalnej formuły strategii kształcenia wyprzedzającego. Jest to ważny impuls dla społecznej weryfikacji tego modelu kształcenia.

Literatura

- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal materials. *Journal of Educational Psychology*, 5.
- Barholet, J. (2013). Wielkie nadzieje. *Scientific American*, 9.
- Bartholet, J. (2013). Byłem mile zaskoczony. *Scientific American*, 9.
- Bibby, R.W. (2010). Beyond the Stereotypes: An Inside Look at Canada's Emerging Millenials. *Education Canada*, 50.
- Błaszak, M. (2013). *Ekotypy poznawcze człowieka*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Castells, M. (2013). *Sieci oburzenia i nadziei. Ruchy społeczne w erze Internetu*. Warszawa: PWN.
- Churchland, P.S. (2013). *Moralność mózgu*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Duncan, A. (2013). Po co szkołom szerokopasmowy Internet? *Scientific American*, 9.

Dylak, S. (1996). Elektroniczna klasa: świat symulowany – wyzwanie rzeczywistości? *Studia Edukacyjne*, 2.

Dylak, S. (2000). *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. W: K. Kruszewski (ed.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: WSiP.

Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Difin.

Dylak, S. (red.) (2013). *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Poznań: OFEK.

Dziuban, Ch. D., Picciano, A.G., Graham Ch. R. i Moskal, P.D. (2015). *New Pedagogical Frontiers: Conducting Research in Online and Blended Learning Environments* [w druku].

Dziuban, Ch. i Hartman J.L. (2014). *Blending it All Together*. W: A.G. Picciano, D. Charkles, Ch. Dziuban, R. Graham (red.), *Blended Learning Research Perspectives*. New York: Routledge.

Facer, K. i Selwyn, N. (2010). Social Networking: Key messages from the Research. W: S. De Freitas (red.), *Rethinking Learning for a Digital Age. How learners are shaping their own experiences*. New York: Routledge.

Fletcher, C. (2013). *Belfer wirtualny czy realny*. *Scientific American*, 9.

Głomb, K. i Wieczorek-Tomaszewska, M. (red.) (2013). *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej*. Tarnów: Stowarzyszenie „Miasta w Internecie”.

Guterl, F. (2013). Bogaci różnorodnością. *Scientific American*, 9.

Jędrzejko M. i Morańska D. (2013). Uzależnienie czy cyberzaburzenie? W: M. Jędrzejko, M. Netczuk-Gwoździewicz (red.), *Pułapki współczesności. Człowiek wobec uzależnień*. Warszawa: ASPRA-JR.

Johannes, W. i Beentjes, J. (1989). Learning from Television and Books: A Dutch Replication Study Based on Salomon's Model. *Educational Technology Research and Development*, 2.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada V. i Freeman A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014*. K-12.

Kalmbach, J.A. (1994). Just in Time for the 21st Century. Multimedia in the Classroom. *TechTrends*, 6.

Ladyman, J. (2002). *Understanding Philosophy of Science*. London: Routledge.

Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Hancox, R.J., Harrington, H., Houts, R., Pulton, R., Roberts, B.W., Ross, S., Sears, M.R. i Thomson, W.W. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(7).

Nelson, B. (2014). Zdać egzamin z nowoczesności. *Scientific American*, 11.

Norvig, P. (2013). Indywidualne podejście na masową skalę. *Scientific American*, 9.

Oviatt, Sh. (2013). *The design of Future Educational Interfaces*. New York: Routledge.

Owston, R.D., Sinclair, M. i Wideman, H. (2008). Blended learning for professional development: An evaluation of a Program for middle school mathematics and science teachers. *Teachers College Record*, 110(5).

Palfrey, J. i Gasser, U. (2009). *Born Digital. Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.

Pope, D. (2010). Beyond “doing school”: from “stressed-out to “engaged in learning”. *Education Canada*, 50.

Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, New York: Basic Books.

Ravitch, D. (2013). Nadzieje i zagrożenia. *Scientific American*, 9.

Smerdon, B.A., Burkam, D.T. i Lee, V.E. (1999). Access to Constructivist and Didactic Teaching: Who Gets It? Where Is It Practiced? *Teachers College Record*, 101(1).

Staszkieicz-Grabarczyk, I. i Dankowska-Kosman M. (2014). *Problemy wynikające z powszechności mediów*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie.

Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Tomaszewska, H. (2012). *Młodzież, rówieśnicy i nowe media*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

Topol, P. (2013). *Funkcjonalność edukacyjna światów wirtualnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Ubermanowicz, S. (2014). Synergiczne formowanie kompetencji infotechnicznych. W: S. Dylak, S. Ubermanowicz (red.), *Strategia nauczania-uczenia się infotechniki*. Poznań: FWiOO.

Willingham, D. (2009). *Why Don't Students Like School*. Jossey-Bass.

Wojciechowski, R., Cellary, W. (2013). Evaluation of Learners' Attitude toward Learning in ARIES Augmented Reality Environments. *Computers & Education*, 68.

Wood, W.B. i Tanner, K.D. (2012). The Role of the Lecturer as Tutor: Doing What Effective Tutors Do in a Large Lecture Class. *CBE—Life Sciences Education*, 11.

JACEK PYŻALSKI
UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JAKUB KOŁODZIEJCZYK
Uniwersytet Jagielloński



Nauczyciel wobec sytuacji trudnych wychowawczo

*Dla człowieka, który ma tylko młotek,
każdy problem wygląda jak gwoździć.*

ROBERT COOPER

Wprowadzenie

Radzenie sobie z zachowaniami uczniów, które naruszają dyscyplinę w klasie, należy do codzienności w pracy każdego nauczyciela – przynajmniej tego, który pracuje z większymi grupami uczniów. Co więcej, wielu nauczycieli określa radzenie sobie z sytuacjami wychowawczymi tego typu jako bardzo trudne. Właściwie wszystkie koncepcje stresu zawodowego nauczyciela uwzględniają niewłaściwe zachowania uczniów jako jedno z najważniejszych stresorów (Center i Steventon, 2001; Chang, 2009; Pyżalski i Plichta, 2007). Prawidłowość ta ujawnia się wszędzie – bez względu to, w jakim kraju badania były prowadzone. Do tego nauczyciele wskazują, iż studia przygotowujące do zawodu nie dają im wiedzy, która potrzebna jest, aby kompetentnie pedagogicznie w tego rodzaju sytuacjach sobie radzić (Průcha, 2006; Pyżalski, 2007). Radzenie sobie nie jest tutaj oczywiście rozumiane wąsko jako wywieranie wpływu na zachowania uczniów, ale szerzej – utożsamiane z takimi działaniami nauczyciela w trudnych wychowawczo sytuacjach, które będą korzystne dla ucznia szczególnie w aspekcie proradycyjnym i relacji z nauczycielem. Nie zawsze jest bowiem tak, że działanie skutecznie zmieniające lub zatrzymujące niewłaściwe zachowanie niesie ze sobą także wymienione wyżej wartości. W szczególności wąskie podejście

nie sprawdzi się, kiedy niewłaściwe zachowania ucznia są rezultatem jego poważniejszych problemów, związanych przykładowo z patologicznie funkcjonującym środowiskiem rodzinnym.

Analizując problem od strony zachowań uczniów, trzeba zwrócić uwagę, że nauczyciele mają do czynienia z bardzo szeroką paletą uczniowskich działań, które mogą być uznane za trudne wychowawczo – od drobnych, codziennych problemów, w niewielkim stopniu zakłócających pracę na lekcji, po zagrażające bezpieczeństwu uczniów czy samego nauczyciela poważne sytuacje – np. ustrukturalizowana przemoc rówieśnicza, tzw. bullying (drażnienie) (Pyżalski, 2012).

Istnieje szereg powodów, dla których warto, aby nauczyciele poświęcili zagadnieniom dyscypliny swoją uwagę i czas, choć – jak już wskazano wcześniej – rzadko staje się to przedmiotem refleksji podczas zajęć uniwersyteckich przygotowujących do pracy nauczyciela.

Jednym z zasadniczych celów edukacji jest przygotowanie wychowanków do podjęcia – zarówno obecnie, jak i w przyszłości (na kolejnych etapach edukacji, w dorosłym życiu) – różnych życiowych ról. Zresztą trudno mówić tu o przygotowaniu do przyszłości – przecież określone role społeczne uczniowie pełnią właśnie w czasie, kiedy uczęszczają do szkoły. Aby dobrze te role pełnić, konieczne jest przyjęcie postawy odpowiedzialności za własne decyzje i postępowanie oraz refleksyjne podejście do tego, jak nasze postępowanie przekłada się na uczucia i funkcjonowanie innych ludzi. W naturalny sposób obszar zachowania uczniów w klasie staje się polem, na którym mogą oni uczyć się postaw sprzyjających własnemu rozwojowi, troski o potrzeby i prawa innych, wpływania na tworzenie warunków dla osiągnięcia sukcesów, popełniania błędów i uczenia się na nich, naprawiania ich, doświadczania konsekwencji pozytywnych i negatywnych zachowań. Mogą, ale nie muszą – rozwiązania w obszarze dyscypliny stosowane przez nauczyciela w różnym stopniu mogą bowiem przekładać się na stymulowanie sensownej socjalizacji uczniów. Niektóre rozwiązania, np. system punktowy oceny z zachowania, mają wpisany w ich charakter „grzech pierworodny”, który sprawia, że wpływając na zachowanie, nie uczą one refleksyjnych wyborów etycznych, internalizacji wartości – lecz podporządkowania się, często bezrefleksyjnego, zewnętrznym regułom.

Przynajmniej minimalny poziom zdyscyplinowania zachowań uczniów w klasie jest niezbędny, aby proces nauczania-uczenia się mógł być realizowany. Wysoki poziom zdyscyplinowania uczniów na lekcji pozwala na poświęcenie większej ilości czasu na uczenie się, tworzy też warunki dla efektywnego wykorzystania lekcji. Okazuje się zresztą, że bardziej istotne jest tutaj to, co dzieje się na poziomie konkretnej klasy, a nie całej szkoły. Na tym mikropozio-

mie rozgrywa się większość ważnych spraw związanych z codziennym funkcjonowaniem uczniów. Trzeba tu zauważyć, iż niektórzy nauczyciele, abstrahując od tego, co dzieje się na poziomie całej placówki, stosują własne autorskie rozwiązania w obszarze reagowania na trudne zachowania. W niektórych przypadkach oznaczać to będzie nawet kontestowanie ustalonych w szkole rozwiązań – przykładowo jakiś nauczyciel mimo odgórnych ustaleń nie odbiera telefonu uczniowi, który miał go na ławce, a jedynie pokazuje gestem, by ten schował go do torby (Bulach i in., 1995; Hill i Rowe, 1996).

Problem trudności z dyscypliną jest poważny – w Stanach Zjednoczonych aż jedna trzecia populacji nauczycieli twierdzi, że niewłaściwe zachowania uczniów w istotny sposób zakłócają proces nauczania-uczenia się w klasach, gdzie pracują (National Center for Education Statistics, 2007). W związku z tym, że problem traktowany jest jako poważny, tematyka tzw. dyscypliny w szkole powraca znów do głównego nurtu badań społecznych (Blank i Shavit, 2013; Van de Werfhorst i in., 2012).

Poświęcenie uwagi pracy nad dyscypliną w klasie jest także dobrym sposobem zadbania o bezpieczeństwo uczniów w szkole, które stało się obecnie jednym z najistotniejszych problemów i przez którego pryzmat często rodzice, władze oświatowe i media patrzą na funkcjonowanie szkoły. Wpływ sensownie realizowanych rozwiązań nastawionych na utrzymanie dyscypliny w szkole oraz bezpieczeństwo został wykazany empirycznie (por. Gregory i in., 2010). Wreszcie istotny jest tutaj aspekt zdrowia i samopoczucia nauczycieli. Trudności w radzeniu sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów są często wiążą się z ponoszeniem przez nauczycieli dużych kosztów emocjonalnych. Poczucie bezradności i negatywne emocje z tym związane przynoszą spore obciążenie psychologiczne. Obniżenie liczby sytuacji frustrujących wynikających z trudności z utrzymaniem dyscypliny może zaowocować poczuciem większego zadowolenia z wykonywanej pracy, a tym samym przyczynić się do poprawy relacji między nauczycielem a uczniami. Jednocześnie warto tu zaznaczyć, że kiedy dzieje się przeciwnie, często indukuje to pojawienie się mechanizmu błędnego koła. Nauczyciel, który ma trudności z radzeniem sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów, w tym z agresją, czuje się coraz bardziej wyczerpany. W takim stanie jego motywacja i skuteczność działania w obszarze radzenia sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo spada. Nauczyciel taki często działa przy silnym pobudzeniu emocjonalnym, zaczyna przejawiać tendencje autorytarne i reaguje naprzemiennie wycofaniem lub agresją. To z kolei zostaje zauważone przez uczniów i często przynosi efekt w postaci coraz większej liczby i/lub coraz poważniejszych zachowań niewłaściwych – będących zresztą zwykle pochodną utraty więzi (Alvarez, 2007).

Jest więc tak, że przyczyna napędza skutek, który z kolei napędza przyczynę, czyniąc położenie nauczyciela coraz trudniejszym i prowadząc do skrajnie trudnych sytuacji, np. takiej, gdy nieradzący sobie nauczyciel przekracza granice zachowań etycznych, np. stosując przemoc wobec uczniów, albo takiej, w której to uczniowie stosują przemoc wobec nauczyciela.

W literaturze spotykamy także głosy krytyczne co do samej idei dyscypliny w szkole. Alfie Kohn (2006) w swojej książce *Beyond discipline. From compliance to community* (Poza dyscypliną. Od posłuszeństwa do wspólnoty) bardzo silnie krytykuje fakt planowania i realizacji przez nauczycieli wszelkich działań, które za cel stawiają sobie utrzymanie dyscypliny.

Uważa on, że bez względu na to, jakie rozwiązania są stosowane, głównym ukrytym lub jawnym celem jest posłuszeństwo uczniów względem nauczyciela. Posłuszeństwo takie nie może być zdaniem Kohna traktowane jako istotna wartość wychowawcza. Podkreśla on, że większość działań nauczycieli stawiających w centrum dyscyplinę wcale nie sprawia, iż uczniowie nabywają postaw czy umiejętności społecznych i stają się przez to lepszymi ludźmi. Działania dyscyplinujące nauczyciela, w szczególności behawioralne, tj. polegające na stosowaniu kar i nagród, mają w ujęciu tej krytyki charakter manipulacji – o takim ich sklasyfikowaniu decyduje to, co jest celem części nauczycieli – wąsko rozumiany pragmatyczny wpływ na zachowanie ucznia.

Kohn (2006), bazując na empirycznym doświadczeniu, wskazuje, iż żaden z nauczycieli, z którymi się zetknął, a w których klasach panował ład i porządek, nie wprowadzał celowo rozwiązań nastawionych na utrzymanie dyscypliny. Porządek w ich klasach był wynikiem innych działań, np. świetnie prowadzonej dydaktyki.

Krytyka autorstwa Kohna to wartościowy głos w literaturze pedagogicznej. Nawet jeśli nie przyjmujemy jej w całości, to powinna ona budzić refleksję u każdej osoby, która w praktyce wprowadza jakiekolwiek rozwiązania związane z dyscypliną w szkole. Zawsze warto zastanowić się, po co wprowadzamy określone działania oraz jaki jest ich etyczny wymiar i wartość wychowawcza. Niestety często jest tak, iż szereg rozwiązań w tym obszarze wprowadzanych jest kompletnie bezrefleksyjnie, a osoby je wprowadzające kierują się jedynie doraźną ich skutecznością.

Jakie zachowania naruszają dyscyplinę?

To, czym są zachowania naruszające dyscyplinę, prawie każdy intuicyjnie potrafi określić. Najczęściej spotykaną wśród nauczycieli definicją jest stwierdzenie, że „są to zachowania niezgodne z ogólnie przyjętymi normami”.

Przedstawionej w ten sposób definicji można zarzucić wiele słabości, ale dla naszych potrzeb jest ona wystarczająca, przyjrzymy się raczej problemom związanym z praktycznym jej zastosowaniem. Poza zachowaniami agresywnymi, które ze względu na wymiar krzywdzenia innych osób nie są możliwe do zaakceptowania przez nauczyciela, ocena wielu innych zachowań i uznanie ich za naruszające dyscyplinę uzależnione są od kontekstu sytuacyjnego. Prosty przykładem może być zastosowanie zasady: „podczas lekcji nie rozmawiamy”. Nauczyciel prowadzący wykład z pewnością uzna łamanie tej zasady przez uczniów za naruszenie dyscypliny, ale ta sama rozmowa uczniów prowadzona podczas ćwiczenia wymagającego wymiany pomysłów będzie pożądanym zachowaniem. Podobnie jest z sytuacją, kiedy analizujemy wymagania różnych szkół czy nawet poszczególnych nauczycieli tej samej szkoły dotyczące dozwolonego wyglądu uczniów na terenie placówki (ubiór, posiadanie makijażu, biżuterii). Różnice pomiędzy poszczególnymi szkołami są tutaj zasadnicze – od całkowitego braku reguł w tym zakresie po bardzo szczegółowe ustalenia, których egzekwowanie jest ściśle przestrzegane. Skoro brak jest „wrytych w kamieniu” i jednoznacznych oraz obiektywnych reguł w wielu obszarach dotyczących dyscypliny w szkole, to jeszcze większego znaczenia nabiera pytanie, w jaki sposób powinniśmy te reguły konstruować, wprowadzać i jak postępować, by były one wdrażane w życie oraz – wreszcie – co robić, gdy są one łamane.

Warto w takim razie doprecyzować definicję zachowań naruszających dyscyplinę tak, by była ona użyteczna nie tylko dla celów naukowych, ale także dla nauczycieli – praktyków. Zachowanie trudne wychowawczo musi spełniać zatem co najmniej jeden z czterech warunków, tj.: (1) uniemożliwiać lub w poważny sposób zakłócać pracę nauczyciela; (2) naruszać prawo innych uczniów do uczenia się w klasie, (3) być dla kogoś fizycznie lub psychicznie niebezpieczne i / lub (4) polegać na niszczeniu czyjejś własności (Levin i Nolan 2000). Pomocny może być tutaj także podział autorstwa Shechtman i Leichtentritt (2004). Autorki te proponują jako kryterium naruszenia dyscypliny przyjąć dwa typy trudnych zachowań: zachowania negatywne (*misbehaviour*) – przeszkadzanie w nauczaniu, agresja skierowana przeciwko nauczycielowi lub innym uczniom itp. oraz zachowania nieskoncentrowane na zadaniach (*off-task behaviour*) – np. niepodejmowanie żadnych zadań podczas lekcji.

Słoweńska badaczka Mateja Pšunder (2005) uznaje za odpowiedni podział bazujący na aspekcie nasilenia (powagi) nieodpowiedniego zachowania. Autorka ta, odwołując się do oficjalnych przepisów obowiązujących w słoweńskiej szkole, stosuje skalę obejmującą: zachowania nieuwzględnione w oficjalnym zbiorze praw i obowiązków ucznia, określone jako naruszenia

(ściąganie, czytanie gazet podczas lekcji), zachowania uwzględnione w oficjalnej dokumentacji, określone jako mniej poważne uchybienia (np. nieuprzejme odnoszenie się do nauczyciela albo innych uczniów) oraz zachowania uznawane za bardzo poważne pogwałcenie prawa nawet w powszechnej legislacji (np. kradzieże, agresja fizyczna wobec innych osób, wandalizm).

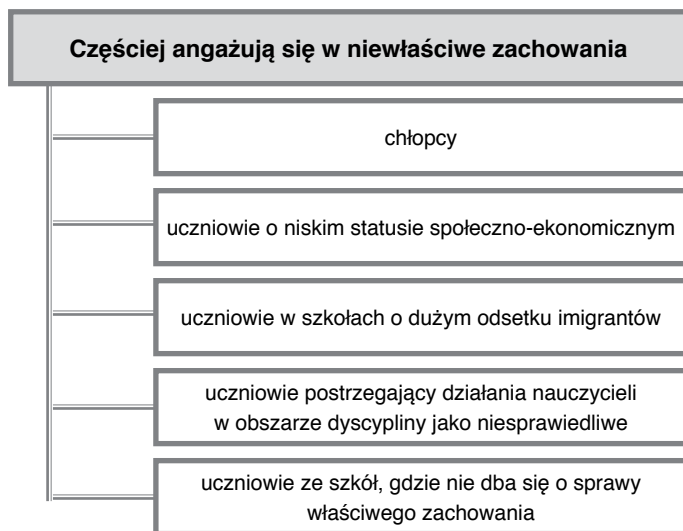
Przedstawione tu typologie bazują na kryterium „powagi” zachowań, a właściwie na tym, w jakim stopniu określone zachowania zaburzają klimat społeczny w szkole i ingerują w prawa innych osób.

Kto źle zachowuje się w klasie?

Brak jest spójnych i jednoznacznych wyników badań naukowych dotyczących tego, jacy uczniowie częściej angażują się w niewłaściwe zachowania w klasie.

Pewnych generalnych ustaleń dostarcza nam przegląd literatury oraz unikalne badania podłużne, które przeprowadzili Blank i Shavit w izraelskich szkołach (2013).

Wskazują one następujące prawidłowości:



Jak częste są niewłaściwe zachowania uczniów w polskiej szkole?

Niewłaściwe zachowania uczniów i ich częstotliwość to temat wielu przekazów medialnych często o skandalicznej wymowie oraz budzących wśród

odbiorców wiele emocji. Przedstawiciele starszego pokolenia wspominają dawne czasy, kiedy „nikt w szkole nie pozwalał sobie na nieodpowiednie zachowanie”, wskazując jednocześnie na to, iż obecnie niewłaściwe zachowania uczniów pojawiają się coraz częściej. Bywa także często tak, iż jakiś pojedynczy spektakularny przypadek nieodpowiedniego zachowania uczniów w szkole bywa nagłaśniany i później przez długi czas eksploatowany przez media. Sprawia to, że odbiorcy tego typu przekazów mogą odnosić wrażenie, iż tego typu sytuacje zdarzają się w szkole regularnie.

Warto przyjrzeć się tutaj statystykom częstotliwości niewłaściwych zachowań uczniów, tak jak wskazują je nauczyciele (tab. 1.)

Tabela 1

Niewłaściwe zachowania uczniów, które wystąpiły na lekcjach badanych nauczycieli (N=1214) w ciągu 14 dni poprzedzających zbieranie danych [%]

Typ zachowania	Ani razu [%]	1-2 razy [%]	3-4 razy [%]	5 lub więcej razy [%]
1. Uczeń zachowywał się głośno (rozmawiał, śmiał się, hałasował, wydawał różne dźwięki, stukał, pukał)	15	35	21	29
2. Uczeń spóźnił się na zajęcia	25	44	19	12
3. Uczeń był kompletnie bierny, nie zajmował się tym, co się dzieje na lekcji	30	43	17	10
4. Uczeń „poszturchiwał” innych uczniów	35	44	14	7
5. Uczeń jadł podczas zajęć lub żuł gumę pomimo Pana(i) zakazu	48	36	10	5
6. Uczeń ściągał podczas sprawdzianu	50	36	9	5
7. Uczeń używał wulgarnych słów lub gestów	53	31	10	6
8. Uczeń ignorował polecenia Pana(i) lub odmówił ich wykonania	55	32	8	4
9. Uczeń korzystał z telefonu, np. wysyłał SMS	56	29	10	5
10. Uczeń zajmował się na zajęciach innymi sprawami (czytał gazetę, grał w karty itp.)	60	29	7	4

11. Uczeń komentował Pana(i) wypowiedzi, przejęzyczenia	74	21	4	2
12. Uczeń groził kolegom	76	18	4	2
13. Uczeń niszczył rzeczy należące do innych uczniów	78	20	2	0
14. Uczeń rzucał przedmiotami	80	16	2	1
15. Uczeń niszczył mienie szkoły (np. meble, ściany)	81	16	2	1
16. Uczeń wyszedł z sali bez Pana(i) pozwolenia	87	10	2	1
17. Uczeń pobił innego ucznia	88	10	2	1
18. Uczeń zachowywał się na lekcji, jakby był pod wpływem alkoholu lub innych środków odurzających	91	6	2	1
19. Uczeń podczas zajęć zasnął	95	5	0	0
20. Uczeń filmował lub nagrywał Pana(i) zajęcia, mimo że Pan(i) tego nie chciał(a)	96	3	1	0
21. Uczeń groził Panu(i)	97	3	0	0
22. Uczeń zniszczył rzeczy należące do Pana(i)	97	3	0	0

Źródło: Badania zrealizowano w ramach projektu nr 1.R.06 pt.: „Pozytywne i negatywne elementy psychospołecznego środowiska pracy w szkole a przemoc w relacji nauczyciel – uczeń”, realizowanego przez Krajowe Centrum Promocji Zdrowia w Miejscu Pracy, Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi pod kierownictwem Jacka Pyżalskiego. Projekt finansowany był z programu wieloletniego pt. „Poprawa bezpieczeństwa i warunków pracy”, koordynowanego przez Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy. Reprezentatywna próba badawcza liczyła 1214 nauczycieli z całego kraju, którzy byli badani przy pomocy wywiadu bezpośredniego.

Badania pokazały, że respondenci w swojej pracy najczęściej spotykają się z „drobnymi” zachowaniami naruszającymi dyscyplinę w klasie, takimi jak rozmowy niezwiązane z lekcją, hałasowanie. Rzadziej występują poważne zachowania, np. rzucanie przedmiotami. Prawidłowości te znajdują odzwierciedlenie w innych badaniach prowadzonych z udziałem polskich nauczycieli (Pyżalski, 2007, 2010). Warto zwrócić uwagę na to, iż wyniki te są sprzeczne z analizowanym wcześniej medialnym obrazem problemów dyscypliny w szkole nastawionym na nagłaśnianie szczególnie drastycznych przypadków i przedstawianie ich w taki sposób, jakby stanowiły normę.

Zapobieganie niewłaściwym zachowaniom

Inną prawidłowością związaną z częstotliwością występowania zachowań naruszających dyscyplinę w klasie jest większe ich natężenie w pierwszych klasach kolejnych etapów edukacyjnych (pierwsza i czwarta klasa szkoły podstawowej, pierwsza klasa gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej). Wspólne dla przywołanych tu sytuacji jest to, że nowi uczniowie spotykają nowego nauczyciela, którego „jeszcze się nie nauczyli”. „Uczenie się nauczyciela” to poznawanie przez uczniów oczekiwanych przez niego określonych sposobów zachowania w różnych rutynowych sytuacjach, takich jak zajmowanie miejsca w klasie, sprawdzanie prac domowych, zgłaszanie się do odpowiedzi, odpowiadanie „przy tablicy”, praca w parach, grupach, wykonywanie określonych typów ćwiczeń itd. i nabywanie wprawy w ich stosowaniu. Nie ma jednego wspólnego dla wszystkich nauczycieli oczekiwania co do sposobu zachowania się uczniów w tych sytuacjach. Oczywiście uczniowie metodą prób i błędów po jakimś czasie odkryją oczekiwania nauczyciela i w większym lub mniejszym stopniu dostosowują się do nich, ale proces ten można przyspieszyć, poświęcając na początku roku szkolnego więcej uwagi komunikowaniu (przynajmniej najważniejszych) swoich oczekiwań co do zachowania uczniów w różnych sytuacjach lekcyjnych i tworząc okazje do ćwiczenia ich. W tym sensie proces uczenia się zdyscyplinowanych zachowań przypomina proces uczenia się jakiegokolwiek przedmiotu – jest to poznawanie procedur, a następnie nabywanie wprawy w ich stosowaniu.

Na zachowanie uczniów w klasie nie pozostają bez wpływu czynniki związane z osobowością nauczyciela i przyjętą przez niego filozofią nauczania. Czasami mówi się o dwóch rodzajach nauczycieli: opowiadających i pytających. Za tak prostym rozróżnieniem kryje się wiele konsekwencji. Nie chodzi tu tylko o dominujący sposób prowadzenia przez nauczyciela lekcji, ale także o jego oczekiwania względem zachowań uczniów, jak i to, jakie zachowania mogą potencjalnie pojawić się jako reakcja na stosowane przez niego metody (np. rozmowy spowodowane zmęczeniem jednorodną aktywnością podczas półgodzinnego wykładu, mała aktywność uczniów i zajmowanie innymi sprawami, kiedy nauczyciel zadaje pytania, na które odpowiada tylko jeden uczeń). Świadomość związku pomiędzy stosowanymi rozwiązaniami dydaktycznymi a zachowaniami uczniów może pomóc zapobiegać i skuteczniej radzić sobie w przypadku występowania zachowań naruszających dyscyplinę w klasie. Dydaktyka i dyscyplina w klasie to naczynia połączone.

Oczywiście kluczowe są także rozwiązania sprzyjające radzeniu sobie z utrzymaniem dyscypliny w klasie. Ich wybór ma tu zasadnicze znaczenie,

bowiem błędy w tym zakresie są często przyczyną poważnych problemów. Przedstawiamy to zagadnienie niżej, odwołując się do przykładów wybranych metod pomocnych w pracy dydaktycznej.

Słoik z makaronem czy ścienna tablica służąca ocenie zachowania dzieci?

W praktyce stosuje się wiele rozwiązań związanych z utrzymaniem dyscypliny w klasie. Nie wszystkie są równie sensowne wychowawczo – niestety niektóre z tych mniej sensownych albo nawet szkodliwych stosowane są dość powszechnie.

Warto na przykładzie dwóch pozornie podobnych metod utrzymania dyscypliny w klasie przeanalizować ich potencjał pedagogiczny.

I rozwiązanie – tablica oceny zachowania

Nauczyciel wiesza w klasie tablicę z imionami i nazwiskami uczniów i każdego dnia przyczepia do niej znak odpowiadający zachowaniu każdego z uczniów (np. czarny lub biały punkt). Tablica wisi w widocznym miejscu. Ma służyć teoretycznie temu, by uczeń dostawał informację zwrotną na temat swojego zachowania w klasie i jednocześnie – otrzymując negatywne oceny – czuł się zmotywowany do poprawy swojego zachowania.

Jaki jest „ukryty program” tej metody?

Chociaż rozwiązanie to zakłada, że nauczyciel ocenia zachowanie dziecka danego dnia, wiele dzieci odbiera ocenę nauczyciela jako globalną ocenę swojej osoby. Mechanizm ten jest widoczny szczególnie w przypadku dzieci młodszych, które ocenę siebie „przejmują” od znaczących osób dorosłych. Po drugie, tablica wywieszona publicznie jest czytana przez wszystkie dzieci. Uczniowie szybko więc zostają zaszufładowani jako „dobrzy” bądź „źli”. Młodsze dzieci szybko przejmują opinie dorosłych na temat tych ze swoich kolegów, którzy źle się zachowują, co przekłada się na ich stosunek do nich – przykładowo mogą nie chcieć z nimi rozmawiać, bawić się itd. Mamy więc do czynienia z podziałami w klasie, które z pewnością nie mają konstruktywnego charakteru. Całościowy efekt często bywa taki, iż omawiana metoda, zamiast wspierać uczniów w pozytywnym zachowaniu, stygmatyzuje tych, którzy się źle zachowują, i sprawia, że ich zachowanie i obraz siebie utrwala się. Autorom artykułu zdarzało się słyszeć o przypadkach, kiedy to negatywnie oceniany uczeń, nie mogąc poradzić sobie z frustracją, niszczył, przykładowo podczas przerwy międzylekcyjnej, tablicę z ocenami zachowania.

II rozwiązanie – słoik z makaronem

Metoda „słoika z makaronem” stanowi alternatywę dla wyżej omówionej metody tablicy. Choć niektórzy mogą wydawać się podobną – także przecież bazuje na behawioralnych mechanizmach – jest ona w rzeczywistości zasadniczo różna od tej pierwszej.

Nauczyciel przynosi do klasy przezroczyste szklane naczynie, w którym zaznacza poziom, rysując kreskę, naklejając pasek papieru lub zabarwioną taśmę blisko brzegu naczynia. Stawia je w takim miejscu, żeby wszyscy uczniowie mogli je cały czas widzieć, a następnie informuje ich, że w klasie będą działały się dobre rzeczy, że będzie zbierany makaron. Nauczyciel wysypuje makaron go do naczynia, gdy pojedynczy uczeń, grupka uczniów lub wszyscy uczniowie w klasie zrobią coś pozytywnego. Kiedy makaronu jest tak dużo, iż jego objętość dochodzi do wyznaczonego poziomu, wówczas nauczyciel z uczniami ma okazję do świętowania w jakiś sposób tego, co wspólnie udało się osiągnąć. Można przykładowo pobawić się w lubianą przez dzieci zabawę czy zrealizować lekcję na zewnątrz.

Korzyści ze stosowania metody słoja z makaronem

- Prezentowana metoda jest rozwiązaniem kolektywnym. Oznacza to, że nie dzieli klasy na uczniów dobrych i złych, przez co unika się stygmatyzowania tych ostatnich. Nawet indywidualne pozytywne zachowanie jest „dołożeniem cegiełki” do dobra wspólnego. Dzięki tej metodzie klasa staje się współdziałającym zespołem dążącym do wspólnego celu.
- Opiera się wyłącznie na wzmocnieniach pozytywnych – motywuje do czynienia rzeczy dobrych. Zatem zarówno pojedynczy uczniowie, jak i cały zespół klasowy nastawiony jest przy zastosowaniu tego rozwiązania na to, by starać się działać pozytywnie, a nie powstrzymywać się od robienia czegoś niewłaściwego. Jednocześnie nagroda, którą wyznaczamy, nie powinna być specjalnie cenna – ma raczej charakter symboliczny – metoda ta niestawia więc próby „przekupienia” uczniów.
- Metoda ta daje nauczycielowi dużą swobodę wyboru działań, które chce wspierać. Mogą to być działania typowo porządkowe: możemy przykładowo zauważyć, żeby wszyscy w klasie wychodząc pamiętali o wyrzuceniu śmieci i uporządkowaniu mebli albo żeby wszyscy pamiętali o przyniesieniu zeszytów lub podręczników. W taki sam sposób możemy nagradzać działania uczniów bezpośrednio związane z uczeniem się. Premiowana może być więc przykładowo indywidualna lub zbiorowa aktywność uczniów podczas

wykonywania określonych zadań na lekcji lub to, że jakiś uczeń zapamiętał określone słowo. Wreszcie możemy wzmacniać określone zachowania społeczne, np. to, że dany uczeń pomógł innemu.

- Metoda ta pozwala na wzmocnienie uczniów, którzy rzadko podejmują pozytywne zachowania i mają problemy z adaptacją w grupie rówieśniczej. Jest kwestią nauczyciela, by takie działania zauważył i wzmocnił ucznia, nawet za jakieś drobne działanie, jak np. dobre starcie tablicy, ładnie wykonane ćwiczenie. Tego typu wzmocnienia sprzyjają osiągnięciu przez ucznia sukcesu i dają poczucie bycia pełnoprawnym członkiem zespołu klasowego. Inni uczniowie w klasie też zaczynają lepiej postrzegać takiego ucznia, który był zdolny do tego, by przyczynić się do sukcesu wszystkich.
- Dzieci uczą się pozytywnych zachowań „w akcji”, w toku codziennych zajęć. Reagując na pozytywne zachowania poprzez wysypanie makaronu (szczególnie jeśli dodatkowo towarzyszą temu pozytywne komentarze), nadajemy tym zachowaniom znaczenie.
- Stosowanie naszej metody „zmusza” nauczyciela do koncentracji na pozytywnych zachowaniach uczniów. Jest ona zatem korzystna dla zdrowia psychicznego nauczyciela, którego sposób postrzegania różnych sytuacji, mających miejsce w klasie, zmienia się.

Powyższe przykłady dwóch konkretnych metod związanych z utrzymaniem dyscypliny wskazują wyraźnie, że to, jakie działania w tym zakresie podejmuje nauczyciel, ma ogromne znaczenie. Łatwo podjąć takie działania, które pozornie są skuteczne, a w rzeczywistości przynoszą więcej szkody niż pożytku. Refleksja jest zawsze ważna w działaniach nauczyciela – w przypadku działań związanych z radzeniem sobie z dyscypliną nabiera ona jednak szczególnego znaczenia.

Działania nauczycieli prowadzone na początku roku szkolnego służące uczeniu sposobów zachowania się uczniów w różnych sytuacjach lekcyjnych, zachęcaniu do dobrego zachowania i budowaniu klasy jako wspólnoty uczących się dają nadzieję na znaczące ograniczenie liczby zachowań naruszających dyscyplinę, jednak nie gwarantują, że takie nie będą się zdarzały. Kiedy jednak takie wystąpią, kluczową rolę odgrywa jakość reakcji (interwencji) nauczyciela, mogąca prowadzić do pozytywnego rozwiązania problemowej sytuacji lub jej eskalacji.

Interwencja, gdy zachowania się pojawiają

Nie ma jednej metody dyscyplinującej, która byłaby uniwersalna, tj. mogłaby mieć zastosowanie w każdej sytuacji naruszania dyscypliny, jednocześnie

gwarantując jej rozwiązanie. To, co skuteczne jest wedle doświadczeń jednego nauczyciela, zupełnie nie działa w przypadku innego, czasami ten sam nauczyciel zauważa, że przypadku jednego ucznia lub grupy uczniów jakaś metoda jest skuteczna, podczas gdy wcale nie działa ona w innym przypadku. Dlatego tak ważną rolę odgrywa korzystanie przez nauczyciela z różnorodnych metod dyscyplinujących, dopasowanie ich do własnej osobowości, przyczyn zachowania naruszającego dyscyplinę leżących po stronie ucznia i dopasowanie do kontekstu społecznego (Pyżalski, 2010). Przy tak skomplikowanej strukturze czynników wpływających na zachowania uczniów wyzwaniem staje się znalezienie adekwatnej metody interwencji, która jednocześnie spełnia stawiane często przed nauczycielami oczekiwanie stuprocentowej skuteczności (często sami nauczyciele wymagają tego od siebie). Dużo bardziej racjonalnym nastawieniem byłoby przyjęcie założenia, że celem działania nauczyciela jest maksymalizowanie prawdopodobieństwa wpłynięcia na zmianę niewłaściwego zachowania ucznia.

Założenie to pozwala na uniknięcie poszukiwania jednej zawsze skutecznej recepty (której nie ma), natomiast wskazuje na potrzebę uwzględnienia przez nauczyciela przytoczonych wyżej czynników wpływających na skuteczność działań dyscyplinujących. Pomocna może w tym miejscu być jedna z zasad prowadzenia działań dyscyplinujących, a mianowicie: „stosuj minimum siły do zmiany niewłaściwego zachowania”. Zasada ta zakłada, że nauczyciel z racji roli pełnionej w klasie posiada władzę, z której może korzystać. Oznacza to, że to on decyduje o wyborze i zastosowaniu takiej, a nie innej metody dyscyplinującej. Oznacza to również, że dla realizacji różnych metod, które ma on do dyspozycji, potrzebny jest różny ładunek siły (Kołodziejczyk, 2010). Warto tutaj przyjąć założenie, że jedyne zachowanie, na które nauczyciel naprawdę ma wpływ, to jego własne.

Wśród dużej liczby metod dyscyplinujących możemy znaleźć takie, które wykorzystują minimum siły/władzy nauczyciela, jednocześnie pozostawiając jej dużo po stronie ucznia. Przykładem takich metod jest wykorzystanie komunikacji niewerbalnej, np. utrzymywanie kontaktu wzrokowego z niewłaściwie zachowującym się uczniem, staniecie blisko niego, przekazanie gestem komunikatu „schowaj to”, „cisza”. W wielu sytuacjach jest to wystarczające do zatrzymania niewłaściwego zachowania. Jednak aby te metody mogły być skuteczne, nauczyciel musi być przekonany, że uczeń jest w stanie rozszyfrować komunikat, znaleźć rozwiązanie i zastosować je.

W sytuacjach, w których uczeń jest motywowany do niewłaściwego zachowania przez przeżywane wewnętrzne „turbulencje”, na przykład przez złość czy przeżywaną frustrację lub poczucie niepewności, skuteczne może być skorzystanie z innych, tym razem werbalnych metod interwencji, które

również korzystają z niewielkiej ilości władzy nauczyciela. Celem ich jest uświadomienie uczniowi jego zachowania i skutków, jakie niesie ono dla innych, oraz spowodowanie, aby zaczął mówić o swoim problemie. Zwykle „wygadanie się” przez ucznia prowadzi do poprawy jego zachowania, a to daje nauczycielowi cenne wskazówki do dalszej z nim pracy. Przykładem jednej z metod, które sprawdzają się w takich sytuacjach, jest użycie komunikatów typu „ja” – propozycja Tomasa Gordona (1999) – i metoda aktywnego słuchania. W przypadku komunikatu „ja” nauczyciel wskazuje na zachowanie ucznia, jego skutek oraz swoje odczucia związane z tym zachowaniem.

Więcej swojej władzy używa nauczyciel, który decyduje się na konfrontację z uczniem, ale jednocześnie dąży do zawarcia umowy, która pozwoli przywrócić porządek, jednocześnie dając szansę „zachowania twarzy” obu stronom. Zawarcie umowy oznacza rozsądne porozumienie, a nie wygraną po którejś ze stron.

PYTANIA: CO?, JAK?

Nauczyciel tworzy okazję do tego, aby nieodpowiednio zachowujący się uczeń zastanowił się nad swoim zachowaniem, obowiązującymi zasadami i konsekwencjami oraz nad tym, w jaki sposób zmienić swoje zachowanie. Stawia pytania:

- Co zrobisz?
- Jaka obowiązuje reguła?
- Jakie konsekwencje grożą, jeśli dalej będziesz tak postępował?
- Co zrobisz, żeby zmienić swoje zachowanie? lub: Co zrobisz, żeby uniknąć konsekwencji?

Rola nauczyciela sprowadza się tu do bycia „doradcą”, który prowadząc rozmowę z uczniem, nie mówi mu, co ten ma robić, ale zadaje odpowiednie pytania, przez co skłania ucznia do zastanowienia się nad własnym zachowaniem, jego negatywnymi skutkami i przyszłymi konsekwencjami. Zamykając konfrontację, nauczyciel pyta/prosi o znalezienie akceptowanego, kompromisowego rozwiązania, pozwalającego uczniowi poradzić sobie z rzeczywistością, a jednocześnie respektować przyjęte w klasie zasady zachowania. Konfrontacja i zawarcie umowy odwołują się do użycia przez ucznia kognitywnych i racjonalnych zdolności podejmowania decyzji i kontrolowania własnego zachowania. Nauczyciel nie wskazuje rozwiązania, ale oczekuje, że uczeń sam będzie w stanie je znaleźć (wspiera to jego przyszłe zdolności w tym zakresie).

Przedstawione wyżej podejścia do interwencji powinny być skuteczne w przypadku większości problemów z zachowaniem uczniów. Jednak w niektórych sytuacjach, kiedy np. uczeń przepełniony jest emocjami, niezdolny do pokierowania własnym zachowaniem lub przyjmuje postawę obronną, mogą okazać się niewystarczające i konieczne będzie podjęcie bardziej zdecydowanych działań. Wymagają one od nauczyciela przyjęcia stanowczej postawy (co nie oznacza bycia wrogim lub agresywnym) i określenia pożądanego zachowania oraz wymagania posłuszeństwa. Takie działanie nauczyciela przyjmuje formę nakazu i określa zachowanie i konsekwencje, jakie nastąpią, jeśli uczeń nie zastosuje się do niego.

NAKAZ – WYMUSZONY WYBÓR

Stosowany jest w celu przekazania przez nauczyciela, jakiego zachowania oczekuje od ucznia, i dania mu wyboru pomiędzy dostosowaniem się do tych oczekiwań a poniesieniem negatywnych konsekwencji. Technika ta składa się z dwóch elementów:

1. Nakaz określonego zachowania
2. Konsekwencja, jaka nastąpi, kiedy uczeń nie zastosuje się do nakazu

Dwie techniki interwencji przedstawione wyżej („Pytania: co?, jak?” i „Wymuszony wybór” to działania dyscyplinujące, które odwołują się do konsekwencji. Konsekwencje są tutaj rozumiane jako następstwa nieodpowiedniego zachowania ucznia i rozróżnia się ich dwa rodzaje: naturalne i logiczne (Kołodziejczyk, 2005; McKenzie, 2008). Pierwsze z nich są bezpośrednim wynikiem niewłaściwego zachowania, a rolą nauczyciela jest doprowadzenie do znalezienia przez ucznia związku między zachowaniem a przykrymi skutkami (np. skutkiem biegania po korytarzu jest odczuwany ból stłuczonego kolana). Drugie są nakładane przez nauczyciela, logicznie powiązane z niewłaściwym zachowaniem (np. konsekwencją przeszkadzania grupie w pracy jest wykonywanie zadania samodzielnie czy naprawienie wyrządzonej szkody). Przedstawione rodzaje konsekwencji przeciwstawiane są karom, które nakładane są przez nauczyciela i cechują się przynajmniej jedną z dwóch właściwości: nie są logicznie powiązane z zachowaniem (np. w związku ze złym zachowaniem podczas lekcji uczeń otrzymuje karę w postaci zakazu uczestniczenia w wycieczce) lub są zbyt silne w stosunku do przewinienia (np. za pomalowanie ławki długopisem uczeń dostaje karę w postaci wyczyszczenia wszystkich ławek w klasie).

Wsparcia dla działań dyscyplinujących prowadzonych przez nauczyciela lepiej poszukiwać wśród logicznych i naturalnych konsekwencji niż kar. Odpowiednio dobrane konsekwencje są powiązane z niewłaściwym zachowaniem, przez co stanowią element aktywnego procesu uczenia się, który wspiera rozumienie zasad życia społecznego.

Najczęstsze błędy popełniane podczas interwencji przez nauczycieli

Analiza badań dotyczących problemu radzenia sobie nauczycieli z utrzymaniem dyscypliny w szkole pozwoliła na zdefiniowanie następujących błędów wychowawczych związanych z nauczycielskimi reakcjami:

Zbyt silne działanie – większość zachowań uczniów, które naruszają dyscyplinę w klasie, to drobne incydenty. Podejmowanie w takich sytuacjach przez nauczyciela działań, które w dużej mierze odwołują się do posiadanej przez niego siły/władzy, często jest przyczyną „nakręcania się” konfrontacji i eskalacji problemów.

Wieloznaczne komunikaty – to komunikaty, które nie wskazują, w jaki sposób uczeń powinien się zachować, ale pokazują to, czego nie powinien robić. Przykładem może być następująca sytuacja: uczeń wyszedł ze swojej ławki, chodzi po klasie i słyszy komunikat nauczyciela/ki: Nie chodź po klasie. Wieloznaczność tego komunikatu polega na tym, że aby wykonać polecenie, uczeń może zachować się na różne sposoby: zatrzymać się w miejscu albo zacząć skakać itp. Wszystkie te zachowania stanowiąć będą wykonanie polecenia nauczyciela (zaprzestanie chodzenia), jednak zwykle nie taka ich realizacja była intencją nadawcy komunikatu. Jednoznaczny komunikat wskazuje, co uczeń powinien zrobić, np. w podobnej sytuacji mógłby brzmieć: Usiądź na swoim miejscu.

Nakaz niezawierający alternatywy – często nauczyciele, nakazując uczniowi określone zachowanie w klasie, wskazują wyłącznie to, jak chcą, aby uczeń zachował się w danej chwili. Psychologowie mówią o tak sformułowanych nakazach jako o „prośbach” o przeciwstawienie się, zwłaszcza gdy dzieje się to na forum klasy. Oznacza to, że uczeń ma do wyboru dwie opcje: dostosowanie się lub przeciwstawienie oczekiwaniu nauczyciela. Dla uczniów, którzy starają się zyskać uznanie rówieśników, wybór pierwszej z nich oznacza utratę prestiżu, dlatego często wybierają konfrontację. Skuteczniejszą metodą jest stworzenie uczniowi możliwości wyboru, np. do ucznia, który ma na swojej ławce grę rozpraszającą uwagę (zatem nie powinno jej tam być), można skierować następujący komunikat, używając „języka wyboru”: Schowaj grę do plecaka albo połóż ją na moim biurku.

Zakończenie

Przedstawione przez nas rozwiązania odwołują się do kilku wymiarów problemów zachowania dyscypliny w szkole, zarówno tych teoretycznych, jak i bardzo praktycznych, powiązanych z codzienną praktyką pedagogiczną. Oba te wątki spaja naszym zdaniem wymiar aksjologiczny, powiązany głównie z postawą nauczyciela względem ucznia – tego, który podejmuje niewłaściwe zachowania. Najistotniejsza jest tutaj refleksja nauczyciela dotycząca głównie tego, jak podejmować działania w omawianym obszarze, aby zmienić zachowanie ucznia, zachowując jednocześnie dobrą z nim relację i oddziaływać korzystnie na jego rozwój.

Literatura

Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23, s. 1113–1126.

Blank, C., Shavit, Y. (2013). *“It disturbs the whole class” disciplinary infractions in the classroom and their relation to pupil achievement*. Taub Center for Social Policy Studies in Israel. Pozyskano z: http://taubcenter.org.il/wp-content/files_mf/itdisturbsthewholeclass.pdf

Bulach, C. R., Malone, B. i Castleman, Ch. (1995). Investigation of Variables Related to Students Achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 8(2), s. 23–29.

Center, D. B., Steventon, C. (2001). The EDB Teacher Stressors Questionnaire. *Education & Treatment of Children*, 24(3).

Gordon, T. (1999). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.

Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P. L., Shih, T., i Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), s. 483–496.

Hill, P. W. i Rowe, K. J. (1996). Multilevel Modeling in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), s. 1–34.

Levin, J. i Nolan, J. F. (2000). Classroom Management. *A Professional Decision-Making Model*. Allyn and Bacon.

Kołodziejczyk, J. (2005). *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*. Kraków: Sophia.

Kołodziejczyk, J. (2010). Komunikacja nauczyciela z uczniami dla zachowania dyscypliny w klasie. W: red. D. Majka-Rostek (red.), *Komunikacja społeczna a wyzwania współczesności*. Warszawa: Difin.

McKenzie, R. J. (2008). *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić w klasie*, GWP: Gdańsk.

National Center for Education Statistics (2007). *Indicators of school crime and safety: 2007*. Pozyskano z: http://nces.ed.gov/programs/crimeindicators/crimeindicators2007/ind_03.asp

Pšunder, M. (2005). How effective is school discipline in preparing students to become responsible citizens? Slovenian teachers' and students' views. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), s. 273–286.

Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków: Impuls.

Pyżalski, J. (2010a). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W: J. Pyżalski, D. Merecz, (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls.

Pyżalski, J. (2010b). Tęsknota za dyscypliną. *Psychologia w Szkole*, 2(26), s. 61–68.

Pyżalski, J. Plichta, P. (2007). *Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Průcha, J. (2006). Pedeutologia. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Shetchtman, Z. i Leichtenritt, J. (2004). Affective teaching: a method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), s. 323–33.

Werfhorst, H. G. van de, Bergstra, M. i Veenstra, R. (2012), School Disciplinary Climate, Behavioral Problems, and Academic Achievement in the Netherlands. W: R. Arum i M. Velez (red.), *Improving Learning Environments. School Discipline and Student Achievement in Comparative Perspective*. Stanford: Stanford University Press, s. 196–221.

DONATA HONKOWICZ-BUKOWSKA
SZKOŁA POLSKA W REYKJAVIKU

KATARZYNA RABĘDA
SZKOŁA POLSKA W REYKJAVIKU

MONIKA SIENKIEWICZ
SZKOŁA POLSKA W REYKJAVIKU

Współpraca z rodzicami w islandzkiej szkole jako podstawowy element w profilaktyce przemocy i budowaniu właściwej postawy ucznia

Rodzice muszą się poczuć prawdziwymi partnerami dyrektora i nauczycieli. Więc nie pytaj, co rodzice mogą dać szkole, spytaj, co szkoła może zrobić dla rodziców, by pozyskać ich jako partnerów w edukacji szkolnej dziecka.

I. DZIERZGOWSKA (2000, s. 27)

Aby zrozumieć sytuację oraz pozycję ucznia i jego rodziców w szkołach islandzkich, należy przedstawić polskiemu czytelnikowi strukturę systemu tutejszej¹ edukacji, z zaakcentowaniem, że znacząco różni się on od rozwiązań przyjętych w Polsce. Będziemy mogli wówczas zobaczyć, w co chce wypoasażyć islandzki system oświaty przedszkolaka, ucznia szkoły podstawowej, średniej i wyższej.

Główną zasadą islandzkiego systemu edukacji jest zasada równości w dostępie do nauki, bez względu na płeć, wyznanie, możliwą niepełnosprawność, status ekonomiczny, miejsce zamieszkania, pochodzenie społeczne czy etniczne (Ministry of Education, Science and Culture [MOESAC], 2002, s. 7).

1 Autorki piszą o islandzkim systemie edukacji z bliskiej perspektywy – pracują jako nauczycielki w Szkole Polskiej w Reykjavíku.

Prawnie za oświatę odpowiedzialny jest parlament islandzki, który określa podstawowe cele i ramy administracyjne systemu edukacyjnego. Szkolnictwo znajduje się pod jurysdykcją instytucji Mennta- og menningarmálaráðuneytið, reprezentującej połączone resorty edukacji, nauki i kultury (Ministry of Education, Science and Culture)². System edukacji, wg wzoru duńskiego, składa się z czterech etapów.

Etap 1. Przedszkole (*leikskóli*)

Przedszkola podlegają lokalnym samorządom (*sveitarfélag*). Programy wychowania przedszkolnego (*aðalnámskrá leikskóla / The Icelandic national curriculum guide for preschools*) określane są przez Mennta- og menningarmálaráðuneytið. Aktualne prawo dotyczące tego etapu edukacji, traktujące przedszkola jako instytucje reprezentujące pierwszy szczebel szkolnictwa, obowiązuje od 2008 roku (*The Preschool Act*, No. 90). Na mocy jego zapisów przedszkola zapewniają dostęp do edukacji dzieciom od 12 miesiąca życia do 6 roku życia. Zanim dzieci trafią do przedszkola, rodzice oddają swoje pociechy pod opiekę tzw. rodziców dziennych (*dagfoleldrar*). Do opiekunek/opiekunów w większości oddawane są dzieci w wieku od roku do trzech lat.

Przedszkola są ulokowane w specjalnie do tego dostosowanych budynkach, z wydzielonym placem zabaw, na którym przypada ok. 30–40 m² na jedno dziecko. Z kolei w budynku na jedno dziecko powinno przypadać 6,5 m² (MOESAC, 2002, s. 13). Do przedszkoli państwowych chodzą zarówno dziewczynki, jak i chłopcy. Niepełnosprawni mają takie samo prawo do opieki przedszkolnej, jak zdrowe dzieci (obowiązuje ich ten sam program, który dostosowany zostaje do ich możliwości).

Dzieci w placówkach przedszkolnych podzielone są zazwyczaj na grupy wiekowe, choć może się zdarzyć, że ten podział traktowany jest w sposób elastyczny.

Główne cele islandzkich przedszkoli to (MOESAC, 2002, s. 14–15):

- zapewnienie dzieciom bezpiecznych warunków do zabawy, zagwarantowanie zdrowego środowiska, w którym mogą dorastać (zdrowa żywność, brak słodyczy);
- stworzenie dzieciom możliwości uczestniczenia w grach i zabawach ukierunkowanych na różne cele edukacyjne;

² Oficjalna strona ministerstwa dostępna jest pod adresem: www.menntamalaraduneyti.is

- wspieranie rozwoju dzieci zgodnego z ich naturą i potrzebami indywidualnymi, w porozumieniu z rodzicami;
- zaoferowanie przedszkolakom pomocy psychologicznej, emocjonalnej;
- propagowanie tolerancji, otwartego myślenia;
- wsparcie w zaszczepianiu zasad etyki chrześcijańskiej;
- pomoc w zbudowaniu fundamentów postępowania, by dzieci stały się niezależne, świadome, aktywne i odpowiedzialnie uczestniczyły w nieustannie zmieniającym się społeczeństwie demokratycznym;
- wspieranie kreatywności oraz zachęcanie do manifestowania swojej indywidualności i silnego wizerunku;
- budowanie poczucia bezpieczeństwa i nauka rozwiązywania problemów bez użycia agresji.

Przedszkolny program nauczania jest skoncentrowany na dziecku, którego dzieciństwo jest traktowane jako odrębny rozdział jego rozwoju. Zabawę natomiast uważa się za jeden z ważniejszych rodzajów aktywności na drodze edukacji i w procesie dojrzewania.

Etap 2. Szkoła podstawowa (*grunnskóli*)

Lokalne samorządy są odpowiedzialne za prowadzenie szkół podstawowych. Mennta og menningarmálaráðuneytið wydaje zalecenia dla kształcenia w szkołach podstawowych (*Aðalnámskrá grunnskóla / The Icelandic national curriculum guide for compulsory school*), ale to samorządy ustalają ramy edukacyjne na tym poziomie. Aktualne prawo dotyczące szkół podstawowych obowiązuje od 2008 roku (*Compulsory School Act*, No. 91).

Námsgagnastofnun (The National Centre for Educational Materials) bezpłatnie drukuje i rozprowadza podręczniki przeznaczone dla szkół podstawowych³. Námsmatsstofnun/Educational Testing Institute⁴ odpowiada za organizację testów kompetencji oraz badanie stanu wiedzy uczniów. Nauka na tym etapie jest bezpłatna, rodzice wnoszą jedynie opłaty za obiady dla swoich dzieci i/lub ich przebywanie w świetlicy, o ile chcą korzystać z takich usług.

Uczęszczanie do szkoły podstawowej jest obowiązkowe, dotyczy uczniów w wieku od 6 do 16 roku życia. Większość szkół podstawowych należy do sektora publicznego, wszystkie szkoły są koedukacyjne.

3 Informacje na ten temat w języku angielskim dostępne pod adresem: <http://www.nams.is/languages/english-information/>

4 Informacje na ten temat w języku islandzkim dostępne pod adresem: <http://www.namsmat.is/vefur/stofnunin/log.html>

Szkoła obowiązkowa to 10 klas, w ramach których wyodrębnić można kolejne bloki według kryterium liczby godzin lekcyjnych odbywanych w ciągu tygodnia:

- 1) klasy 1–4 (uczniowie w wieku 6–9 lat) – 30 lekcji w tygodniu;
- 2) klasy 5–7 (uczniowie w wieku 10–12 lat) – 35 lekcji w tygodniu;
- 3) klasy 8–10 (uczniowie w wieku 13–15) – 37 lekcji w tygodniu (MOESAC, 2002, s. 20).

W szkole podstawowej uczniowie uczą się następujących przedmiotów: islandzki, matematyka, nauki przyrodnicze, nauki społeczne i religia, WF, zajęcia artystyczne, języki obce, gospodarstwo domowe, technologie informacyjne i komunikacyjne, umiejętności społeczne, z których pierwszych pięć wykładanych jest już w klasach 1–9, a resztę dodaje się stopniowo (MOESAC, 2002, s. 20–21).

Główne cele, jakie nakłada na siebie szkoła podstawowa, to:

- przygotowywanie uczniów do życia i pracy w nieustannie zmieniającym się społeczeństwie demokratycznym;
- popieranie tolerancji, wartości chrześcijańskich i demokratycznego współdziałania⁵;
- zachęcanie do rozwoju zdrowia i wiedzy każdego indywiduum;
- kultywowanie zwyczajów promujących poszukiwanie wiedzy i samorozwój (MOESAC, 2002, s. 19).

Zadaniem szkoły podstawowej jest ukształtować w uczniu fundamenty umiejętności samodzielnego myślenia i nauczyć zasad współpracy.

Etap 3. Szkoła średnia (*framhaldsskóli*)

W przeciwieństwie do przedszkoli i szkół podstawowych, za szkoły średnie nie odpowiadają samorządy lokalne, lecz państwo. Aktualne prawo dotyczące szkół średnich reguluje akt z 2008 roku (*Upper Secondary Education Act*, No. 92). Minister edukacji (*mennta- og menningarmálaráðherra*) ustala podstawy programowe (*aðalnámskrá*).

Szkoła na tym etapie edukacji nie jest obowiązkowa, lecz przeznaczona dla uczniów od 16 roku życia chcących kontynuować naukę. Szkoła średnia jest koedukacyjna. Aby uczestniczyć w zajęciach, uczniowie muszą wnieść opłatę administracyjną i zapłacić za materiały edukacyjne.

Na Islandii funkcjonują cztery rodzaje szkół średnich:

- a) liceum ogólnokształcące (*menntaskóli* / *grammar school*), którego ukończenie wiąże się przystąpieniem do egzaminu maturalnego;

⁵ Uczniowie w szkole poznają nie tylko podstawy religii chrześcijańskiej, ale także innych wyznań.

- b) szkoła zawodowa (*iðnskóli / industrial-vocational school*);
- c) liceum zawodowe (*fjölbrautaskóli / comprehensive school*);
- d) specjalistyczna szkoła zawodowa (*verkmenntaskóli / specialised vocational school*) (MOESAC, 2002, s. 25).

W programie szkoły średniej znajdują się przedmioty obowiązkowe, jak i fakultatywne (kursy), których tematykę uczniowie mogą wybrać samodzielnie, w granicach wyznaczonych ramami programu nauczania. *Doradcy edukacyjni (námsragjafar*, l. mn.) pomagają uczniom w wyborze programów, rozplanowaniu studiów, jak i w rozwiązywaniu problemów związanych z nauką, a także tych prywatnych. Uczniowie niepełnosprawni otrzymują wymaganą pomoc i zazwyczaj są integrowani z pozostałymi uczniami, chyba że specyfika zajęć wymaga nauczania indywidualnego.

Najważniejsze cele w szkolnictwie średnim to:

- a) zachęcanie młodzieży do ogólnego rozwoju i przygotowanie jej w najlepszy możliwy sposób do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie demokratycznym, do nauki i pracy;
- b) rozwijanie w uczniach odpowiedzialności, otwartości w myśleniu, inicjatywy, pewności siebie i tolerancji wobec innych;
- c) kształtowanie pozytywnych postaw wobec kultury (traktowanie kultury jako wartości);
- d) namawianie do ciągłego pogłębiania wiedzy (MOESAC, 2002, s. 26).

Nauka w szkole średniej – przez to, że uczęszczanie do niej jest dobrowolne – może, ale nie musi wywołać u ucznia chęci aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie, wzbudzić ochoty kontynuowania nauki i pracy, rozwinąć odpowiedzialności i tolerancji, umiejętności samokrytycznych i niezależności. Z tego też powodu reprezentuje inne niż szkoła podstawowa wartości – wartości wybrane, a nie narzucone.

Etap 4. Uniwersytet (*háskóli*)

Obowiązujący akt prawny dotyczący tego etapu edukacji pochodzi z 2006 roku (*Higher Education Institution Act*, No. 63). Mennta- og menningarmálaráðuneytið akredytuje szkoły wyższe spełniające określone wymogi. Szkolnictwo wyższe jest koedukacyjne, nauka na tym etapie jest nieobowiązkowa.

Początki systemu szkolnictwa wyższego datuje się na rok 1911, czyli czas utworzenia Uniwersytetu Islandii (*Háskóli Íslands/University of Iceland*⁶).

6 Oficjalna strona uniwersytetu dostępna jest pod adresem: www.hi.is

W sektorze publicznym studenci wnoszą roczną opłatę administracyjną, natomiast w sektorze prywatnym zobowiązani są do płacenia czesnego. Obecnie w systemie islandzkim funkcjonuje siedem szkół wyższych, z czego cztery należą do sektora publicznego, a trzy do prywatnego.

Zadaniem instytucji prowadzących kształcenie na stopniu wyższym, tak w sektorze państwowym, jak i prywatnym, jest tworzenie i popularyzowanie wiedzy naukowej – zarówno wśród studentów, jak i wśród ogółu obywateli, wzmacnianie społeczeństwa islandzkiego i jego pozycji na arenie międzynarodowej.

Zarysowany przez nas szkic systemu edukacyjnego obowiązującego na Islandii pozwala stworzyć sobie w wyobraźni wizerunek ucznia, który poprzez bezpieczną zabawę w przedszkolu i ćwiczenie hartu ducha oraz ciała, przy udziale wsparcia psychologicznego, kształcącego zdolność poznawania samego siebie, ze zbudowanym poczuciem bezpieczeństwa i zaszczerpioną umiejętnością nieagresywnego rozwiązywania konfliktów podąża w kierunku edukacji w szkole podstawowej, która ma przygotować go do życia w dynamicznym społeczeństwie demokratycznym. Uczeń ten ma być tolerancyjny wobec inności, umieć z nią obcować bez uprzedzeń. Tak ukształtowany 16-latek może kontynuować naukę, ale nie musi. Ma otwarty cały świat. Nauczony samodzielności, może wybrać drogę edukacji lub pracy.

Wiemy już, jak wygląda system edukacji na Islandii z perspektywy ucznia i szkoły. Teraz warto zastanowić się, jakie miejsce w tym systemie zajmuje rodzic, jaką pełni w nim rolę. Czy faktycznie jest jego istotnym elementem, czy też traktuje się jego obecność w szkole po macoszemu?

Przedszkole i rodzice – współpraca a jej prawne aspekty

Zadania rodziców i ich rolę w wychowaniu przedszkolnym określa wspomniany akt z 2008 roku. Jego rozdział czwarty, zatytułowany *Rodzice i Rada Rodziców*⁷, stanowi, iż rodzice powinni dbać o dobro dziecka, śledzić jego proces nauczania i być w ścisłym kontakcie z personelem przedszkola. Winni także dostarczać kadrze przedszkolnej wszystkie wymagane informacje, by dziecko mogło być otoczone należytą opieką (wszelkie informacje o dolegliwościach dziecka, np. alergiach, jak również te dotyczące różnych sytuacji domowych są zobligowani zgłaszać nauczycielom przedszkolnym lub

7 Na Islandii funkcjonuje także, jako niezależne stowarzyszenie, organizacja Heimili og skóli (Home and School), będąca częścią Narodowego Stowarzyszenia Rodziców (The National Parent's Association in Iceland). Więcej na ten temat na stronie: www.heimiliogskoli.is/english/.

kierownikom grupy – *deildarstjóri*). Z dokumentu wynika także, że rodzice mają prawo być informowanymi o aktywnościach dziecka podejmowanych w przedszkolu. A jak to wygląda w praktyce?

Zapisy do przedszkoli odbywają się drogą internetową. Rodzice mogą wybrać maksymalnie trzy placówki dla swojego dziecka. Gdy maluch otrzymuje miejsce w danym przedszkolu, a rodzic pozostaje przy swoim wyborze placówki, dziecko zostaje przyjęte. Początkowy okres jego pobytu w placówce to tzw. *czas adaptacyjny* (*adlögun*). Dziecko nie spędza samo całego dnia w nowym miejscu, lecz jest przy nim jedno z rodziców. Trwa to przez 3 dni lub nawet cały tydzień (w zależności od samopoczucia dziecka).

Rodzice kontaktują się mailowo z kierownikiem grupy, gdy chcą się dowiedzieć, jak dziecko się czuje i zachowuje w przedszkolu. Z drugiej strony, jeśli danego dnia nie zamierzają posłać swojej pociechy do placówki, np. z powodu choroby, zobowiązani są zadzwonić do przedszkola i poinformować o tym fakcie. Z punktu widzenia dobra dziecka ważne jest, by rodzice dzieci należących do tej samej grupy poznali się ze sobą, dlatego na początku roku przedszkolnego w placówkach odbywają się spotkania zapoznawcze dla rodziców (*kynningarfundur*). Organizowane są w godzinach popołudniowych, np. około 18.00–20.00, kiedy dzieci są w domu.

Na początku współpracy rodzice otrzymują od kierownika grupy kalendarz miesięczny przedstawiający harmonogram aktywności podejmowanych w przedszkolu związanych z różnymi okolicznościami, np. urodzinami dzieci. Z kolei w październiku mają miejsce indywidualne spotkania rodziców z kierownikiem grupy, którzy wówczas mogą dowiedzieć się, jak dziecko radzi sobie w kontakcie z rówieśnikami, jakie są na ten temat obserwacje opiekunów. Rodzic powinien przed spotkaniem wypełnić ankietę, w której określi, na co chce, by zwrócono uwagę w danym semestrze, może np. poprosić, aby położono nacisk na samodzielne ubieranie się dziecka, budowano jego relacje z rówieśnikami, uczono schodzić po schodach itp. Ankieta jest omawiana podczas spotkania, a prośby rodziców są realizowane w trakcie przebywania dziecka w przedszkolu.

Takie indywidualne spotkania z rodzicami odbywają się 2–3 razy w roku. Jeśli dziecko w trakcie edukacji przedszkolnej ma problemy z adaptacją⁸, ofe-

8 Dla nowo przybyłych dzieci pochodzenia cudzoziemskiego, np. dla dzieci polskich w gminie Reykjavík, zostało powołane stanowisko specjalnego doradcy – *tungumála-leiðbeinandi* i *leikskólum* – skóla- og frístundasvið (w tłum. dosłownym: instruktor języka w przedszkolach, szkołach i świetlicy). Osoba taka jeździ do różnych przedszkoli, szkół i świetlic, aby indywidualnie pracować z dziećmi mającymi np. problemy z agresją, której źródłem jest to, że w nowym miejscu nie czują się swobodnie. Dorad-

rowana jest mu pomoc psychologa. Jeśli pracownicy przedszkola zauważają, że dziecko jest zastraszone, zaniedbane, bite, czy że stosowana jest wobec niego jakkolwiek przemoc (na Islandii stosowanie jakichkolwiek form przemocy wobec dziecka jest zabronione), w domu czy poza nim⁹, sytuacja ta zgłaszana jest przez dyrektora przedszkola do Urzędu Ochrony Dziecka (Barnavernd)¹⁰.

W paragrafie 10. omawianego aktu prawnego jest zapisane, że w przedszkolu powinna być utworzona Rada Rodziców (Foreldraráð). Z kolei paragraf 11. mówi, że w skład Rady ma wchodzić minimum troje rodziców. Wybory do Rady odbywają się każdego września, a rodzice wybrani zostają na jej członków na okres jednego roku. Zadaniem tej grupy jest nawiązanie relacji między społecznością rodziców a przedszkolem, wyznaczenie zadań zgodnych z programem przedszkola i realizowanie ich. Rada ma też prawo do oceny najważniejszych zmian planowanych w placówce związanych z podejmowanymi aktywnościami.

Ważne jest, że to właśnie przedszkole, jako instytucja realizująca pierwszy etap edukacji dziecka, stawia tak wysokie wymagania zarówno swoim pracownikom, jak i rodzicom – a tych drugich oraz ich dzieci przede wszystkim oswaja z modelem wychowania pozbawionym używania agresji.

Rodzic od samego początku edukacji swojego dziecka ma możliwość zaangażowania się. Wyrabia dobre nawyki komunikacyjne, które na pewno przydadzą mu się na kolejnym etapie edukacji dziecka, jakim jest szkoła podstawowa.

Szkoła podstawowa i rodzice – współpraca a jej prawne aspekty

Jak było już wspomniane, akt prawny regulujący funkcjonowanie szkół podstawowych pochodzi z 2008 roku. Paragraf 18. rozdziału piątego tego

ca pomaga dziecku zaakceptować zmianę miejsca zamieszkania, wejść w środowisko dzieci, otworzyć się na język islandzki.

9 Wszyscy mają obowiązek informowania o takich sytuacjach; wydarzenie można zgłosić telefonicznie, dzwoniąc pod numer alarmowy (112).

10 Więcej informacji (w języku islandzkim) na temat tego urzędu znaleźć można na stronie Reykjavikurborg: http://eldri.reykjavik.is/desktopdefault.aspx/tabid-3321/5336_view-632, natomiast krótki opis w języku polskim czytelnik znajdzie tutaj: http://eldri.reykjavik.is/desktopdefault.aspx/tabid-4448/7617_view-4295. Oprócz wspomnianego urzędu istnieje także urząd Rzecznika Praw Dziecka (Umboðsmaður barna), będący niezależnym, pozarządowym organem władzy, którego działalność ma na celu poprawę warunków życia i rozwoju dzieci i młodzieży. Więcej informacji na ten temat w języku polskim można znaleźć na stronie Umboðsmaður Barna. Pozyskano z: <http://barn.is/um-embattid/upplysingar-a-erlendum-tungumalum/polska>

dokumentu (część ta nosi tytuł *Rodzice*) mówi o obowiązku rodziców dotyczącym zapewnienia dziecku edukacji w szkole podstawowej, prawie do wyboru szkoły¹¹ i otrzymywania informacji o działalności szkoły. Wszelkie dane dotyczące dziecka, a mogące pomóc pracownikom szkoły w jego edukacji i adekwatnym traktowaniu, obowiązkowo powinny być przekazywane szkole przez rodziców. Z drugiej strony rodzice mają prawo do zapoznania się z informacjami dotyczącymi ich dziecka, które szkoła gromadzi w procesie edukacji.

Obowiązkiem rodziców jest konsultowanie się ze szkołą odnośnie spraw związanych z kształceniem dziecka: monitorowanie jego wyników w nauce, wspieranie w procesie edukacji. Powinnością ich jest również zapewnienie dziecku dobrych warunków w domu, by do szkoły przychodziło wypoczęte i przestrzegało zasad w niej obowiązujących. Rodzice mają możliwość uczestniczenia w edukacji dziecka i partycypowanie w pracy, jaką wykonuje szkoła. Muszą dopilnować, by dziecko ukończyło ten obowiązkowy etap edukacji. Jeśli zaprzestaje ono uczęszczania do szkoły podstawowej, a przyczyna nie leży w jego chorobie, wówczas nauczyciel musi zgłosić zaniebdanie obowiązku szkolnego odpowiednim służbom.

O tym, jak to wygląda w praktyce, napiszemy dalej, odwołując się do doświadczeń zebranych podczas pracy w jednej z islandzkich szkół podstawowych: Álfhólsskóli w mieście Kópavogur.

Szkoła średnia i rodzice – współpraca a jej prawne aspekty

W akcie prawnym dotyczącym tego etapu edukacji, o którym była już wcześniej mowa, nie ma osobnego paragrafu poświęconego rodzicom, jak było to w przypadku przepisów dotyczących przedszkoli i szkół podstawowych. W rozdziale 9., zatytułowanym *Przepisy różne*, znajduje się wzmianka, że w każdej szkole średniej powinna być Rada Rodziców. W tym przypadku to dyrektor szkoły zwołuje inauguracyjne posiedzenie Rady. Zadaniem rodziców zasiadających w Radzie jest wspieranie pracy szkoły, chronienie interesów uczniów, wzmocnienie współpracy ze szkołą pozostałych rodziców i opiekunów prawnych nieletnich uczniów. Na walnym zgromadzeniu wybrany zostaje zarząd owej rady, który ustanawia własne procedury i wybiera jednego rodzica, który zasiądzie w zarządzie szkoły.

¹¹ Zapisy do szkoły podstawowej również odbywają się, jak w przypadku przedszkola, drogą online.

Uniwersytet i rodzice – współpraca a jej prawne aspekty

Obowiązujący akt prawny dotyczący tego etapu edukacji pochodzi z 2006 roku. Nie ma w nim wzmianki o współpracy pomiędzy uczelnią a rodzicami studentów.

Współpraca z rodzicami – podstawowy element w profilaktyce przemocy i budowaniu właściwej postawy ucznia w relacji z innymi na przykładzie islandzkiej szkoły podstawowej

Wiemy już, jak wygląda na Islandii sytuacja prawna dotycząca powinności rodziców związanych z edukacją ich dzieci na wszystkich kolejnych jej szczeblach. Teraz postaramy się pokazać, na czym polega wyjątkowa obecność rodzica w podstawowej szkole islandzkiej na przykładzie wybranej przez nas szkoły Álfhólsskóli¹². Przedstawimy także program profilaktyczny „Saman í sátt” („Razem w zgodzie”) jako funkcjonujące w tej szkole rozwiązanie służące przeciwdziałaniu i reagowaniu w przypadkach występowania przemocy wśród uczniów, mając nadzieję, że będzie on inspiracją dla nauczycieli funkcjonujących w realiach polskiego systemu szkolnictwa.

W podstawie programowej islandzkiej szkoły podstawowej słowo *rodzic* (*foreldri*) odmieniane jest przez wszystkie przypadki. Pojawia się ono w tekście 140 razy. Odzwierciedla to doskonale miejsce i rolę rodzica w islandzkim systemie edukacji. Status rodzica w szkole islandzkiej doskonale ilustruje też hasło: $3 \times P$, gdzie P odnosi się do poszczególnych ról rodzica: pomocnika, partnera i przyjaciela szkoły. Podział ten wypływa bezpośrednio z tradycji islandzkiego systemu edukacji i przyjętych form współpracy z rodzicami, co szczególnie rzuca się w oczy osobom spoza islandzkiego systemu edukacji oraz tym dopiero do niego wkraczającym.

Rodzic jako pomoc

Oprócz angażowania rodziców w proces edukacyjny, powszechnie praktykowane jest korzystanie z doświadczeń wychowawczych rodziców oraz ich rodzicielskich rozwiązań. Nauczyciele są otwarci na propozycje dotyczące różnych obszarów i chętnie korzystają z pomocy rodziców. Jeżeli np. dziecko swoim zachowaniem sprawia problemy w szkole, nauczyciel kontaktuje się

12 Szkoła Álfhólsskóli była miejscem pracy dwóch spośród trzech autorek niniejszego artykułu: Donaty Honkowicz-Bukowskiej i Katarzyny Rabędy. Więcej informacji na temat tej placówki czytelnik znajdzie na stronie: www.alfholsskoli.is

w pierwszej kolejności z rodzicami w celu przedstawienia im sprawy i uzyskania informacji dotyczących ewentualnych trudności z dzieckiem w domu. Następnym krokiem jest wypracowanie wspólnej drogi działania.

Dzięki metodom wypracowywanym w domu i dobrze się tam sprawdzającym, rodzic jest dla nauczyciela znakomitym wsparciem w pracy pedagogicznej, zwłaszcza gdy chodzi o młodsze dzieci, a współpraca z nim, konsultacje czy wręcz zastosowanie jego dobrych praktyk daje oczekiwane i pożądane efekty. Rodzic jest również najcenniejszym źródłem informacji dotyczących samopoczucia dziecka, dlatego już od najmłodszych klas kładzie się nacisk na wyrobienie w rodzicach nawyku informowania o wszystkim, co może mieć wpływ na funkcjonowanie dziecka w szkole. Pozwala to nauczycielowi szybko i właściwie zareagować na określoną sytuację.

Takie zwyczaje już od najmłodszych lat kształtują u dziecka wzorce właściwych relacji międzyludzkich, co w przyszłości będzie prowadziło do zredukowania znacznej liczby niepożądanych sytuacji.

Rodzic jako partner

Szkoła nawiązuje partnerską relację z rodzicem jeszcze przed rozpoczęciem nauki dziecka. W wielu placówkach przed wakacjami poprzedzającymi pierwszy rok dziecka w szkole organizowane są spotkania przyszłych uczniów i ich rodziców z nauczycielami. Spotkania takie mają ogromny wpływ nie tylko na dzieci, ale właśnie na rodziców, którzy przy tej okazji poznają budynek, pracowników, najważniejsze cele i reguły obowiązujące w szkole. Mają też okazję poznać dyrektora szkoły, wychowawcę, przedstawicieli Rady Rodziców. Dowiadują się, jak przygotować dziecko do nowego etapu edukacyjnego i na co zwrócić uwagę. Podczas takich spotkań podkreśla się szczególnie rolę rodzica w edukacji i zachęca do kontaktu i współpracy.

W miarę upływu czasu na rodzica spadają kolejne zadania. Na przykład w pierwszych latach nauki dziecka w szkole ważny jest jego udział w ćwiczeniu czytania. W klasach młodszych każdy uczeń raz w tygodniu dostaje do domu książkę o treści dostosowanej do jego umiejętności czytelnich, aby jej fragmenty codziennie czytał któremuś z rodziców. Rodzic zaś w specjalnym dzienniczku wpisuje tytuł książki, liczbę przeczytanych stron i podpisuje się. Partycypuje w ten sposób w procesie nauki czytania swojego dziecka.

Rodzice są też zapraszani do czynnego udziału w życiu szkoły poprzez aktywne działanie bądź udzielanie pomocy Radzie Rodziców. Przykładem może być coroczne przygotowywanie dla uczniów klas pierwszych pakietu

potrzebnych w szkole przyborów. Akcja ta oszczędza czas i pieniądze, gdyż zakup większej liczby narzędzi szkolnych obniża ich cenę.

Inną ciekawą inicjatywą, podjętą przez rodziców szkoły Álfhólsskóli, są wieczorne patrole na ulicach dzielnicy. Rodzice klas starszych ustalają między sobą, kiedy i kto weźmie udział w patrolu. Podczas takich „spacerów” rodzice obserwują, jak młodzież się zachowuje i czy nie dzieje się nic niepokojącego. W przypadku zachowań budzących obawy uczestnicy patrolu powinni odpowiednio zareagować, np. wzywając policję, muszą jednak pamiętać o ustalonych zasadach postępowania i nie przekraczać swoich kompetencji.

Rodzic jako przyjaciel

System szkolnictwa na Islandii zakłada nie tylko partnerską, ale i przyjacielską relację pomiędzy osobami uczestniczącymi w procesie edukacyjno-wychowawczym. Przyjaźni się uczeń z nauczycielem, rodzic z uczniem, sześciolatek z czternastolatkiem. Sześciolatek wie, że kontakt ze starszymi kolegami oznacza świetną zabawę, ale i pomoc, bo uczniowie klas starszych otaczają młodszych opieką.

W takim podejściu uczeń nie tylko wie, że na nauczyciela może liczyć w kwestiach związanych z nauką, ale jest też świadomy, że należy mu się odpowiedni szacunek, mimo iż można do niego mówić po imieniu. Nauczyciel nie stawia się ponad uczniem i liczy się ze zdaniem rodziców. Z kolei rodzic jest wsparciem dla nauczyciela i ucznia nie tylko dlatego, że gdy trzeba, wyciąga pomocną dłoń, czy ze względu na jego partnerskie podejście, ale również dzięki temu, że jest w środowisku szkolnym traktowany jako przyjaciel, a nie wróg.

Internetowe narzędzie komunikacji – system Mentor – służy uczniom, nauczycielom, rodzicom i kierownictwu szkoły. Po zalogowaniu się do swojego konta korzystająca z tego narzędzia osoba – w zależności od posiadanego statusu (np. ucznia, rodzica) – uzyskuje dostęp do odpowiednich informacji. I tak np. z poziomu konta ucznia dostępne są: plan pracy na bieżący tydzień, zadania domowe, plan lekcji, lista uczniów klasy, do której dana osoba uczęszcza, kontakt do kolegów i koleżanek z klasy. Z kolei nauczyciel ma poprzez swoje konto dostęp do informacji na temat uczniów i rodziców, planów nauczania i ocen, kontaktów i danych osobistych. Może zapisywać wszelkie informacje, które chce przekazać rodzicowi, uczniowi lub innym nauczycielom, wpisywać oceny cząstkowe i końcowe, oceny z zachowania. Może też korzystać ze strony w trybie planowania harmonogramu naucza-

nia. Zapisane tam przez niego informacje mogą być widoczne dla innych nauczycieli, rodziców czy uczniów. Rodzic natomiast, logując się do swojego konta, otrzymuje dostęp do informacji na temat zachowania dziecka, jego wyników w nauce, zadawanych mu prac domowych, omawianego w czasie lekcji materiału, ale też zyskuje kontakt (adresy) do wszystkich rodziców dzieci uczęszczających do klasy z jego dzieckiem. Za pomocą systemu może również zgłosić nieobecność dziecka w szkole.

Podstawową formą komunikacji pomiędzy szkołą a rodzicami jest e-mail, jednak islandzkie szkoły dbają również o właściwe kontakty bezpośrednie. W ciągu roku szkolnego organizowane są indywidualne spotkania z uczniem i rodzicami, w celu omówienia postępów w nauce i zachowania ucznia. Przed spotkaniem uczeń na stronie internetowej mentor.is dokonuje samooceny swojego zachowania i postępów, dlatego spotkanie jest też sposobnością do porównania punktu widzenia ucznia i nauczyciela. Jest to również dobra okazja, by uczeń opowiedział o swoim samopoczuciu w szkole. Spotkanie trwa od 15 do 20 minut i odbywa się co najmniej dwa razy w roku.

W sytuacjach nagłych, wymagających osobistego kontaktu, tak rodzic, jak i nauczyciel mają możliwość ustalenia terminu spotkania dogodnego dla obu stron.

W przypadkach bardziej skomplikowanych, wymagających indywidualnych ustaleń, organizuje się spotkania, w których w razie potrzeby bierze udział psycholog, doradca edukacyjny, inny nauczyciel, przedstawiciel pomocy społecznej czy reprezentant kierownictwa szkoły. Na okoliczność tego typu kryzysowych sytuacji każda szkoła przygotowuje własne plany działania, oparte na islandzkim prawie ogólnym.

Zasady postępowania w sytuacjach kryzysowych zapisane są w regulaminie każdej szkoły, dzięki czemu są wszystkim znane. Opisane poniżej kroki postępowania w takich przypadkach zaczerpnięto z regulaminu obowiązującego w szkole Álfhólsskóli (*Skólareglur Álfhólsskóla*, 2014).

W przypadku łamania przez ucznia regulaminu szkoły należy działać zgodnie z uchwałą *Reglugerðar nr 1040/2011*. Konsekwencje niewłaściwych zachowań są znane i nie stanowią zaskoczenia dla ucznia czy rodzica.

Jeżeli zachowanie ucznia budzi zastrzeżenia, należy z uwagą je śledzić, jak również poznać jego potrzeby, okazując mu przy tym zrozumienie i cierpliwość. Trzeba zachęcać go do uczenia się pozytywnych relacji i właściwych sposobów komunikacji. Istotnym jest, by pamiętać o dodatkowym wsparciu, poznaniu punktu widzenia ucznia oraz aby rozmawiać na temat problemu. Należy też jak najszybciej zorganizować spotkanie z opiekunem, by poinformować go o zdarzeniu.

W przypadku złamania zasad regulaminu w pierwszej kolejności należy skontaktować się np. z wychowawcą/bliskim współpracownikiem, a w następnej z kierownikiem placówki, by ustalić plan działania, który winien być wdrożony jak najszybciej.

Jeżeli uczeń nadal zachowuje się nieodpowiednio, należy o tym poinformować opiekunów i wychowawcę oraz umieścić informację na ten temat w Mentorze. Wychowawca powinien odbyć rozmowę z uczniem i wspólnie ustalić drogę poprawy oraz poinformować go o konsekwencjach w przypadku powtórzenia się zachowania.

Jeżeli spotkanie z wychowawcą nie przyniesie oczekiwanego efektu, kolejnym krokiem jest rozmowa z uczniem w obecności wychowawcy i opiekunów. Gdy i ona nie da oczekiwanych rezultatów, nauczyciel zwraca się do dyrektora i doradców edukacyjnych, którzy szukają drogi rozwiązania, biorąc pod uwagę indywidualną sytuację ucznia.

W przypadku problemów ucznia z nauką pierwszym krokiem również jest rozmowa z nauczycielem i próba ustalenia przyczyny tego stanu rzeczy oraz wybranie najlepszej metody wsparcia. Często efekty przynoszą dodatkowe zajęcia z nauczycielem danego przedmiotu. Rozwiązaniem w przypadku trudniejszym jest przeniesienie ucznia na zajęcia do mniejszej grupy do czasu opanowania przez niego zagadnień z danego przedmiotu na poziomie klasy, do której uczęszcza.

Dla uczniów nieradzących sobie z nauką ustalane są indywidualne programy nauczania. Działania te podejmowane są we współpracy z rodzicem, który jest na bieżąco informowany o przebiegu sytuacji i postępach swojego dziecka, i również może liczyć na wsparcie ze strony specjalistów.

Jak zostało wspomniane wcześniej, każda szkoła ma obowiązek określenia reguł, którymi będzie się kierować, aby przeciwdziałać i zapobiegać wszelkim rodzajom przemocy, w tym bullyingowi (*einelti*). Szkoły są też zobowiązane do ustalenia planu działań, według którego reagować będą w przypadkach przemocy. Wśród działających na Islandii w 2011 roku 174 szkół podstawowych większość (ok. 70%) realizuje wybrane z istniejących już programów reagowania w przypadku wystąpienia bullyingu (Reynisson i in., 2011, s. 127–128).

„Saman í sátt” („Razem w zgodzie”) to plan przeciwdziałania i reagowania w przypadkach przemocy wśród uczniów, który działa w Álfhólsskóli od 2003 r. Opiera się on na materiałach *Mobbing i skolen – En lærervæiledning* opracowanych przez norweskich specjalistów – Erlinga Rolanda i Grete Sørensen. Elín Einarsdóttir i Guðmundur Ingi Leifsson przetłumaczyli je na język islandzki i dostosowali do warunków i specyfiki szkolnej rzeczywisto-

ści islandzkiej, we współpracy z norweskimi badaczami. Ich opracowanie zatytułowane *Saman í sátt* wydano w roku 2001. Na podstawie tej publikacji pracownicy szkoły opracowali plan działania podejmowanego w sytuacji wystąpienia przemocy wśród uczniów, z którego Álfhólsskóli korzysta do dnia dzisiejszego.

Program „Razem w zgodzie” opiera się na działaniach profilaktycznych, a także odwołuje się do zasady, że działania takie winny mieć charakter ciągłej pracy, a nie krótkoterminowych akcji (Einarsdóttir i Leifsson, 2001, s. 19). U podstaw programu leżą zasady wszechstronnej współpracy i wzajemnego szacunku. W jego realizację angażowani są wszyscy członkowie szkolnej społeczności – rodzice, uczniowie, nauczyciele, panie sprzątaczk, kucharki, szkolni doradcy edukacyjni oraz kierownictwo.

Rodzice dbają o utrzymywanie pomiędzy sobą dobrych relacji, co umożliwia im szczerze rozmawianie nawet o sprawach najtrudniejszych, a tym samym dają dobry przykład ich pociechom.

W każdej klasie rodzice organizują regularnie tzw. wieczory klasowe (*bekkjarkvöld*). Mogą to być np. wspólne wyjścia na kręgle, łyżwy, pieszne wyprawy z latarkami w długie zimowe popołudnia, turnieje gier planszowych albo wspólne dekorowanie pierników przed świętami. Młodsze i starsze rodzeństwo uczniów też jest mile widziane na takich spotkaniach. Uczniowie mają okazję spotkać się poza murami szkoły, żeby wspólnie spędzić miło czas, a rodzice – aby się lepiej poznać.

Mówiąc o programie zapobiegającym bullyingowi w Álfhólsskóli, mówimy o działaniach długoterminowych szkoły prowadzonych w warunkach pozytywnej atmosfery i do niej prowadzących, jak i o współpracy pomiędzy uczniami i pracownikami szkoły. Dobre relacje z rodzicami stanowią również bardzo ważny element walki z bullyingiem. Powinny one charakteryzować się wzajemnym zaufaniem i zrozumieniem dla drugiej strony. Praca i działania szkoły opierają się na szczegółowym planie, który znany jest wszystkim pracownikom, rodzicom i uczniom, a kolejne działania zaplanowane są dokładnie w czasie.

Za koordynację działań projektu „Razem w zgodzie” odpowiedzialny jest tzw. zespół kierujący, który tworzą przedstawiciele wybrani spośród pracowników szkoły. Z kolei spośród uczniów uczęszczających do klas od drugiej do dziesiątej co roku wybrani zostają członkowie tzw. Rady Przedstawicieli Uczniowskich. Grupa ta spotyka się kilka razy w roku szkolnym na zebraniach z zespołem kierującym. Pomaga wychowawcom we wprowadzaniu i utrzymaniu pozytywnej atmosfery w klasie. Jej zadaniem jest referowanie rówieśnikom przebiegu zebrań, a także dzielenie się wiedzą na temat bullyingu oraz pomysłami, jak można mu przeciwdziałać.

Bardzo dobre efekty w pracy profilaktycznej osiąga się poprzez współpracę pomiędzy uczniami klas starszych i młodszych. Starszym uczniom przydziela się określone role i przekazuje odpowiedzialność, np. za utrzymanie porządku w trakcie przerw. I tak np. uczniowie klasy IX A otaczają opieką uczniów klasy IV C. Młodszy koledzy wiedzą, że w razie kłopotów mogą zwrócić się do starszych, że zawsze obok jest ktoś, komu można powiedzieć o dziejącej się krzywdzie.

W Álfrólsskóli działają też tzw. klasy zaprzyjaźnione, dobierane wg następującego schematu: I i X klasa, II i VI klasa, III i VII klasa, IV i VIII klasa, V i IX klasa. Każdemu uczniowi zostaje przypisany kolega/przyjaciel, z którym będzie się on regularnie spotykał w ciągu roku szkolnego, np. w trakcie tzw. dni klas zaprzyjaźnionych.

Owe dni odbywają się w regularnych odstępach czasu. W ich trakcie na 2 lub 3 godziny lekcyjne rezygnuje się w szkole z tradycyjnych zajęć. Klasy zaprzyjaźnione spotykają się, by wspólnie brać udział w grach, zabawach czy zajęciach plastycznych, np. związanych ze zbliżającymi się świętami itp. Nauczyciele wspólnie przygotowują program i plan zajęć, wymieniając się przy okazji pomysłami i doświadczeniami.

Dzięki tego typu działaniom korzyści odnoszą wszyscy: starsi uczniowie czują się odpowiedzialni i docenieni, młodszy z kolei uczą się zaufania i wzorują się na starszych kolegach, którzy stanowią dla nich autorytet.

W Álfrólsskóli przynajmniej raz w roku przeprowadzane są wśród uczniów ankiety, których celem jest zebranie informacji na temat występowania bullyingu i różnych innych problemów dotyczących zachowania dzieci i młodzieży w szkole. Ich celem jak również diagnoza tego, gdzie i kiedy najczęściej dochodzi do przypadków przemocy. Badanie to pomaga ocenić, na ile problem jest rozpowszechniony w danej grupie, np. chłopców bądź dziewcząt, oraz w jakim wieku pojawia się on najczęściej (Einarsdóttir i Leifsson, 2001, s. 20).

Najczęściej ankiety przeprowadzane są na przełomie października i listopada. Takie badanie nie tylko dostarcza ważnych informacji, ale i jest nośnikiem pewnego istotnego przekazu, ważnego szczególnie dla osób związanych ze szkołą (nauczycieli, uczniów, rodziców). Otóż daje do zrozumienia, że szkoła wykazuje chęć i gotowość do poważnych i zdecydowanych działań w sytuacjach związanych z przemocą i bullyingiem (Einarsdóttir i Leifsson, 2001, s. 20).

Najlepiej jest, by ankiety przeprowadzane były przez wychowawców lub osoby, które uczniowie znają i do których mają zaufanie. Ważne jest, by badanie przeprowadzone zostało w całej szkole w tym samym czasie, a uczniowie nie mogli zobaczyć odpowiedzi swoich kolegów (Einarsdóttir i Leifsson, 2001, s. 20).

Wyniki corocznego badania zostają przedstawione pracownikom szkoły. Następnie na podstawie zebranych informacji opracowany zostaje plan działania, który określać powinien m.in. sposób przedstawienia wyników ankiety rodzicom i uczniom. Na tym etapie powstaje fundament szczegółowego planu działania w przypadkach przemocy i bullyingu (Einarsdóttir i Leifsson, 2001, s. 21).

W szkole wychodzi się z założenia, że codzienne życie klasy stanowi istotne pole dla rozmawiania o relacjach i zachowaniach młodzieży, kwestii samopoczucia uczniów w szkole i omawiania przypadków przemocy. Temat bullyingu poruszany jest w trakcie regularnie przeprowadzanych z e b r a ń k l a s o w y c h (*bekkjarfundir*) i g o d z i n w y c h o w a w c z y c h (*umsjónatímar*), podczas których uczniowie czytają np. relacje innych uczniów na ten temat lub artykuły opowiadające o przypadkach przemocy. Ważne, by wybrany materiał skłaniał uczniów do przemyśleń i budził w nich emocje (Einarsdóttir i Leifsson, 2001, s. 24).

Wychowawca, będący partnerem w dyskusjach klasowych, rozmawia też ze swoimi uczniami indywidualnie – zazwyczaj dwa razy do roku – w trakcie tzw. w y w i a d ó w e k (*foreldraviðtöl*). Rozmowy te mogą dotyczyć różnych spraw, ale dba się o to, by podczas takich spotkań poważne nieporozumienia komunikacyjne lub przypadki bullyingu zawsze były omawiane. W ich trakcie nauczyciel musi się pilnować, by w żaden sposób nie ujawnić swojego stosunku wobec innych uczniów (Einarsdóttir i Leifsson, 2001, s. 24).

Przerwy pomiędzy lekcjami są czasem, kiedy mogą się zdarzać niepożądane zachowania. Obecność nauczyciela na przerwach, oprócz obecności *skólaliði*, czyli stałych pracowników szkoły sprawujących opiekę nad dziećmi podczas przerw na stołówce, w szkole i na zewnątrz, może zapobiegać występowaniu bullyingu. W przypadku, kiedy nauczyciel/pracownik szkoły zauważy lub podejrzewa zaistnienie takiej sytuacji, nie dyskutuje z uczniami, lecz informuje grupę, że sprawa zostanie zgłoszona i zbadana. Istotna w tym momencie jest konsekwencja nauczyciela (Einarsdóttir i Leifsson, 2001, s. 25).

W sytuacji, gdy szkoła otrzyma zgłoszenie o zaistniałym przypadku przemocy lub bullyingu, wychowawca wspólnie z kierownictwem szkoły zobowiązany jest zadbać, aby sprawą zajęto się zgodnie z przyjętym w szkole planem działania.

Nauczyciele zobowiązani są do realizacji działań wg określonego schematu i winni posiłkować się następującymi wytycznymi:

- odpowiednie sklasyfikowanie przypadku w oparciu o definicję szkoły dotyczącą kwestii bullyingu. Ważne jest, by ocenić, czy mamy do czynienia z trudnościami w komunikacji pomiędzy osobami, czy też z przemocą i/lub bullyingiem;
- zebranie informacji na temat sytuacji podczas rozmowy z ofiarą, jej opiekunami, innymi uczniami i pracownikami szkoły;

- poinformowanie pozostałych nauczycieli ofiary i innych pracowników szkoły o zaistniałej sytuacji; przekazanie informacji rodzicom ofiary i przedstawienie im form pomocy dostępnych w szkole;
- zasięgnięcie porady i szukanie wsparcia u specjalistów szkolnych (doradca edukacyjny, psycholog);
- przeprowadzenie rozmowy z uczniami, wg zasad podanych w podręczniku *Razem w zgodzie*, lub też poproszenie doradcy edukacyjnego o ich przeprowadzenie;
- udokumentowanie przebiegu wszystkich działań i dbałość o zachowanie tajemnicy w trakcie pracy nad sprawą (informator *Saman í sátt í Álfhólsskóla*).

Jeśli nauczyciel widzi, że nie jest w stanie rozwiązać problemu, może zwrócić się oficjalnie do działającego w szkole Zespołu ds. bullyingu, informując o tym fakcie rodziców ofiary i sprawców. Zespół ten tworzą przedstawiciele kierownictwa szkoły i doradcy edukacyjni, a jego zadaniem jest pomoc w znalezieniu najlepszego rozwiązania dla zgłaszanego przypadku.

Wyżej wymienione działania pokazują, jak ważne jest bieżące i dokładne monitorowanie problemów, kontakt ze wszystkimi osobami funkcjonującymi w szkole, dialog na różnych płaszczyznach. Bez takiego holistycznego pojmowania funkcjonowania szkoły, jak i znaczącej roli rodzica w tym środowisku niemożliwe byłoby osiągnięcie pozytywnych efektów.

Zaprezentowany rys pozwala zauważyć, jak istotny w islandzkim systemie edukacji jest status i pozycja rodzica. To on, razem ze swoim dzieckiem, na nowo w pewnym sensie doświadcza edukacji, ale na innej niż kiedyś płaszczyźnie. Jego POMOC, PARTNERSTWO i PRZYJAŹŃ to nieocenione wsparcie tak dla dziecka, jak i dla pracowników przedszkoli, szkół podstawowych czy średnich.

Można powiedzieć, że rodzice w islandzkim systemie edukacji są odnalezionym brakującym ogniwem, którego potencjał jest wykorzystywany, w przeciwieństwie do – jak twierdzi Elżbieta Piotrowska-Gromniak (2014) – rodzica w polskiej szkole, będącego *de facto* ogniwem bezużytecznym, a nawet niepożądanym. Pokazując islandzkie rozwiązania obecne w tutejszym systemie edukacji, mamy nadzieję, że stanowiąc będą one wartościową wskazówkę dla zainteresowanych i szukających możliwości pozytywnej zmiany.

Literatura

Act on the Protection of Privacy as Regards the Processing of Personal Data. Pozyskano z: <http://www.personuvernd.is/information-in-english/greinar/nr/438>

Compulsory School Act, No 91. Pozyskano z: <http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/law-and-regulations/Compulsory-School-Act-No.-91-2008.pdf>

Dzierzgowska, I. (2000). *Rodzice w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa COD.

Einarsdóttir, E. i Leifsson, G. I. (2001). *Saman í sátt*. Reykjavík: Náms-gagnastofnun.

Helgason, Þ.H. (2009). *Einelti. Góð ráð til foreldra*. Reykjavík: Heimili og skóli.

Helgason, Þ.H. (2010). *Niðurstöður úr eineltiskönnun 2010*. Olweusarverkefnið.

Higher Education Institution Act, No. 63. Pozyskano z: <http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-PDF-Althjodlegt/Higher-Education-Act-no.-63-2006nytt.pdf>

Magnússon, Á. (2014). Er orðið foreldrar bæði til í karlkyni og hvorugkyni? za: *Íslensk orðabók*, 2002. Pozyskano z: <http://www.visindavefur.is/svar.php?id=66459>

Ministry of Education, Science and Culture (2012). *Monograph 6, The Educational System in Iceland*. Pozyskano z: <http://eng.menntamalaraduneyti.is/publications>

Młyńska, E. (lato 2001). Islandzkie szkolnictwo wyższe, *Konspekt*, 7. Pozyskano z: <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt7/mlynska7.html>

Piotrowska-Gromniak, E. (b.r.). *Rodzice – brakujące ogniwo i niewykorzystany potencjał polskiej edukacji*. Pozyskano z: <http://www.npseo.pl/data/documents/3/290/290.pdf>

Reglugerð nr. 1040/2011 um ábyrgð og skyldur aðila skólasamfélagsins í grunnskólum. Pozyskano z: <http://dev.olweus.is/?p=211> oraz <http://stjornartidindi.is/Advert.aspx?ID=ee3c91b7-164b-46ab-9e21-59e3fd3720c2>

Reynisson, D., Friðriksdóttir, H., Árnadóttir, H., Guðmundsson, H. S., Kristjánsdóttir, S. i Sigurgeirdóttir, V. (2011). *Ábyrgð og aðgerðir: Niðurstöður þverfræðilegrar rannsóknar á einelti meðal barna á Íslandi*. Reykjavík: Bókaútgáfan Codex, Rannsóknarstofnun Ármanns Snævarr um fjölskyldumálefni.

Saman í sátt í Álfhólsskóla. Pozyskano z: http://www.alfholsskoli.is/images/stories/skjol/2012_01_31_ag_aetlun_7.mars2012_saman%20i%20satt.pdf

Skólareglur Álfhólsskóla. Pozyskano z: <http://www.alfholsskoli.is/index.php/skolareglur-alfholsskola>

The Preschool Act No. 90. Pozyskano z: http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf_Annad/Preschool_Act.pdf

Toma, T. (2007). *Fordómar og starf gegn fordómum. Fjölmennning á Íslandi* (ritst. Hanna Ragnarsdóttir, Elsa S. Jónsdóttir og Þorkell Bernharðsson), Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmennningarfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.

Upper Secondary Education Act, No 92. Pozyskano z <http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/law-and-regulations/Upper-Secondary-Education-Act-No.-92-2008.pdf>

Vefrit Menntamálaráðuneytisins. 2003. Olweusaráætlun gegn einelti í 45 grunnskólum, viðamesta símenntunarverk efni í grunnskólum á Íslandi. Pozyskano z: http://www.menntamalaraduneyti.is/medi/MRN-pdf_Vefrit/122003.pdf

EWA KARMOLIŃSKA-JAGODZIK
UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MATEUSZ MARCINIAK
UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Uzależnienia od substancji psychoaktywnych – geneza, mechanizmy, profilaktyka i interwencja

Współcześnie człowiek, żyjąc w poczuciu braku stabilizacji, wpływu na własny los, zdaje się być ubezwłasnowolniony poprzez własne ograniczenia wynikające z partycypacji w nieustannie zmieniającej się i coraz bardziej wymagającej rzeczywistości. Żyjemy w „świecie ryzyka” (Beck, 2004), „świecie płynnej nowoczesności”, bez jednoznacznych ram, jasnych perspektyw na przyszłość, zasad i wzorów działania gwarantujących powodzenie (Bauman, 2007). Mamy indywidualnie, bez wsparcia kierować życiem, brać odpowiedzialność za nasz sukces, kreatywnie konkurować z innymi, „być wszędzie”, „nadażyć” za światem, osiągać dostępne dobra materialne, a jednocześnie realizować się duchowo. Te uwarunkowania społeczno-kulturowe naszego życia¹ nie zostają bez wpływu na okres szkolny.

Instytucja szkolna wpisuje się w nakreślony trend przemian: to często przestrzeń opanowana testomanią, wskaźnikowaniem rezultatów szkolnych, co sprzyja konkurencji i rodzi wyścig szczurów, w którym – za przyzwoleniem rodziców – udział biorą coraz młodsze dzieci. Poczucie nieustannej walki o pozycję, bo przecież tylko najlepszy zwycięża, może potęgować zagubienie dzieci i młodzieży. Szukają więc katalizatora nagromadzonych napięć, leku na wszelkie niedogodności życia, który rozstrzygnie wewnętrzne konflikty. Takim cudownym środkiem, obiecującym natychmiastowe zaspokojenie

1 Szczegółowy opis przemian współczesnego społeczeństwa, jego kultury, technologii i zjawisk temu towarzyszących można znaleźć w licznych publikacjach teoretycznych i empirycznych (zob. np. Bauman, 2009; Giddens, 2010; Melosi, 2013; Marciniak, 2011; Klichowski i Marciniak, 2013).

potrzeb (zależnie od nich: pobudzającym, uspokajającym lub umożliwiającym oderwanie od rzeczywistości) są między innymi używki, sprzyjające rozwojowi uzależnień.

W tekście odniesiemy się do tych kwestii związanych z zagadnieniem uzależnień od substancji psychoaktywnych, które są kluczowe dla podejmowania skutecznych działań profilaktycznych i interwencyjnych w szkole. Przedstawimy zatem rodzaje uzależnień i ich definicje, omówimy mechanizmy powstawania uzależnienia, a także zaprezentujemy zasady profilaktyki i formy interwencji. Naszym celem nie jest szczegółowa analiza poruszanych zagadnień, większość z nich raczej sygnalizujemy, odsyłając do obszernej literatury przedmiotu.

Rodzaje uzależnień od substancji

Uzależnić można się niemal od wszystkiego – każdej substancji oraz czynności. Oprócz substancji psychoaktywnych, uzależnić można się także od leków przeciwbólowych, herbaty, zachowań ekstremalnych i innych. Mówiąc o substancjach uzależniających, używamy takich pojęć, jak środki odurzające oraz substancje psychoaktywne, czyli substancje pochodzenia naturalnego lub syntetycznego działające na ośrodkowy układ nerwowy². Ponadto, omawiając substancje uzależniające, należy wspomnieć jeszcze o tzw. środkach zastępczych³, w roli których wystąpić może dowolna substancja, niezależnie od jej stanu fizycznego, stosowana zamiast lub w takich samych celach niemiedycznych jak środki odurzające lub psychotropowe⁴. Środki te mają tendencję

2 Rozróżnienie między środkiem odurzającym a substancją psychoaktywną zapisane jest w Ustawie z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii, gdzie środki odurzające wyszczególnione są w załączniku nr 2 art. 6, pkt. 2, w którym środki odurzające przyporządkowane zostały do czterech grup, przy czym podział uwzględnia stopień ryzyka powstania uzależnienia w przypadku używania ich w celach niemiedycznych oraz zakres ich stosowania w celach medycznych. Natomiast informacje o substancjach psychoaktywnych opisane są w art. 6, pkt. 3 tej samej ustawy).

3 Regulacja prawna: Art. 6, pkt. 4. Ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii.

4 W Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób, Urazów i Przyczyn Zgonów – (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision, 2010 – ICD-10), w rozdziale V dotyczącym zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania powiązanych z używaniem substancji psychoaktywnych wymieniono ich listę: alkohol (F11), opiaty: morfina, heroina, kompot, inne leki narkotyczne (F11), kanabinoile (F12); substancje uspokajające i nasenne (F13), kokaina (F14), substancje psychostymulujące, w tym kofeina, amfetamina (F15), substancje halucynogenne: LSD, grzyby, meskalina (F16), tytoń (F17), lotne rozpuszczalniki organiczne: butapren, chloroform,

do wywoływania zespołu uzależnienia, który przejawiać się może w różnej formie, w zależności od składu i działania danej substancji czy okoliczności jej zażywania.

W literaturze przedmiotu najczęściej wskazuje się na trzy rodzaje/typy uzależnień: fizyczne, psychiczne i czasami także społeczne⁵. Potraktujemy je jako ściśle powiązane aspekty tego samego zjawiska i omówimy kolejno.

Uzależnienie fizyczne (chemiczne)

Jest to z jednej strony najgroźniejsza z form uzależnienia, gdyż zaburza homeostazę organizmu, powoduje często trwałe zmiany w biologicznym funkcjonowaniu oraz wytwarza przymus przyjmowania środka odurzającego. Z drugiej jednak strony dzięki postępowi medycyny można mówić o szerokich możliwościach radzenia sobie z tą formą uzależnienia (detoksykacja). Uzależnienie fizyczne jest rezultatem wbudowania uzależniającego związku chemicznego lub jego metabolitów w cykl przemian tkankowych w sytuacji systematycznego ich używania (przy czym w zależności od składu środka różny będzie potrzebny na to czas). Zależność fizyczna jest zatem wytworzona sztucznie, nabytą potrzebą biologiczną (fizjologiczną), a objawia się „przymusem brania środka, od którego osoba jest uzależniona. Wbudowany do metabolizmu, fizjologii organizmu środek uzależniający staje się odąd niezbędny do zachowania homeostazy biologicznej” (Cekiera, 2001, s. 17). Organizm w pełni zależny jest od substancji chemicznej, gdy jej obecność staje się stanem normalnym, wyznacza prawidłowe działanie narządów, gdyż na skutek jej zażywania doszło do trwałych zmian w ich działaniu biochemicznym⁶. Człowiek traci kontrolę nad własnymi potrzebami i odczuwa przymus dostarczania środka do organizmu. Jego brak wywołuje bowiem zaburzenie funkcjonowania na poziomie tkankowym/komórkowym, wyraźne zmiany w narządach po odstawieniu substancji w postaci zespołu abstynencyjnego

TRI, aceton (F18) oraz problemy wynikające z używania wielu substancji (F19).

5 Dobrze koresponduje to z holistycznym ujęciem jednostki ludzkiej, w którym zakłada się, że funkcjonowanie człowieka opiera się na triadzie: ciało – umysł/dusza – środowisko (soma – psyche – polis), co powoduje, że zmiany zachodzące na jednym poziomie mają swoje odzwierciedlenie na pozostałych (Brzezińska, 2010). U osób uzależnionych często występują duże dysproporcje związane z działaniem ego na różnych poziomach triady.

6 Obecne trendy w badaniach uzależnień prowadzą w stronę poszukiwania neurologicznych podstaw uzależnienia, które wyraźnie wykazują, iż uzależnienie fizyczne powiązane jest ze zmianami na poziomie ośrodkowego układu nerwowego – regulacji neurotransmiterów w mózgu (Erickson, 2010).

(Augustynek, 2011; Cekiera, 2001). Powyższe zmiany, jeżeli dotyczą organizmu rozwijającego się, mogą już na początkowym etapie wywołać trwałe, negatywne skutki – i tak właśnie dzieje się w przypadku zażywania substancji uzależniających przez dzieci i młodzież.

Pojęcie zespołu (syndromu) w medycynie oznacza kilka objawów pojawiających się łącznie i charakteryzujących określoną chorobę lub schorzenie (Maisto, Galizio i Connors, 2000, s. 18). Zespół abstynencyjny to zatem zestaw typowych objawów występujących po zaprzestaniu używania danej substancji. Polega najczęściej na „doznawaniu wielu przykrych zmian w organizmie i w psychice osoby uzależnionej: głód danego środka, brak apetytu, poty, drgawki, dreszcze, bezsenność, wymioty, biegunki, bóle mięśni” (Maisto, Galizio i Connors, 2000, s. 17). Człowiek uzależniony będący „na głodzie”, by zniwelować objawy zespołu abstynencyjnego, jest w stanie podjąć skrajne, ekstremalne działania (także wykraczające poza przyjęte w danej grupie normy moralne i prawne) w celu uzyskania środka uzależniającego.

Eskalacja zapotrzebowania na dany środek uzależniający związana jest ze zjawiskiem tolerancji. Polega ona na zwiększaniu się odporności organizmu na działanie danego środka, która rośnie wraz z przedłużaniem się okresu jego używania (Maisto, Galizio i Connors, 2000, s. 17). Człowiek uzależniony dla uzyskania efektów na dotychczasowym poziomie (np. odurzenia, upicia lub euforii) musi przyjmować coraz większe dawki środka⁷.

Zażywanie środków odurzających czy substancji psychoaktywnych może (choć nie musi) prowadzić do uzależnienia fizycznego. Część substancji stosunkowo silnie i szybko uzależnia fizycznie (np. heroina, nikotyna), podczas gdy inne (np. marihuana, środki halucynogenne) mają relatywnie niski potencjał w tym zakresie. Jednak jeżeli doznania po spożyciu środka rekompensują odczuwany dyskomfort lub zaspakajają potrzeby psychiczne, transcendentne i egzystencjonalne (czyli potrzeby wyższego rzędu), których jednostka nie umie zaspokoić w stanie pełnej świadomości, to wówczas może dojść do uzależnienia się psychicznego od zażywania danego środka lub wykonywania określonych czynności.

7 Niekiedy może pojawić się zjawisko tolerancji skrzyżowanej, jak i skrzyżowane uzależnienie. Jest to sytuacja, gdy jeden lub kilka środków pochodnych danej grupy zwiększa tolerancję lub uzależnienie wobec wszystkich tych środków. To zjawisko obserwuje się szczególnie w działaniu morfiny, heroiny, kodeiny i metadonu, jak i w uzależnieniu od alkoholu i barbituratów (Cungi, 2007; Kuntz, 2009). Natomiast w przypadku zażywania marihuany może pojawić się zjawisko tzw. tolerancji odwrotnej, czyli sytuacja, w której nie ma potrzeby zwiększania dawki w celu osiągnięcia takich samych rezultatów, a czasami można uzyskać je nawet przy przyjmowaniu mniejszych niż poprzednio dawek. Takie zjawisko w przypadku zażywania marihuany daje niestety złudne przekonanie o braku uzależnienia, co powoduje jego eskalację (Kuntz, 2009).

Uzależnienie psychiczne i społeczne

Uzależnienie psychiczne powstaje na skutek zażywania środków uzależniających i dotyczy silnej potrzeby przyjmowania danej substancji w celu doświadczenia efektów jej działania. Pragnienie to niekiedy daje się opanować, ale może też mieć charakter żądzy i przymusu brania (Augustynek, 2011; Cekiera, 2001). Uzależnienie psychiczne, co podkreśla Cekiera, jest powiązane z „takimi okolicznościami, jak: czas przyjmowania czegoś o ustalonej porze, np. rano, przed snem, po pracy, przed lub po posiłkach. Duże znaczenie ma zazwyczaj rytuał brania, sposób zażywania, chęć poprawienia sobie komfortu psychicznego lub usunięcia dyskomfortu” (Cekiera, 2001, s. 17). Zażywanie środka lub wykonywanie czynności jest na tyle absorbujące, że staje się osią funkcjonowania osoby uzależnionej, bez nich nie potrafi ona funkcjonować w oczekiwany sposób. Nawet jeśli po odstawieniu środka (obiektu) uzależniającego nie wystąpi zespół abstynencyjny, to przyjemność płynąca z kontaktu z nim lub dyskomfort wynikający z braku jest na tyle uciążliwy, że często staje się przyczyną powrotu do jego zażywania.

Większość uzależnień rozpoczyna się od czynności nawykowych, czyli takich, które jednostka wykonuje codziennie, wyznaczających ramy czasowe dnia (dzielących go na jakieś odcinki) czy kojarzonych z pewnymi odczuciami lub osobami. Jednak należy odróżnić postępowanie nawykowe od nałogowego. Uzależnienie (nałóg) traktuje się często jako cięższą postać problemowego używania danej substancji, natomiast o „nawyku”, „zależności” czy „przyzwyczajeniu” mówi się często, gdy przyjmowanie substancji nie powoduje silnych objawów odstawiennych (Augustynek, 2011, s. 55). Zatem nałóg kojarzy się raczej z uzależnieniem fizycznym i koniecznością zwiększania dawki danego środka, a nawyk – z uzależnieniem psychicznym i możliwością zażywania danego środka (lub wykonywania czynności) bez przymusu zwiększania dawki lub częstotliwości.

Osoby uzależnione społecznie to osoby, które na pewnym poziomie mają również zaburzenia w zaspokajaniu potrzeb natury psychologicznej. Podejmowanie wielu zachowań, czynności, rytuałów wynika z przynależności jednostki do określonej grupy i respektowania norm przyjętych w społeczeństwie, w którym ta jednostka żyje. Znaczenie niektórych z nich jest niekwestionowane, nawet jeżeli przynoszą szkody dla jednostek czy całych grup społecznych. Uzależnienie społeczne jest powiązane z obrzędowym czy też kultowym zażywaniem substancji psychoaktywnej w grupie i w tej formie występuje od tysięcy lat. W dobie kryzysu rodziny oraz zorganizowanych grup społecznych, tradycyjnych wspólnot czy szkoły jako instytucji nie tylko wśród młodzieży

ujawnia się w znaczącym stopniu potrzeba afiliacji. Przynależność do danej grupy społecznej związana jest jednak z respektowaniem panujących w niej norm, praw itp. Zaspakajając potrzebę afiliacji, człowiek niekiedy zostaje zatem „zmuszony” do zażywania środków odurzających, uzależniających, które to zachowania prowadzić z kolei mogą do uzależnienia fizycznego.

Przyczyny i mechanizm uzależnień

W profilaktyce uzależnień ważne jest uwzględnienie korelacji czynników podatności na uzależnienie, gdyż jest to punkt wyjścia dla sformułowania odpowiedzi na pytanie: „Dlaczego jedne osoby po spożyciu określonych dawek z daną częstotliwością ulegają uzależnieniu, a inne osoby – w tych samych okolicznościach – są nadal wolne od przymusu zażywania danego środka?”. Z punktu widzenia problematyki uzależnień młodzieży interesujący jest fakt, że zależność pomiędzy różnymi czynnikami warunkującymi powstanie uzależnienia jest tak duża, że nigdy nie wiadomo, który z kolei zażyty środek (lub która jego dawka) może wywołać uzależnienie. Ze względu na silne korelacje między różnymi czynnikami wpływającymi na uzależnienie przyjęty został model psycho-bio-społecznego uzależnienia, PBS (Melibruda, 1997). Choć w literaturze przedmiotu można znaleźć różne klasyfikacje przyczyn uzależnień oraz mechanizmów ich powstawania (Erickson, 2010; Seligman, Walker i Rosenhan, 2003; Teesson, Degenhardt i Hall, 2005, s. 43–56), to jednak większość z nich koresponduje z założeniami modelu PBS. Omówimy zatem kolejno czynniki biologiczne, psychologiczne i społeczne istotne dla używania i nadużywania substancji psychoaktywnych oraz uzależnienia od nich.

Czynniki biologiczne

Biologiczna podatność organizmu na negatywne skutki używania środków uzależniających związana jest z predyspozycjami genetycznymi, aktywnością komórkową, neuroprzekaznikami, mechanizmami neuronalnymi, płcią, wiekiem, ogólnym stanem zdrowia, dietą oraz obecnością niektórych schorzeń (Woronowicz, 2009, s. 63). Czynniki te, oddziałując na siebie, tworzą specyficzne dla danej osoby ryzyko uzależnienia.

Jednym z bardziej obiecujących kierunków poszukiwań w ramach omawianego tu zagadnienia przyczyn i mechanizmów uzależnień są badania z zakresu neurofizjologii (Ericsson, 2010; Kuntz, 2009). Coraz lepiej rozumiemy sposób, w jaki poszczególne substancje wpływają na zmiany w budowie i funkcjonowaniu mózgu, a zwłaszcza na neruoprzeżytnictwo. Dotychczas udało się

wyróżnić dwa kluczowe mechanizmy w tym zakresie: dopaminowy układ nagrody oraz endogenne układy opioidowe (Teesson i in., 2005, s. 43–56).

Ten pierwszy ma ogromne znaczenie dla „nagradzania” mózgu. Część substancji psychoaktywnych (alkohol, nikotyna, konopie, amfetamina, heroína, benzodiazepiny) stymuluje wydzielanie dopaminy albo hamuje jej wychwytywanie, co prowadzi do wzrostu jej poziomu w mózgu (Cungi, 2007). To związane jest z przygotowawczymi aspektami nagrody, co na poziomie subiektywnym odczuwane jest jako przyjemne pobudzenie (podekscytowanie wynikające z antycypowanej gratyfikacji). Natomiast endogenne układy opioidowe odpowiada za modyfikowanie reakcji emocjonalnych (zwłaszcza stresowych) oraz nastrojów. Powstające w organizmie człowieka opiaty endogenne, takie jak enkefaliny i endorfiny, oddziałują z receptorami opiatowymi w mózgu, co wiąże się z aspektem nasycenia i uzyskania nagrody (odczuciem odprężenia i błogostanem). Na ten układ wpływają opiaty (morfina, heroína, kodeina), ale także nikotyna, alkohol oraz konopie (Teesson i in., 2005, s. 46).

W temacie uwarunkowań biologicznych istotnych w mechanizmie uzależnienia sporo uwagi poświęcono czynnikom genetycznym oraz neuroadaptacjom (Teesson i in., 2005, s. 46–50). Pierwsze wyznaczają indywidualną skłonność do rozwijania się uzależnienia. Badania nad rodzinami osób uzależnionych wyraźnie udowodniły, iż występują uwarunkowania genetyczne tendencji do popadania w uzależnienie – skłonność do uzależnień jest dziedziczna (Augustynek, 2011). Wskazuje się także, iż długotrwałe przyjmowanie danej substancji prowadzi do trwałych zmian w procesach regulujących pracę mózgu (neuroadaptacji). Pod wpływem działania substancji aktywnych zawartych w środkach psychoaktywnych (np. THC) dochodzi do zmian w obrębie procesów zachodzących w mózgu, a zmiany te utrwalają się. Mózg adaptuje się do nowych warunków – działa w zmieniony sposób nawet po wycofaniu substancji psychoaktywnej. Chęć zażycia środka uzależniającego wynika zatem m.in. ze zmian chemicznych w organizmie (Erickson, 2010; Teesson i in., 2005, s. 49–50).

Czynniki psychologiczne

Ta grupa czynników związana jest z mechanizmami psychologicznymi leżącymi u podłoża regulacji zachowania człowieka, co warunkuje trudności w niwelowaniu tych czynników w procesie leczenia. Szczególne miejsce zajmują tu mechanizmy uczenia się, przetwarzania informacji (np. koncepcje racjonalnego wyboru) oraz regulacji osobowości. Przeanalizujemy je kolejno, wzorując się na ustaleniach Teesson, Degenhardt i Halla (2005, s. 49–50):

W podejściu behawiorystycznym podkreśla się znaczenie procesu warunkowania, uczenia się (klasycznego i sprawczego) dla rozwoju uzależnienia (Teesson, Degenhardt i Hall, 2005, s. 49–50). W przypadku warunkowania klasycznego chodzi o skojarzenie używania substancji z bodźcami mu towarzyszącymi (występującymi w zbliżonym czasie), zarówno zewnętrznymi wobec osoby, jak i wewnętrznymi. Na skutek skojarzenia, wystąpienie bodźca (np. dymu papierosowego) uruchamia reakcję fizjologiczną towarzyszącą czynności (palenia), a to zwiększa szansę sięgnięcia po substancję uzależniającą (papieros). Drugi mechanizm to warunkowanie instrumentalne (sprawcze), które utrwała zachowanie, jeżeli przynosi ono pozytywne rezultaty (zostaje wzmocnione). Osoba ma skłonność do ponawiania zachowania w oczekiwaniu pozytywnych rezultatów (np. miłej rozmowy podczas palenia).

W koncepcjach poznawczych i racjonalnego wyboru zakłada się, że mechanizmy przetwarzania informacji, podejmowania decyzji, planowania (samoregulacji) działania prowadzą do zachowań o charakterze uzależnień (Teesson i in., 2005, s. 51–54). W podejściu poznawczym przyjmuje się na przykład, że uzależnienie wynika z zewnętrznego poczucia kontroli (ang. *locus of control*), przekonania, że zażywanie substancji jest sposobem odzyskania równowagi. Za pomocą koncepcji odwołujących się do racjonalnego wyboru próbuje się wyjaśnić, dlaczego osoba uzależniona z możliwych opcji wybiera sięganie po substancję psychoaktywną. Część badaczy odwołuje się do umiejętności wartościowania przez ludzi przyszłych i aktualnych konsekwencji podejmowanych zachowań. Według nich ludzie w różny sposób je oceniają – część z nas cechuje „poznawcza krótkowzroczność”, czyli niewielka umiejętność oceny przyszłych (z reguły negatywnych) konsekwencji zażywania substancji. Innym wytłumaczeniem jest to, że część z osób większą wagę przywiązuje do konsekwencji bliskich, które są pozytywne (Teesson i in., 2005, s. 54).

Niektóre koncepcje uzależnień kładą akcent na osobowościowe uwarunkowania powstawania nałogu. Przekonanie to znalazło potwierdzenie w licznych badaniach, które wskazują, że niektóre czynniki osobowościowe są wyraźnie powiązane ze stopniem podatności na popadanie w uzależnienia. Wśród nich można wymienić: niski poziom tolerancji na frustrację, wysoki poziom neurotyczności (brak stabilności emocjonalnej, wysokie poczucie zagrożenia), wysoki poziom psychotyczności (niski stopień uspołecznienia i odpowiedzialności, chłód emocjonalny, subiektywizm i egocentryzm, silna potrzeba samorealizacji, impulsywność i agresywność), doświadczanie depresji i lęku, brak silnego wzorca ojca i matki w rodzinie, brak zdolności rozwiązywania problemów, obniżone poczucie własnej wartości oraz brak

poczucia sensu życia, niezaspokojona potrzeba afiliacji, potrzeba bycia w grupie (Cekiera, 2001, s. 18–19; Teesson i in., 2005, s. 52–53). Związki między cechami osobowości a tendencją do uzależnień realizują się w taki sposób, iż w przypadku osób o określonym typie osobowości („osobowość nałogowa”) zwiększa się prawdopodobieństwo uzależnienia. Z drugiej jednak strony to uzależnienie może wpływać na zmiany w obrębie cech osobowościowych (Teesson i in., 2005, s. 53).

Czynniki społeczne i środowiskowe

W każdej kulturze występują określone (zapisane bądź przekazywane ustnie) wzorce postępowania, rytuały związane z zażywaniem środków psychoaktywnych, często mające na celu wywołanie określonych zachowań. Na gruncie naszej kultury uwarunkowania środowiskowe sięgania po substancje psychoaktywne związane są przede wszystkim z rodziną oraz grupą rówieśniczą.

Szczególnie dużą rolę odgrywa środowisko rodzinne, które może „zwiększać lub ograniczać, poprzez stworzenie korzystnych warunków do prawidłowego rozwoju swoich członków, ryzyko uzależnienia” (Cekiera, 2001, s. 70). W środowisku rodzinnym kształtowane są postawy wobec używek. Kluczowym mechanizmem jest tu uczenie się społeczne – stosunek rodziców/rodzeństwa do substancji psychoaktywnych, w tym zwłaszcza ich sięganie po nie modeluje podobne zachowania wśród dzieci. Ponadto większe ryzyko zachowań problemowych związanych z uzależnieniami występuje wśród dzieci i młodzieży z rodzin niepełnych, rozbitych lub zagrożonych rozbięciem, wielodzietnych, a także charakteryzujących się: brakiem harmonii (konflikty), słabymi więzami (np. rodzice pracujący poza domem, często wyjeżdżający), niespójnym modelem wychowawczym lub wysoką tolerancją dla używek (Cekiera, 2001, s. 19; Teesson i in., 2005, s. 55). Niesprzyjające warunki w rodzinie, gdzie nie został utworzony właściwy wzorec nawiązywania relacji interpersonalnych, wpływają na poszukiwanie grupy wsparcia, która zaspokoi potrzebę afiliacji⁸.

Niezwykle istotną rolę wśród czynników wpływających na ryzyko wystąpienia uzależnień wśród nastolatków pełni środowisko rówieśnicze. Pierwsze próby eksperymentowania ze środkami uzależniającymi bardzo często odbywają się właśnie w gronie rówieśniczym, a znajomość stosunku nastolatków do tych substancji pozwala w dużym stopniu przewidywać nasilenie

8 Por. z: wzorce przywiązania panujące w rodzinie, które wpływają na poczucie własnej wartości i prawidłowy rozwój tożsamości dziecka w rodzinie (Karmolińska i Jago-dzik, 2013).

korzystania z nich (Teesson i in., 2005, s. 55). Występowaniu problemowego korzystania z substancji psychoaktywnych sprzyjać mogą również warunki społeczno-kulturowe: niższy poziom osiągnięć edukacyjnych i wykształcenia; przebywanie w towarzystwie rówieśników będących w konflikcie z prawem; środowisko toksykomanów (osób zażywających substancje szkodliwe w toksycznej ilości), narkomanów, alkoholików; łatwy dostęp do narkotyków, alkoholu, leków i innych środków; życie w obszarach o relatywnie wysokiej przestępczości (Cekiera, 2001, s. 19; Teesson i in., 2005, s. 55).

Powyższe psychologiczne, socjologiczne i biologiczne czynniki podatności na uzależnienia współoddziałują ze sobą, często wzajemnie się wzmacniając. Trudno analizować brak integralności ego, doświadczaną samotność, depersonalizację⁹ czy utratę sensu życia z pominięciem uwikłania jednostki w relacje społeczne, jak również nie uwzględniając wielości jej znaczeń społecznych. Nie można pominąć faktu, iż u podstaw wolnej woli leżą procesy biochemiczne zachodzące w mózgu. W kontekście planowania i podejmowania działań profilaktycznych czy interwencyjnych na terenie szkoły koniecznym okazuje się więc podejście holistyczne, zgodnie z którym wpływające na ucznia czynniki – z poziomu egzo-, endo-, mikro- i makrospołecznego (Bronfenbrenner, 1988) – są rozpatrywane jako przenikające się wzajemnie.

Znając rodzaje uzależnień i mechanizm ich powstawania, można racjonalnie planować metody przeciwdziałania temu zjawisku i formy pomocy osobom uzależnionym. Temu zagadnieniu poświęcona jest kolejna część tekstu.

Działania profilaktyczne na terenie szkoły

W kontekście działań profilaktycznych sytuacja szkolna wymaga szczególnej uwagi wszystkich zainteresowanych szeroko pojętą problematyką edukacji i wychowania, w tym zagadnieniem przeciwdziałania uzależnieniom. W środowisku szkolnym uczniowie mogą však doskonalić swoje umiejętności i kompetencje społeczne. Sytuacja szkolna stwarza nowe możliwości rozwoju, z drugiej jednak strony może być źródłem zarówno negatywnych doświadczeń (np. bezlitosna konkurencja), jak i przyczynkiem do pojawiania się trudności w wielu sferach funkcjonowania (np. uczenie się niepożądanych zachowań od rówieśników poprzez mechanizm modelowania).

Profilaktyka w szerokim ujęciu oznacza wszystkie działania mogące stworzyć okazję do „aktywnego gromadzenia różnych doświadczeń, które powo-

9 Depersonalizacja to oderwanie się osoby od rzeczywistości, któremu towarzyszy poczucie utraty ciała, tożsamości i świadomości tego, kim jest, co czuje (Lowen, 2012, s. 10).

dują wzrost jego [ucznia – przyp. aut.] zdolności do radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych” (Pasek, 2000, s. 3). Uznać należy zatem, że działania profilaktyczne są wpisane w naturalny bieg procesu wychowawczego. W wielu szkołach ograniczają się one do spełnienia wymogów ustawowych: uwzględnienia stosownych treści w programie nauczania, programie wychowawczym i profilaktycznym szkoły, a następnie ich realizowania. Niestety, te działania często nie przekładają się na zachowanie uczniów poza szkołą.

Współczesne podejście do profilaktyki¹⁰ powinno uwzględniać fakt, że wszystkie zachowania mające na celu kształtowanie postaw, także te wynikające z wzajemnych relacji między nauczycielami i uczniami, kreują stosunek uczniów do zażywania różnego rodzaju substancji lub odurzania się nimi. Takie podejście do profilaktyki opiera się na trzech empirycznie zidentyfikowanych zależnościach: 1) dysfunkcjonalność człowieka jest wyrazem jego niedostatecznej skuteczności w radzeniu sobie z wymogami życia; 2) poziom i zakres zaradności/niezaradności człowieka jest uwarunkowany wieloma czynnikami pośredniczącymi (ryzyka i chroniącymi); 3) manifestowane przez człowieka przejawy dysfunkcji są względem siebie alternatywne (mogą się wzajemnie zastępować) zależnie od uwarunkowań (Gaś, 2006, s. 30). W takim ujęciu działania profilaktyczne powinny skupiać się na wspieraniu człowieka w radzeniu sobie w różnych sytuacjach życiowych, a nie koncentrować się na objawach.

Należy tutaj wspomnieć, że w działaniach profilaktycznych istotna jest nie tyle substancja, od której uczeń może się uzależnić, co raczej jego nastawienie / postawa wobec świata i radzenia sobie z problemami czy sytuacjami kryzysowymi: „Nowoczesny model zajęć profilaktycznych nastawiony jest na rozwijanie ogólnych umiejętności psychologicznych oraz społecznych i opiera się na założeniu, że to nie sam narkotyk jest groźny, lecz pewne braki tkwiące w człowieku” (Gaś, 2006, s. 5). Tymi brakami są zaburzone, najczęściej niezaspokojone potrzeby jednostki dotyczące miłości, akceptacji, co prowadzi do poczucia niższej wartości, które dziecko może kompensować na różne sposoby. Wówczas wytworzyć się może tzw. neurotyczna osobowość (Hall i Lindzey, 2002). Osoby o takiej osobowości często mają skłonność do realizowania swoich potrzeb poprzez sięganie po środki uzależniające, gdyż nie potrafią w inny sposób kompensować wspomnianych braków. Oznacza to, że podczas zajęć profilaktycznych powinno się poruszać tematy, które dotyczą potrzeb młodych osób, skłaniać się ku kwestii umiejętności rozwią-

10 Tradycyjne modele profilaktyki to: podejście poznawcze, podejście afektywne, podejście poznawczo-afektywne, podejście poznawczo-behawioralne, podejście normatywnej edukacji (Gaś, 2006, s. 30).

zywania problemów tkwiących w nich i środowisku, które zaburzają proces zaspakajania potrzeb jednostkowych. Obecnie przez profilaktykę rozumie się wszelkie zachowania nauczycieli zmierzające w kierunku rozwoju zdolności i kompetencji osobistych uczniów (każde wejście w interakcje).

W środowiskach naukowych nieustannie prowadzona jest dyskusja nad zagadnieniem kompetencji, jakie posiadać powinien współczesny nauczyciel. W konsekwencji tego został opracowany pewnego rodzaju szablon, wzorzec określający cechy, w jakie należałoby dziś wyposażać¹¹ nauczycieli, by mogli sprostać wyzwaniom współczesności, by potrafili chronić uczniów przed obecnymi zagrożeniami¹².

Na system wsparcia i profilaktyki składa się wiele elementów, które powinny być dobierane z uwzględnieniem modelu wsparcia dziecka w rozwoju, przyjętego jako dominujący przez środowisko szkolne danej placówki¹³. Dla prawidłowego rozwoju uczniów w placówce szkolnej najkorzystniejszy okazuje się humanistyczny model wsparcia dziecka w rozwoju, który został wypracowany na gruncie psychologii humanistycznej (por. Bramme, 1984), zgodnie z którym wspomaganie drugiego człowieka polega na tworzeniu mu warunków do wszechstronnego rozwoju. Stąd też zgodnie z koncepcją Gasia (1999, 2001) wychowanie to proces wspomagania wychowanka w rozwoju ukierunkowanym na osiągnięcie pełnej dojrzałości w czterech podstawowych sferach: fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej. Tak rozumiany kontakt wychowawczy angażuje zarówno wychowawcę (np. rodzica, nauczyciela itp.), jak i wychowanka, pozostających w osobowej relacji oraz współdziałających w osiągnięciu celów wychowawczych (Gaś, 2006, s. 11).

Wyznacznikami prawidłowości procesu i przebiegu działań profilaktycznych są zatem: 1) przymioty wychowawcy, który przejawia określone postawy, cechy, wartości, wiedzę itp. w całym swoim funkcjonowaniu, a nie tylko

11 Używając określenia „wyposażyc”, odwołujemy się do koncepcji zbudowanej na współczesnej wiedzy psychologicznej, która wskazuje na możliwość zmiany postaw i kształtowania odpowiednich cech w cyklu całożyciowego uczenia się. Zakłada ona, że człowiek w każdym momencie swojego życia może nabyć nowych cech.

12 Na podstawie obszernego przeglądu literatury Gaś (2006) do cech osobistych wychowawcy proponuje zaliczyć: 1) świadomość siebie i swojego systemu wartości, 2) przeżywanie oraz okazywanie uczuć i emocji, 3) dostarczanie wychowankowi wzorców postaw i zachowań, 4) zainteresowanie ludźmi i sprawami społecznymi oraz 5) umiejętności: rozumienia wychowanka i okazywania tego; zapewniania mu bezpieczeństwa w sytuacjach trudnych oraz sprzyjania pozytywnemu działaniu i dokonywaniu zmian w zachowaniu.

13 W literaturze przedmiotu można znaleźć odwołania do następujących klasycznych modeli wspomagania dziecka w rozwoju: medycznego, kompensacyjnego, oświatowego oraz moralnego (por. Gaś, 2006, s. 9–11).

„symuluje” je w kontakcie z wychowankiem oraz 2) umiejętności wychowawcy, czyli jego zdolności do nawiązywania kontaktu z wychowankiem, jego autentyczność i szczerość w tym zakresie oraz wola utrzymania prawidłowych, pogłębionych relacji. Te elementy w połączeniu i współdziałaniu tworzą warunki sprzyjające rozwojowi, odpowiednie do wdrażania działań profilaktycznych (por. Gaś, 2006, s. 11).

Oczywistym jest, że działania profilaktyczne ograniczające się tylko do obszaru i terenu szkoły będą nieskuteczne. Działania profilaktyczne powinny być ukierunkowane na profesjonalne konstruowanie programów profilaktycznych, uwzględniających szeroki wachlarz aspektów rozwojowych związanych z adresatami programów¹⁴. Konieczne są całościowe programy wzmacniające dla młodzieży i dzieci – obejmujące kontekst rodzinny (np. warsztaty dla rodziców), szkolny (np. szkolenia i warsztaty dla nauczycieli), działania w grupie rówieśniczej (np. programy rówieśniczych doradców) i środowisku lokalnym (np. na osiedlu) (Pasek, 2000, s. 49). Pozytywną stroną całościowego podejścia do działań profilaktycznych jest również to, że umożliwia ono równoczesny rozwój młodzieży, nauczycieli i rodziców, którzy stają się dla siebie partnerami. Ponadto w takich okolicznościach nauczyciel staje się autorytetem, który nie ma możliwości udawania, podejmowania prób kształtowania u młodych ludzi postaw, wpajania norm, wartości i przekonań, które uznaje za pożądane, choć nie są zgodne z jego własnymi (sam ich nie zinternalizował). Dzięki temu można uniknąć funkcjonującego w wielu szkołach systemu szukania winnych, w którym nauczyciele odpowiedzialnością za niepowodzenia szkolne i emocjonalne uczniów obarczają ich rodziców, a ci – przeciwnie – winy tej doszukują się w działaniach nauczycieli.

W ramach podsumowania można przyjąć, że działania profilaktyczne będą skuteczne, jeżeli uwzględnią:

1. Działania modyfikujące formalne uwarunkowania profilaktyki w szkole (np. analiza klimatu szkoły, sprzyjające przepisy i procedury szkolne).
2. Działania osobowe i profesjonalne nauczycieli (rozwój osobisty nauczycieli czy formułowanie konkretnych programów rozwoju zgodnych z aktualnym stanem wiedzy).
3. Budowanie współdziałania z rodzicami (włączanie ich w życie szkoły, udzielanie wsparcia, utożsamianie osoby rodzica z zasobem ucznia, relacje partnerskie).

¹⁴ Szczegółowej analizie zasad konstruowania i realizacji programów profilaktycznych, wraz z uwzględnieniem często popełnianych błędów w tym zakresie (nie tylko w obszarze uzależnień), dokonuje Joanna Szymańska (2012, s. 67–78).

4. Modyfikowanie środowiska rówieśniczego: kształtowanie jakości relacji rówieśniczych, dostosowanie działań profilaktycznych do potrzeb uczniów i stanu faktycznego uzależnień młodzieży (profilaktyka pierwszorzędowa, drugorzędowa).
5. Budowanie koalicji środowiskowej (diagnoza zasobów lokalnej społeczności) (Gaś, 2006, s. 105–199).

Profilaktyka w tak szerokim ujęciu jest trudna do zrealizowania, wymaga dużego nakładu pracy ze strony środowiska szkolnego, ale dzięki temu nie jest działaniem pro forma, lecz otwartym na pomoc, współpracę i może być podstawą systemu wsparcia i interwencji, gdy działania profilaktyczne nie przyniosą oczekiwanych efektów.

Działania interwencyjne wobec uzależnionych uczniów

Kompetencje nauczycieli oraz specyfika sytuacji szkolnej sprzyjające prowadzeniu skutecznej interwencji nie różnią się od tych omówionych w części tekstu poświęconej profilaktyce. Przyjrzymy się zatem tylko wybranym sposobom interwencji, które można stosować w przypadku uczniów (i nie tylko) problemowo używających substancji psychoaktywnych¹⁵.

W przypadku silnego, fizycznego uzależnienia od substancji przed przystąpieniem do terapii właściwej konieczna może być detoksykacja (Augustynek, 2011; Seligman i in., 2003; Teesson i in., 2005). Polega ona na wydaleniu z organizmu lub obniżeniu poziomu substancji psychoaktywnej, co może odbyć się samoistnie, w naturalnym otoczeniu ucznia (np. w domu). Po detoksykacji możliwe jest przejście do terapii właściwej (obejmującej m.in. farmakoterapię¹⁶), ukierunkowanej na uzyskanie długotrwałej abstynencji. Obie formy interwencji mogą być prowadzone na oddziałach zamkniętych szpitali i klinik, ale też w formie ambulatoryjnej, przy czym skuteczniejsze są te pierwsze oddziaływania (Augustynek, 2011, s. 48–49). Interwencja nie zawsze wymaga detoksykacji i terapii na oddziale szpitalnym – dotyczy to

15 Sposoby prowadzenia działań interwencyjnych (w tym terapii i leczenia) są szczegółowo przedstawione w literaturze dotyczącej problematyki uzależnień (Augustynek, 2011; Seligman i in., 2003; Teesson i in., 2005).

16 W odwołaniu do literatury przedmiotu (Augustynek, 2011; Erickson, 2010; Seligman i in., 2003; Teesson i in., 2005) cele farmakoterapii skategoryzować można w następujący sposób: 1) zastąpienie substancji psychoaktywnej (terapia metadonowa); 2) wywołanie reakcji awersyjnych (np. esperal w leczeniu alkoholizmu), 3) zmniejszanie głodu substancji i zapobieganie nawrotom (np. naltrekson i akamprozat), 4) zmniejszenie zaburzeń pośrednio powiązanych z uzależnieniem (np. depresji po odstawieniu kokainy), 5) wywołanie efektu placebo.

ograniczonego zakresu sytuacji (np. bardzo silne uzależnienie, ostre zatrucie, przedawkowanie) i uzależnienia od stosunkowo wąskiej grupy substancji (głównie alkohol, heroina). W Polsce leczenie uzależnień jest bezpłatne i dobrowolne (z wyjątkiem sądowego skierowania na leczenie odwykowe). Jeśli dotyczy osoby poniżej 18 roku życia, to zgodę na nie wyraża opiekun prawny (najczęściej rodzic)¹⁷.

Zasygnalizowane dotychczas formy pomocy uczniom uzależnionym nie są związane bezpośrednio z działaniem placówek oświatowych. Więcej miejsca poświęcimy natomiast strategiom interwencji powiązanym z (psycho)terapią podtrzymującą (poradnictwem). Obejmuje ona techniki i formy interwencji (np. doradztwo, interwencja psychologiczna), które umożliwiają osobie uzależnionej powrót do życia w abstinencji. Osiąga się to, wykształcając umiejętności radzenia sobie w codziennym życiu bez substancji psychoaktywnej (Augustynek, 2011, s. 48–49). Poradnictwo obejmuje metody stosowane indywidualnie bądź w grupach (edukacyjnych, integracyjnych, rodzinach). Z reguły prowadzone jest przez specjalistów, którzy starają się pomóc osobie uzależnionej w rozwiązywaniu konkretnych problemów (Erickson, 2010, s. 178–180). W przypadku uzależnionych uczniów pomoc ta jest udzielana przede wszystkim przez psychologów i pedagogów (szkolnych i pracujących w poradniach).

Poradnictwo pozwala osobie uzależnionej uzyskać wgląd w swoje zachowania (zrozumienie problemów, zmiana sposobu myślenia). Podstawą oddziaływania jest tu intensywna edukacja, zachęcanie do analizy celów życiowych, poznawania mechanizmów prowadzących do niepożądanych myśli i zachowań, poszukiwania sposobów radzenia sobie¹⁸.

Interwencja wobec osób uzależnionych jest niezwykle trudna, na co wskazują dane świadczące o (nie)skuteczności terapii. Wskaźnik powrotów do nałogu w przypadku osób uzależnionych od alkoholu, nikotyny czy heroiny jest podobny – w przybliżeniu: połowa z tych osób powraca do problemowego

17 W przypadku osób, które nie ukończyły 16 lat, zgodę na świadczenia medyczne (w tym leczenie uzależnienia) wyraża przedstawiciel ustawowy lub opiekun faktyczny (np. rodzic). W przypadku osoby między 16 a 18 rokiem życia potrzebna jest też zgoda małoletniego, zob. art. 17 Ustawy z dnia 6 listopada 2008 r. o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta (Dz. U. 2007, Nr 70 poz. 473 z późn. zm.).

18 Do technik interwencyjnych należą m.in.: terapia poznawczo-behawioralna, CBT (ang. *cognitive behavioral therapy*), motywacyjna terapia wzmacniająca i wywiad motywujący (por. Erickson, 2010; Teesson i in., 2005, s. 73), doradztwo i terapia behawioralna (por. Seligman i in., 2003, s. 622; Teesson i in., 2005, s. 80–85), terapia rodzinna (por. Seligman i in., 2003); grupy samopomocowe (por. Augustynek, 2011, s. 31–32), alternatywne formy: akupresura, akupunktura, hipnoza, redukcja szkód, leczenie oparte na wierze (por. Erickson, 2010; Teesson i in., 2005).

używania substancji w ciągu trzech miesięcy od zakończenia terapii; tylko co dziesiąta osoba niestosująca żadnych form wsparcia po roku nadal utrzymuje abstynencję, a tylko co trzecia będzie abstynentem w wieku 65 lat (Seligman i in., 2003, s. 622; Teesson i in., 2005, s. 80–85). Niska skuteczność działań interwencyjnych wskazuje, że lepszą strategią jest szeroko zakrojona profilaktyka. Nieoceniona okazuje się zatem mądrość ludowa – „lepiej zapobiegać niż leczyć”.

Literatura

- Augustynek, J. (2011). *Jak walczyć z uzależnieniami?* Warszawa: Difin.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2009). *Konsumowanie życia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Brammer, L. M. (1984). *Kontakty służące pomaganiu*. Warszawa: Studium Pomocy Psychologicznej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Cungi, Ch. (2007). *Stawić czoło uzależnieniom: alkohol, nikotyna, narkotyki, hazard*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Bronfenbrenner, U. (1988). *Dwa światy wychowania: USA i ZSRR*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Brzezińska, A. (2010). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cekiera, Cz. (2001). *Ryzyko uzależnień*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Cekiera, Cz. (2001). *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Dodziuk, A. (2000). *Narkotyki przy tablicy*. Warszawa: Toret.
- European Commission (2012), *EU Youth Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gaś, Z. B. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Jędrzejko, M., Klimczak, J. (2010). *Bezprzzyrządowe metody oceny wpływu narkotyków na człowieka*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.
- Jędrzejko, M., Jabłoński, P. (2012). *Narkotyki i środki zastępcze. (zjawisko, zagrożenie, profilaktyka)*. Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu.
- Jędrzejko M. (red). (2009). *Współczesne teorie uzależnień od substancji psychoaktywnych*. Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.

Karmolińska-Jagodzik, E. (2013). Poczucie tożsamości i własnej wartości uczniów w relacjach interpersonalnych wynikających z roli rodziny i szkoły. W: I. Nowosad, E. Karmolińska-Jagodzik (red.), *Potencjał szkoły w tworzeniu więzi ze środowiskiem*. Leszno: WSH.

Klichowski, M., Marciniak, M. (2013). The paradox of commodification of the body in a society of consumption and cyborgization. *Studia Edukacyjne*, 29, s. 153–167.

Lowen, A. (2012). *Zdrada ciała*. Koszalin: Ośrodek Pracy z Ciałem, Joanna Olchowik.

Maisto, S. A., Galizio, M. i Connors, G. J. (2000). *Narkotyki: zażywanie i nadużywanie*. Warszawa: Katolicka Fundacja Pomocy Osobom Uzależnionym i Dzieciom „Karan”.

Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: w niewoli władzy i wolności*. Kraków: Impuls.

World Health Organization (2010). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision*. Pozyskano z: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en>.

Marciniak, M. (2011). *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej. Perspektywa Baumanowska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Meilbruda, J. (1997). Psycho-bio-społeczna koncepcja uzależnienia od alkoholu. *Alkoholizm i narkomania*, 3(28). Pozyskano z: <http://spoleczna-koncepcja-uzaleznienia-od-alkoholu.html>.

Pasek, M. (2000). *Narkotyki przy tablicy*. Warszawa: Toret.

Seligman, M. E. P., Walker, E. F. i Rosenhan, D. L. (2003). *Psychopatologia*. Wyd. 1. Poznań: Zysk i S-ka.

Święcki, A. (b.r.). *Historia i klasyczne ujęcia alkoholizmu*. Pozyskano z: <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/216-historia-i-klasyczne-ujecie-alkoholizmu.html>

Szymańska, J. (2012). *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. Pozyskano z: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/225/programy_profilaktyczne_2012.pdf.

Teeson, M., Degenhardt, L., Hall, W. (2005). *Uzależnienia. Modele kliniczne i techniki terapeutyczne*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Tough, P. (2014). *Jak dzieci osiągają sukces. Nauka siły woli i ciekawości świata*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Woronowicz, B. T. (2009). *Uzależnienia – geneza, terapia, powrót do zdrowia*. Warszawa: Media Rodzina.

MARIUSZ PRZYBYŁA
UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

TOMASZ PRZYBYŁA
UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Uzależnienia od nowych mediów – czy wymagają innego podejścia w szkole?

Wszelkie procesy naszej indywidualnej i zbiorowej egzystencji są bezpośrednio formowane (choć z pewnością nie zdeterminowane) przez nowe technologiczne medium.

CASTELLS, *Spółeczeństwo sieci* (2008, s. 79)

Znamiennie w kontekście podjętych rozważań wydają się brzmieć powyższe słowa wypowiedziane przez Castellsa w książce *Spółeczeństwo sieci*. Nowe media wpływają niewątpliwie na wszelkie procesy zachodzące w naszej codziennej egzystencji i formują je częstokroć, nie uwzględniając naszych pierwotnych preferencji, redefiniując nasze potrzeby. Warto jednak zastanowić się także nad tym, czy nowe media to także nowe uzależnienia. Czy proces przeistaczania się mediów, ich permanentna konwergencja (M. Przybyła i T. Przybyła, 2014), wszechobecność i wszędybylskość (Janaszek-Serafin, 2008) sprzyja powstawaniu zupełnie nowych „holizmów”?! Czy uzależnienie nie dostosowuje się do nowych „środków uzależniających”, „substancji psychoaktywnych”, jakimi mogą być nowe media?!

Pojęcie „nowe media” jest przez autorów (również niniejszego tekstu) konsekwentnie przywoływane i stosowane zarówno w odniesieniu do „nowych mediów”, jak i „nowych nowych mediów” (Levinson, 2010). Wręcz należy w tym kontekście zastanowić się, czy podział ów jest jeszcze celowy i aktualny. Levinson (2010) sugeruje, iż bardziej zasadne byłoby używanie

tego drugiego określenia. Niezależnie od słuszności (w odczuciu autorów tego tekstu) rozróżnienia tych dwóch kategorii przez Levinsona, należy przyznać mu rację i zdać sobie sprawę z faktu, że także w polskim dyskursie akademickim brakuje na ich temat refleksji pedagogicznych, odpowiednich zajęć i bogatej literatury, a ponadto nowe nowe media „zrównały konsumentów i producentów – teraz każdy może tworzyć własny przekaz i korzystać z milionów propozycji przedstawianych przez innych użytkowników” (Levinson, 2010, s. 15). Jak stwierdza Morbitzer, „media te zachowując, wszystkie cechy nowych mediów, dodają do nich «społecznościowy» charakter” (2011, s. 1). W tym kontekście nie sposób pomyśleć, że w niniejszych rozważaniach mogłyby nie interesować autorów tekstu owe nowe nowe media. Współczesne media to urządzenia i/lub aplikacje, których działanie oparte jest w dużej mierze bądź w pełni zdeterminowane przez Internet. Współczesne, a zatem „najnowsze” i wykorzystywane przez uczniów media są konwergentne, tj. sprzężone ze sobą nawzajem (por. M. Przybyła i T. Przybyła, 2010, 2014; M. Przybyła, 2011). Stąd też opisywane w tekście nowe media zawierają w sobie także i te „nowe nowe”. Chęć nazywania kolejnych – nowszych mediów (nowszych od tych, które poprzednio były najnowsze) poprzez kolejne powtórzenie wyrazu „nowe” może w tym ujęciu doprowadzić do pewnego absurdu. Należy pamiętać także o starzeniu się mediów, a zatem np. nazywanie komputera nowym medium, wzięwszy pod uwagę jego kilkudziesięcioletni staż w naszych domach, czy telefonu komórkowego, który to w połowie lat osiemdziesiątych stopniowo zaczął opanowywać świat (zatracając jednocześnie swoją pierwotną funkcję na rzecz innych mediów), jest swoistym nadużyciem. Kolejne media wypierają poprzednie, zastępując i/lub uzupełniając ich funkcje, przez co same stają się nowymi mediami.

Wielu badaczy polskich (Matuszczyk, 2000; Augustynek, 2005, 2010, 2011, 2011a; Kwaśniak, 2011; Pyżalski, 2012; Filip, 2013) i zagranicznych (Young, 1998, 1999; Widyanto i Griffiths, 2006; A. A. Ceyhan, E. Ceyhan, 2008; Guerreschi, 2010) wyraża pogląd, iż uzależnić możemy się zarówno od chemicznych substancji psychoaktywnych, jak i od czynności. Dotyczy to w głównej mierze współczesnych uczniów, bowiem są oni pierwszym pokoleniem, które wzrastało „w towarzystwie” cyfrowych technologii mobilnych. Całe ich życie (w przeciwieństwie do wcześniej uczących się) jest niejako wypełnione zdigitalizowanymi gadżetami. Ich codzienność „rozgrywa się” w sieci – na Facebooku, Wikipedii, YouTube, w rzeczywistości Second Life, Myspace czy na Instagramie, jak również w świecie aplikacji i urządzeń łączących się ze sobą w sposób bezprzewodowy oraz w wirtualnych „chmurach”. Istnienie tych cyfrowych światów determinuje i przekłada się na

formy spędzania czasu. Wirtualne życie stało się integralną częścią ich życia realnego (por. Przybyła, 2013; Lam, Lee, Chan i McNaught, 2011).

Nowe media (a zatem nowe technologie teleinformacyjne, na czele z urządzeniami mobilnymi) są uznawane za zjawisko, od którego można się uzależnić. Mnogość terminów odnoszących się do zjawisk uzależnienia od Internetu i uzależnienia od nowych mediów wskazuje także na istotę tego globalnego problemu (Pyżalski, Klichowski i Przybyła, 2014; Greenfield, 1999). Wśród nich wymienić należy m.in.:

- wirtualne uzależnienie (*virtual addiction*);
- cyberzależność (*cyberaddiction*) lub cybernałóg;
- *Cyber Freak, Nethead*;
- sieciorholizm (*netaholics*) lub sieciozależność (*netaddiction*);
- internetoholizm, internetozależność, uzależnienie internetowe lub uzależnienie od Internetu (*Internet addiction*);
- zaburzenia spowodowane zależnością od Internetu (*Internet Addiction Disorder – IAD*);
- uzależnienie komputerowe (*computer addiction*);
- infoholizm, infozależność (*information addiction*);
- fonoholizm, smartfonoholizm, uzależnienie od telefonu komórkowego (*phone addition, smartphone addiction*).

M. Filip (2013) uważa, że „uzależnienie od Internetu nie ma określonych precyzyjnie kryteriów diagnostycznych ani definicji” (s. 91), a sama choroba objawia się poprzez „wielogodzinny, szkodliwy, niczym nie usprawiedliwiony pociąg do przebywania w Sieci, określanej w literaturze światowej jako uzależnienie od Internetu, zespół uzależnienia od Internetu (ZUI), nadużywanie Internetu, kompulsywne używanie Internetu, patologiczne używanie Internetu czy sieciorholizm” (s. 91).

Mówiąc o uzależnieniu od nowych mediów, mamy częstokroć na myśli np. niczym (i „nikim”) nieograniczone z nich (owych mediów: urządzeń i aplikacji) korzystanie. W praktyce ani bliscy, ani rodzina, ani ważne uroczystości i wydarzenia nie są w stanie odciągnąć młodego człowieka np. od siedzenia w sieci. Sieć globalna zaciera także granice dnia i nocy, a co za tym idzie – potrafi burzyć porządek i rytm dnia, funkcjonowanie we wszelkich gremiach, poczynając od rodziny, a kończąc na szkole i obowiązkach z nią związanych; rodzi to także określone konsekwencje dotyczące przyszłości młodych ludzi – wpływa na ich pracę i wykonywany zawód.

Z badań „EU NET ADB – badanie (na łącznej próbie 13 300 respondentów) dotyczące nadużywania Internetu przez młodzież (w grupie wiekowej 14–17 lat)

w Polsce i Europie” (2012, s. 4–15) – płyną niepokojące dane, których wymownym przykładem są podane niżej wskaźniki:

- 1,3% młodych Polaków (1,2% w przypadku próby europejskiej, w skład której weszli nastolatki z Islandii, Niemiec, Holandii, Polski, Rumunii, Hiszpanii i Grecji) przejawia objawy nadużywania Internetu, podczas gdy 12% (12,7% dla próby europejskiej) jest zagrożonych nadużywaniem. Łącznie 13,3% nastoletnich Polaków (13,9% dla próby europejskiej) dysfunkcyjnie używa Internetu;
- chłopcy częściej wykazują dysfunkcyjne zachowania pod wpływem korzystania z Internetu; problem dysfunkcyjnego korzystania z zasobów globalnej sieci wykazują częściej osoby, których rodzice mają wykształcenie podstawowe;
- osoby dysfunkcyjnie korzystające z Internetu częściej cierpią na zaburzenia psychospołeczne;
- istnieje silna zależność między uprawianiem hazardu, korzystaniem z portali społecznościowych oraz graniem w gry online a dysfunkcyjnym korzystaniem z Internetu;
- osoby, które częściej używają sieci do odrabiania lekcji i poszukiwania informacji, rzadziej wykazują symptomy dysfunkcyjnego korzystania z Internetu.

Co możemy nazwać uzależnieniem, a co nim (jednak) nie jest? Jak uważa Woronowicz (2009) „omówienie problemów związanych z różnymi uzależnieniami nie byłoby pełne bez zasygnalizowania istnienia jeszcze innych «uzależnień», które być może znajdują się w przyszłości w profesjonalnych klasyfikacjach chorób” (s. 518). Przywołany autor dodaje jednak dalej: „w ostatnich latach zapanowała moda na «uzależnienia» i wiele zachowań jest postrzeganych i ocenianych przez ten pryzmat (...) [tymczasem], znacznie częściej chodzi po prostu o pewien nawyk, przyzwyczajenie niż prawdziwe uzależnienie” (Woronowicz, 2009, s. 518). Jędrzejko (2014) wskazuje, że dyskusja na temat wpisania uzależnień od technologii cyfrowych na listę chorób trwa od wielu lat. Sam autor postuluje, by mówić w tym kontekście o „cyberzaburzeniu” i wskazuje, że próby opisu nowego uzależnienia podejmują liczni badacze z Polski: „do tych kwestii najczęściej odnoszą się J. Bednarek, S. Bębas (2012), D. Szarżała, A. Andrzejewska, J. Pyżalski (2012), A. Augustynek” (Jędrzejko, 2014, s. 4), jednak w jego opinii „tylko nieliczni z wymienionych badaczy mają praktyczne doświadczenie w diagnozie opisywanych zaburzeń” (Jędrzejko, 2014, s. 4).

Oczywiście nie sposób nie zgodzić się z tym, że w części przypadków jest to tylko zwyczajowe czy nawykowe wykonywanie pewnych czynności, jednak

coraz więcej badań wskazuje na to, że wydzielenie nowej kategorii zaburzeń, związanej z uzależnieniem od nowych mediów, jest tylko kwestią czasu (Cierpiąłkowska, 2008; Madeja, 2008; Woronowicz, 2009; Pawłowicz, 2010; Marcinkowski, Bajek i Galewska, 2010; Piekarski, Krajewska-Kulak i Kowalczyk, 2012; Filip, 2013). W tym kontekście obawą napawa fakt, że rozpoznawanie owych „nowych nałogów” przez badaczy, klasyfikowanie ich jako zachowań niebezpiecznych nie nadąża za dynamiką samego procesu uzależniania się przez młodych ludzi. Fakt rozchodzenia się tych dwóch dróg może w sposób znaczący opóźniać różnicowanie się tych zjawisk (nowych uzależnień), a w konsekwencji zbyt opieszale podejmowanie stosownych kroków.

Jak zauważają A. S. Reber i E. Reber, uzależniony to przecież „osoba pozostająca w związku określonym przez zależność od innych osób lub zależna od jakiejś substancji” (A. S. Reber i E. Reber, 2005, s. 845), a uzależnienie, jak uzupełnia to Colman, to „psychologiczna, czasem fizyczna zależność od substancji (...) charakteryzująca się przymusem przyjmowania danej substancji w celu doświadczenia jej efektów” (Colman, 2009, s. 820–821). B. Kielbasa (2007) puentuje to następującym stwierdzeniem: „jeśli robi się to często, jeśli jest się do tego silnie przywiązany, powtarza, że jest to szkodliwe, a mimo wszystko dalej to się robi, to jest to uzależnienie” (Kielbasa, 2007, za: Piekarski, Krajewska-Kulak, Kowalczyk, 2012, s. 500). Jednak czy w XXI wieku takie ujęcie jest nadal uprawomocnione? Czy taki (silnie) teoretyczny ogląd sprawy (nie ukazujący całej złożoności problemu) nie pomija i nie bagatelizuje tego, co określa się (dość trywialnie) mianem „nadmiernego korzystania z Internetu”? Przecież poza psychoaktywnymi substancjami „pewne patologiczne zachowania wywołują zaburzenia w funkcjach mózgu. Takie patologiczne zachowania określane są też często jako uzależnienia niechemiczne, uzależnienia czynnościowe, uzależnienia behawioralne czy nałogowe zachowanie” (Filip, 2013, s. 90), które – na co zwracają uwagę terapeuci – wynikają z „niedostosowania współczesnego człowieka do szybkiego tempa życia, z drugiej na postęp technologiczny” (Filip, 2013, s. 90). Problem ten jest na pewno wielowymiarowy i nie ogranicza się li tylko do niepokojącego wątku spędzania nadmiernej ilości czasu „w towarzystwie” nowego medium. Warto jednak podkreślić, że pomimo rozwoju badań i wielu aktualnych opracowań naukowych dotyczących problematyki nowych uzależnień nie ma zgody na spójne nazewnictwo ani na jednorodne zaklasyfikowanie pewnych zachowań¹ (Cierpiąłkowska, 2008, s. 111).

1 Część autorów uważa zachowania takie za uzależnienia, dla innych mają one znamiona uzależnień, a według jeszcze innej grupy badaczy nie są to uzależnienia.

Cierpiałkowska, odnosząc się do zjawiska nadmiernego używania zasobów i możliwości Internetu, podkreśla, iż w literaturze nie ustaliła się jeszcze ostatecznie jego nazwa, a wręcz przeciwnie – równolegle funkcjonują różne określenia. Autorka wskazuje, że w piśmiennictwie anglojęzycznym obecne są takie między innymi terminy jak: „Problematic Internet Use, Internet Dependency, Pathological Internet Use, Internet Addiction Disorder czy Internet Addiction” (Cierpiałkowska, 2008, s. 111–112). Trzeba jednak zauważyć, że dokonany przez Cierpiałkowską szeroki przegląd literatury i zaobserwowana różnorodność terminologiczna prowadzi autorkę do wniosku, iż „stosowanie tak wielu różnych terminów, zwłaszcza sugerujących czy wskazujących, że mamy do czynienia z zaburzeniem lub uzależnieniem, jest niepokojące i wydaje się wnioskiem postawionym przedwcześnie” (Cierpiałkowska, 2008, s. 112).

W pracy Young (1998) dla potrzeb ukazania specyfiki nowego uzależnienia (uzależnienia od Internetu) zaadaptowane zostały kryteria służące dotychczas diagnozowaniu uzależnienia od hazardu o nasileniu patologicznym – pochodzące z klasyfikacji DSM-IV. Young wskazuje na osiem kryteriów, które można uznać za wyznaczniki uzależnienia od sieci globalnej. Autorka uważa, że pojawienie się co najmniej 5 z 8 symptomów w ciągu 12 miesięcy może wskazywać na to, że dana osoba jest uzależniona. Symptomami przywołanymi przez Young (1998) są:

- 1) ciągle myślenie i niepomahowana chęć bycia online;
- 2) narastająca potrzeba bycia w sieci, przejawiająca się wydłużaniem się czasu spędzanego w Internecie;
- 3) pozostawanie (aktywne) w sieci dłużej niż pierwotnie się zakładało;
- 4) problemy z działaniem (lub brak) mechanizmów kontrolujących i/lub ograniczających przebywanie w Internecie;
- 5) pojawianie się „głodu”, depresji, lęków itp. w momencie zaprzestania korzystania z Internetu;
- 6) występowanie problemów w kontaktach z rodziną i znajomymi, kłopoty w szkole, zachwiania w relacjach służbowych powodowane spędzaniem czasu online;
- 7) oszukiwanie siebie i innych celem kamuflowania czasu spędzanego w sieci;
- 8) kompensowanie własnych problemów (depresji, poczucia odrzucenia czy bezradności) poprzez ucieczkę w świat wirtualny.

Uzależnienie od Internetu (co w sposób bezpośredni wiąże się także z uzależnieniami od mediów wykorzystujących jego zasoby) jest – jak twierdzą Young (1998), Treuer, Fábián, Füredi (2001), Davis (2001), Augustynek (2003, 2005, 2011) – utratą przez jednostkę kontroli (w sposób istotny) nad wszelkimi sferami jej życia (tak w rodzinnym, jak i towarzyskiego czy za-

wodowego). Jednocześnie autorzy zaznaczają, iż proces uzależniania się od Internetu (nowych mediów) nie jest związany z toksykacją organizmu, jak ma to miejsce w przypadku uzależnień od gier hazardowych.

Odnosząc się do uzależnienia od Internetu, w kontekście wyodrębnionych przez Young (1998) i Augustynek (2000, 2003) podziałów, można wyodrębnić trzy następujące jego fazy.

1. Pierwsza z nich to faza „przełamywania lodów”, poznawania i angażowania się „w sieć”. Można by tę fazę metaforycznie nazwać fazą „wpadania w sieć”. Jest to czas poszukiwania informacji, odnajdywania znajomych, podświadomego racjonalizowania angażowania się w przestrzenie wirtualne.
2. Druga faza to czas uzależniania się, czas wypierania realnych znajomości i kontaktów *face to face* na rzecz forów, czatów, kontaktów online. To faza, w której zaczynamy odczuwać głód Internetu, faza, w której bycie online staje się odskocznią od problemów.
3. Trzecia faza to czas, kiedy bycie w sieci staje się uniwersalnym panaceum na wszelkie (także realne) bóle. To ucieczka nie tylko od realnych problemów, ale także wycofanie się z życia rodzinnego, społecznego – tu pojawiają się problemy z pracą i edukacją. W skrajnych przypadkach świat wirtualny staje się bardziej realnym i bliższym niż ten, w którym konieczne jest pamiętanie o codziennych, istotnych czynnościach (odżywianiu, higienie osobistej, śnie).

Jednocześnie należy pamiętać, że zjawisko uzależnienia od Internetu jest być może bardziej niejednorodne i wielowymiarowe niż zjawisko uzależnienia od narkotyków. W tym drugim przypadku mamy przede wszystkim do czynienia z przyjmowaniem różnych substancji psychoaktywnych. Ponadto ważnym w obu przypadkach wydaje się także kontekst sytuacji uzależnienia – gdy chodzi o narkotyki, istotne są np. formy „transportowania” ich do organizmu uzależnionego. Uzależnienie od Internetu nacechowane jest wielowarunkowością form materii uzależniającej, czyli możliwością jej występowania w wielu różnych czynnikach równoległe i krzyżowo.

Chcąc stworzyć zarys (mapę) zachowań, które stanowią składową pojęcia „uzależnienie od Internetu i nowych mediów”, można wyróżnić następujące (por. Young, 1999; Augustynek, 2003, 2005; Widyanto i Griffiths, 2006; A. A. Ceyhan i E. Ceyhan, Loneliness, 2008):

- cyberseks, pornografia internetowa (EU NET ABD, 2012; Block, 2008; Wetterneck, Burgess, Short, Smith i Cervantes, 2012);
- kontakty i rozmowy internetowe (Kittinger, Correia i Irons, 2012; Greenfield, 1999; Sotrender, 2014);

- granie w gry sieciowe oraz gry komputerowe (wideo) (por. Susman, 2007; Block 2008; Parkin, 2012; Szpringer, Horecka-Lewitowicz, Czerwiak i Laurman-Jarząbek, 2008; Gartner, 2013; King i Delfabro, 2013);
- kopiowanie filmów, muzyki i oprogramowania oraz uzupełnianie oprogramowania;
- elektroniczny hazard (Shead, Walsh, Taylor, Derevensky i Gupta, 2011; Filip, 2013);
- przeglądanie i gromadzenie dużych ilości informacji pochodzących z Internetu, (Castels, 2009; Keen, 2007; Jakubik, 2001);
- hakerstwo (Xu, Hu i Zhang, 2013; Alper, 2014; Dudek i Johnson, 2011).

Wydaje się, że słuszną formą przybliżenia (przez psychologów na świecie) wątków związanych z ewentualnym precyzowaniem tego, co jest „nowym uzależnieniem”, jest samo akcentowanie tego jakże poważnego problemu. Zatem wyznaczenie granicy między tym, co nazywamy normą, a tym, co określamy nadużyciem, w zakresie korzystania z usług i przedmiotów zaliczanych popularnie do „grona neomedialnego” będzie stanowiło podwaliny pod dalsze empiryczne klasyfikacje „nowych uzależnień”.

Sednem tej problematyki wydaje się ustalenie i określenie kryteriów diagnostycznych (na tyle ogólnych i zarazem na tyle szczegółowych, by uwzględniały specyfikę danego medium), jak i ujęcie danego problemu w dobrze opracowane ramy teoretyczne (Cierpiałkowska, 2008). Niezależnie od powyższych wskazań, nie sposób nie zgodzić się z tezą Madeja (2008), który twierdzi, iż „rejestr dotychczasowych uzależnień od substancji psychoaktywnych powiększa się o nowe rodzaje uzależnień bez użycia środków psychoaktywnych. Należą do nich uzależnienia od określonych czynności (zachowań) – od „wzorów” zachowań, mody i wyglądu, od telewizji, gier komputerowych, Internetu, telefonu komórkowego, obsesyjno-kompulsyjnych zakupów itd., a także uzależnienia emocjonalne od innych osób” (Madej, 2008, s. 221).

Życie w świecie zdominowanym przez informacje – infoholizm (Jakubik, 2001), ich ciągle wyszukiwanie, kodowanie, magazynowanie, wysyłanie, dekodowanie, a nade wszystko ucyfrowienie (i ucyfrowianie) sprawiają, że ludzkość zmuszona jest do odnalezienia się w nowych rolach i kontekstach. Część z nas robi to w sposób naturalny, wręcz traktując świat zdigitalizowany jak przedłużenie własnych zmysłów (McLuhan, 2004), część (niezależnie od wieku) traktuje świat cyfrowy jako protetyczny, i nawet jeśli stanowi on element dnia codziennego – jest dla nich nienaturalny; jednostkowe cechy i predyspozycje psychiczne mogą stanowić o chęci lub zniechęceniu do ko-

rzystania z Internetu (i urządzeń w niego „uzbrojonych”). Bez wątplenia nie bez znaczenia są takie zmienne jak płeć, wiek, wykształcenie, doświadczenie zawodowe, ale także takie determinanty jak: profil psychologiczny, cechy jednostkowe. A zatem związek Internetu i psychiki jest podwójnie sprzężony. Tadeusiewicz (2002) podaje, iż z jednej strony istotą jest tu profil psychiczny jednostki, który determinuje, w jaki sposób ów podmiot wykorzystuje zasoby sieci, z drugiej jednak strony – człowiek dogłębnie uwikłany w rzeczywistość sieci może spodziewać się jej oddziaływania na własną psychikę.

Świat jest wysycony ciągłymi zmianami zmian. To, co w danej chwili jest aktualne, za moment odchodzi w przeszłość (Prensky, 2001). Ludzkość żyje w ciągłym pośpiechu, determinowanym chęcią bycia na bieżąco, chęcią bycia dobrze poinformowanym oraz ciągłą potrzebą bycia zadowolonym. Jednocześnie ludzkość ulega silnej presji nowoczesności. Wielu spośród współcześnie żyjących funkcjonuje w stanie permanentnego „szoku przyszłości” (Toffler, 1998), próbując – często bezskutecznie – nadążyć za tą zmianą.

Dla pokolenia *digital immigrants* (Prensky, 2001) ciągła zmiana jest formą socjalizacji, koniecznością nieustannego dostrajania się. Z kolei cyfrowi tubylcy przeskakują z jednego dyskursu kulturowego do innego i jest to dla nich naturalne, zwyczajne (Melosik, 2003); nieustannie ewoluują, modyfikują, uzupełniają i przekraczają szybciej otaczający ich świat, który jest fragmentaryczny, bywa iluzoryczny, chaotyczny i płynny, ale to on kształtuje ich osobowość i własne lub wzorowane na cudzym Ja (Przybyła, 2013). W tym znaczeniu modelowanie pragnień naszych ciał i ponad wszystko uczuć bardzo często sprowadza się w świecie silnie nacechowanym konsumpcjonizmem do poszukiwania nagrody. Potrzeba nagrody nasilana jest przez „psychoaktywne substancje chemiczne, ale też naturalne nagrody (...) czy pewne zachowania. (...) Neuroanatomicznym podłożem układu nagrody jest dopaminowy układ mezolimbiczny, a neuroprzekaźnik – dopamina – sygnalizuje nie tylko przyjemność konsumpcji nagrody i intensywności odczuwania euforii, ale także przyjemności oczekiwania na nagrodę” (Filip, 2013, s. 87). Melosik pisze o tym w następujący sposób: „konsument ma dążyć do swojego szczęścia bez najmniejszego wahania [i] (...) preferować przedmioty, które dostarczają maksimum satysfakcji” (2007, s. 31). Spojrzenie to uzupełniają słowa Baumana – „dzisiejszy konsumeryzm nie polega na gromadzeniu rzeczy, lecz na czerpaniu z nich błyskawicznych i doraźnych przyjemności. Dlatego więc taki towar jak wiedza, uzyskiwana podczas pobytu w szkole lub na uniwersytecie, miałaby być wyjątkiem od tej powszechnej reguły?” (2011, s. 151). Bardziej niż kiedykolwiek chcemy być gratyfikowani, ale być może też bardziej niż kiedykolwiek ludzkość ma nieskrępowany dostęp do wielu form

(auto)nagradzania / (auto)dowartościowania. Oczywiście nie rzecz w tym, by potępiać system nagród, który częstokroć wspomaga naszą motywację do działania, stając się sprężyną współzawodnictwa, konkurencji, a co za tym idzie – także dążenia do lepszych wyników, do postępu. Problem pojawia się zupełnie gdzie indziej, a mianowicie – na poziomie definiowania (i w konsekwencji rozumienia naukowego i potocznego) pojęć. Czym innym jest więc nadużywanie, a czym innym uzależnienie.

Warto jednak zastanowić się nad mechanizmem, który w obu przypadkach przebiega (przynajmniej w pierwszej fazie) w ten sam sposób. Vetulani twierdzi, iż „pod względem neurobiologicznym nie ma żadnej zasadniczej różnicy między uzależnieniem od substancji, które nazywamy narkotykami, a innych, takich jak alkohol czy tytoń, a nawet pewnych sytuacji behawioralnych, jak np. hazard, kleptomania czy ryzykowne formy seksu” (Lenart i Vetulani, 2009). Rozszerzając wątek nowych uzależnień przywołanych przez Vetulaniego, należy odnieść się do uwypuklonych przez Guerreschiego (2006) uzależnień behawioralnych, w przypadku których substancje chemiczne nie zostają dostarczane zewnątrznie, a ich przedmiotem są li tylko zachowania i działania (pozornie) akceptowane społecznie. Z tej to przyczyny coraz większa rola w „kulturowym infekowaniu uzależnieniami” (Madeja, 2008, s. 225) przypada także (a może zwłaszcza) mediom elektronicznym, a wszelkie próby odstąpienia od czynnika uzależniającego czy po prostu „przerwania uzależnienia powodują dolegliwości natury emocjonalnej oraz fizjologicznej, które dezorganizują dotychczasowe możliwości samoregulacji i są przyczyną silnych zakłóceń w aktualnej homeostazie” (Madeja, 2008, s. 225).

Znamienny jednak jest fakt, o czym wspomniano już wcześniej, iż w stosowanych obecnie do diagnozowania międzynarodowych klasyfikacjach psychopatologicznych ICD10 i DSMIV uwzględnia się tylko uzależniania od substancji określanych mianem psychoaktywnych. Zapewne dlatego Madeja (2008) sugeruje, że „w podejściu do złożoności zjawisk i kontekstów uzależnień wydaje się konieczne zastosowanie myślenia systemowego, które może dostarczyć bardziej trafnych heurystyk niż obecnie” (Madeja, 2008, s. 380). Jego zdaniem należałoby postrzegać jednostkę jako spójną całość, nie oddzielając jej od otaczającej rzeczywistości, co pozwala na znacznie bardziej obiektywne spojrzenie na człowieka dotkniętego nowymi uzależnieniami.

Liczne badania wskazują, jak zauważa R. Pies (2009), na znaczne ryzyko występowania uzależnień od Internetu, co pociąga za sobą konsekwencję udzielania tym osobom profesjonalnej opieki i leczenia. Nie tylko więc konieczny jest publiczny dyskurs na temat występowania problemu uzależnień

od Internetu i nowych mediów, ale także niezbędne są badania, które z jednej strony ukażą skalę tego problemu, a z drugiej pozwolą na jego natychmiastowe diagnozowanie. Starannie kontrolowane badania są niezbędne do tego, by próbować rozwiązać wątpliwości gromadzące się wokół problematyki uzależnień od nowych mediów (Pies, 2009) i zacząć pomagać osobom, które tego najbardziej potrzebują, niezależnie od toczącej się dyskusji pomiędzy zwolennikami i przeciwnikami zapisów w DSM-IV-TR i DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013, s. 1–19).

Profilaktyka w klasycznym rozumieniu tego terminu koncentruje się przede wszystkim na identyfikowaniu i eliminowaniu czynników ryzyka. Oznacza to, że procesowi temu towarzyszy coś, co M. Demel (1980) nazwał „profilaktyką negatywną” – chodzi o działalność opierającą się na stosowaniu nakazów i zakazów. Jednak działanie tego typu nie trafia do młodzieży borykającej się z problemami, w tym z uzależnieniami. Ostaszewski (2005, 2006) sugeruje dlatego, by w stosunku do takich jednostek stosować działania ofensywne, mające na celu uwypuklenie i rozwijanie mocnych stron i zasobów. Dzięki temu jednostka zmagająca się z problemami ma szansę stać się bardziej przygotowaną do walki z zagrożeniami. Idea takiego działania nie ma na celu usuwania zagrożeń, bo to byłoby praktycznie niemożliwe, ale wzmacnianie tego, co spowoduje, że dzieci i młodzież będą na nie bardziej odporne, a ponadto, co warto podkreślić, profilaktyka taka może pomóc im uodpornić się na czynnik powodujący uzależnienie.

Uzależnienie od Internetu to pojęcie, które nadal wzbudza wiele kontrowersji. Liczni naukowcy nadal kwestionują sam fakt istnienia takich uzależnień (por. Pies, 2009; King i Delfabbro, 2013; Jędrzejko, 2014). Niezaprzeczalne jest jednak to, iż wielu młodych ludzi (uczniów i studentów) „zanurza się” coraz głębiej w nowe konwergentne media, czerpiące siłę swojego oddziaływania wprost z Internetu. Szkoła stoi niejako obok tych uczniowskich zachwyków i pasji i równie często także obok Internetu. Obok, a może z dala od digitalizacji, mobilności, hipermedialności, trzymając się kurczowo szkolnych ław. Dlatego zapewne słuszny wydaje się pogląd głoszący, iż „edukacja (...) jest edukacją poszukującą swojej tożsamości” (Morbiter, 2011, s. 5), a „szkołę przyszłości trzeba tworzyć od podstaw” (Kołodziejczyk, 2010, s. 5).

Niewątpliwie jednak rewolucja technologii informacyjnych zasadniczo zmienia charakter współczesnej komunikacji i edukacji – integruje często obraz, tekst, dźwięk, elementy taktowności i interaktywności w dowolnie przez użytkownika wybranym momencie. Powstające dzięki temu nowe formy komunikowania się za pośrednictwem mediów elektronicznych charakteryzują się dodatkowo globalnym zasięgiem i – opisanym przez Jenkinsa (2006) –

procesem „konwergencji mediów”, a wszystko to ma niebagatelny wpływ na zmiany w obrębie szeroko pojętej kultury i edukacji. Edukacji, która pełni w tym momencie rolę megafunkcji (Śliwerski, 2006) – takiej, która scala wszystkie funkcje dostępne w nowych mediach.

Wnioski i sugestie wydają się być jednoznaczne – szkoła powinna być miejscem, które jest przygotowane do edukowania za pośrednictwem i przy wsparciu nowych mediów, ale winna także uświadamiać, jak właściwie z nich korzystać. Nowe uzależnienia są przecież uwarunkowane także przez źle prowadzoną edukację szkolną. W Polsce realizację tego zapewnić miała edukacja medialna – jej zadaniem było: wykształcić umiejętność posługiwania się mediami (zarówno w celu uczenia się, jak i nauczania), przygotować do świadomego i krytycznego ich odbioru, wykształcić umiejętność tworzenia własnych komunikatów medialnych (Pisarek, 2006), a także kształtować „zdolności do analizy, oceniania, wartościowania i tworzenia komunikatów medialnych” (Dylak, 2004, s. 99). Być może wynika to z faktu, że szkoła „usiłuje być pasem transmisyjnym wiedzy, podczas gdy wymogiem współczesności jest, by stała się środowiskiem uczenia się i skoncentrowała swoje wysiłki na tworzeniu warunków i sytuacji umożliwiających poszukiwanie, tworzenie oraz przetwarzanie wiedzy” (Morbiter, 2011, s. 4–5).

Na znaczenie wykorzystywania (zarówno pozytywnego, jak i negatywnego) nowych mediów w życiu każdego człowieka, a także dla celów edukacji dzieci i młodzieży wskazują współcześnie realizowane badania naukowe, jak również publikacje i raporty (zob.: Batorski, 2006, 2007, 2009, 2011; Pyżalski, 2010; Knol i Pyżalski, 2011; Pyżalski, 2012, 2013; Kirwil, 2011; Yong-So-ok i Ji-Young, 2013; Čam i Išbulan, 2012; Pyżalski, Klichowski i Przybyła, 2014). Szkoła winna stać się raczej akceleratorem uczniowskich zapałów i zainteresowań, tymczasem niejednokrotnie tłumi ich pasję poznawczą, zniechęca uczniów do samodzielnego poszukiwania oraz działania (Denek, 2006, s. 43), a proces kształcenia jest częstokroć monotony, pozbawiony zabawy i radości z odkrywania; brak w nim oryginalności i spontaniczności, brak w nim miejsca na ciekawe, ale i krytyczne poznawanie wirtualnych przestrzeni (por. Jurkiewicz, 2006; Przybyła, 2012).

Niestety współczesna szkoła częstokroć hołduje testowym, a zatem odtwórczym metodom sprawdzania wiedzy. Wiedzy, którą uczniowie (w zasadzie słusznie) traktują jak informację, którą należy odnaleźć (w najlepszym wypadku), zapamiętać i zapomnieć. Zapomnieć, gdyż jest ona dostępna (dla wszystkich będących) online. „Formalna edukacja traktowana jest przez wielu młodych ludzi jako zło konieczne i archaiczna forma zdobywania wiedzy” (Przybyła, 2011, s. 57). Szkoła nie próbuje odnaleźć indywidualnych oso-

bowościowych cech swoich uczniów (choć jak nigdy wcześniej ma ku temu wiele możliwości), lecz włącza w ich potencjał intelektualny i osobowościowy (który przynieśli w szkolne mury) wspomniane testy, „upychając” ich (uczniów) gęsto w szkolnych (jakże postindustrialnych) ławach. Czy zatem cyfryzacja szkolnej rzeczywistości, digitalizacja materiałów oraz samych form, a niejednokrotnie także kontaktów jest naszym wrogiem czy sprzymierzeńcem? (Przybyła, 2013).

Oczywiście należy zgodzić się z Bardem i Söderqvistem (2006), którzy twierdzą, że wszystko ulega zmianie, a my jesteśmy zmuszeni do spojrzenia na siebie i świat, w którym żyjemy, w nowy – adekwatny do sytuacji sposób, ponieważ „edukacja przestaje być czymś danym raz na zawsze i musi być nieustannie uaktualniana. Każde nowe zadanie to zupełnie nowa sytuacja, która zwykle wymaga aktualnej wiedzy” (2006, s. 233). Jednakże jakkolwiek niektóre tezy sformułowane przez Keena (2007) mogą być kontrowersyjne, to jednak ma on rację, pisząc „«Wytnij-wklej» to oczywiście dziecinna zabawa w kulturze Web 2.0. Takie wyszukiwarki jak Google lub Ask mają szansę zamienić młode pokolenie w intelektualnych kleptomanów, którzy uważają, że technologie «wytnij-wklej» świata WWW to pozwolenie na «remiks» prac innych osób i nazywanie czegoś takiego właśnie dziełem” (Keen, 2007, s. 42), a „rewolucja cyfrowa umożliwia powstanie pokolenia cyfrowych złodziei, którzy myślą, że ich zdolność do wycinania i wklejania dobrze ujętych w słowa myśli lub opinii zmieni je w ich własne przemyslenia” (Keen, 2007, s. 43).

Świat nieustannie (w zawrotnym tempie) zmienia się i przekształca, a dzieci stają wobec sytuacji, z którymi nie tylko nie mogą sobie poradzić samodzielnie, ale nie rozumieją ich. Nie sprzyja to poprawnemu wykorzystaniu mediów, posługiwaniu się nimi w celu edukowania się, ale także podejmowaniu trafnych życiowych wyborów. Rzeczywiste ukazanie obrazu permanentnie „meandrującego” i modyfikującego się uzależnienia od nowych mediów w kontekście współczesnej szkoły jest praktycznie niemożliwe do zdefiniowania. Uczniowie to także specyficzna społeczność ludzi zamieszkujących „okablowany świat” – to nie tylko środowisko korzystające z bezkresnych mórz Internetu, ale współtworzące jego bezkres od wewnątrz, za co w efekcie uzyskuje iluzję wolności oraz kontaktu z drugim człowiekiem i rzeczywistością.

Nie ulega wątpliwości, że media elektroniczne całkowicie zmieniły środowisko życia współczesnego ucznia, wchodząc niemal we wszystkie sfery jego egzystencji. Również edukacja nie mogła (i nie powinna) pozostać niezmienną (Przybyła, 2013). W celu ograniczenia lub zapobieżenia owym nowym uzależnieniom warto byłoby stosować połączone strategie oparte na: profilak-

tyce, edukacji i terapii (Filip, 2013). Jednak szkoła, stojąca na straży dobra ucznia, powinna pochylić się najpierw nad zagadnieniem nowych mediów, nad ich odnalezieniem w swoich programach, zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych, nad rolą, misją i funkcjami nowych mediów w jej murach. Komputer z dostępem do globalnej sieci przestał być urządzeniem neomedią w chwili, gdy uczniowie zaczęli przychodzić na zajęcia z telefonami (smartfonami) sprzężonymi z Internetem. W tym kontekście mówienie o uzależnieniu od Internetu i nowych mediów, kontekście, którego emblematem są szkolne ławy, tablice, przerwy i dzwonki, zdaje się nie tyle groteskowe, co niebezpieczne. Wszak problem nie tkwi w nadmiarze nowych mediów w szkole, co raczej w ich braku. Uboga „dieta” nowomediów, jaką funduje szkoła swym podopiecznym, sprawia, iż coraz silniejsza jest potrzeba sięgania po „zakazane owoce”, a to stymuluje do jeszcze silniejszego wiązania się z nimi. Internet jako zbiorowa mądrość społeczeństw, ale i narzędzie ogłupiające masy daje odpowiedź na każde zadane pytanie, każdą „szkolną zagadkę”. Rolą szkoły nie jest zakazywanie korzystania z „mobilnych konsultantów”, nie jest zamknięcie Internetu w salach do informatyki. Szkoła nie może uciekać przed „internetowym chłamek”, przed pokoleniem „kopiuj-wklej”, jej misją jest także oswajanie, pokazywanie, odkrywanie, negowanie, akcentowanie, eksponowanie wad i zalet, szans i zagrożeń, bezmiar i bezładu globalnej sieci. Podejście do nowych mediów w kontekście funkcjonowania współczesnej szkoły powinno być nacechowane świadomym i krytycznym korzystaniem z dorobku i bogactwa mądrości, wiedzy i informacji, jakie zostały dane ludzkości, przy jednoczesnym umiejętnym ich wykorzystywaniu. Czerpanie (jak nigdy dotąd) pełnymi garściami z dorobku nas wszystkich i naszych przodków stało się naszym udziałem. Ale to my, współcześni uczniowie, rodzice i wychowawcy, stajemy także w obliczu nowych zagrożeń, nowych uzależnień. Korzystanie z Internetu, jak i urządzeń i aplikacji z niego czerpiących i wykorzystujących jego potęgę stało się naszą codziennością. Codzienne są także współczesne „holizmy”. Uczeń nie może być pozostawionym samemu sobie – tak w kontekście szans, jak i zagrożeń (np. uzależnień) płynących z użytkowania Internetu. Przecież proces dydaktyczny to (nadal i niezmiennie) proces głęboko humanistyczny, a być wychowawcą – na co wskazywał nie kto inny jak Aleksander Kamiński (Wachowicz, 2002) – znaczy: dawać, służyć, pomagać, inspirować.

Literatura

Alper, M. (2014). "Can Our Kids Hack It With Computers?". *Constructing Youth Hackers in Family Computing Magazines (1983–1987)*. *International Journal of Communication*, 8, s. 673–698.

American Psychiatric Association (2013). *DSM-5 Table of Contents*. Pozyskano z: <http://www.dsm5.org/Documents/changes%20from%20dsm-iv-tr%20to%20dsm-5.pdf>

American Psychiatric Association (2013). *Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. Pozyskano z: www.psychiatry.org/file%20library/practice/dsm/dsm-5/dsm-5-toc.pdf

Augustynek, A. (2010). *Uzależnienia komputerowe*. Warszawa: Difin.

Augustynek, A. (2000). Sugestia w psychoterapii uzależnień. W: A. Margasiński i B. Zajęcka (red.), *Psychopatologia i profilaktyka* (s. 323–332). Kraków: Impuls.

Augustynek, A. (2003). Psychologiczne aspekty korzystania z Internetu. W: L. Haber (red.) *Formowanie się społeczności informacyjnej na przykładzie Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie* (s. 73–95). Kraków: Tekst-Graf.

Augustynek, A. (2005). Nadmierne używanie Internetu: uzależnienie, kompulsja czy fascynacja. W: L. Haber (red.), *Akademicka Społeczność Informacyjna. Na przykładzie środowiska akademickiego Akademii Górniczo-Hutniczej, Uniwersytetu Jagiellońskiego i Akademii Ekonomicznej* (s. 311–325). Kraków: AGH Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne.

Augustynek, A. (2011). *Uzależnienie od czynności*. Pozyskano z: www.hipnoza-krakow.pl/app/download/5795175586/Uzaleznienie+od+czynności.pdf

Augustynek, A. (2011a). Psychopatologia w komunikacji sieciowej. W: L. Haber (red.), *Komunikowanie i zarządzanie w społeczeństwie informacyjnym* (s. 123–150). Kraków: Nomo.

Bard, A. i Söderqvist, J. (2006). *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Batorski, D. (2006). Korzystanie z nowych technologii: uwarunkowania, sposoby i konsekwencje. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków* (s. 214–236). Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania.

Batorski, D. (2007). Uwarunkowania i konsekwencje korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków* (s. 268–288). Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania.

Batorski, D. (2009). Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków* (s. 281–309). Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania.

Batorski, D. (2011). Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków* (s. 299–327), Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania.

Bauman, Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet addiction. *American Journal of Psychiatry*, 165(3), s. 306–307.

Çam, E. i Işbulan, O. (2012). A new addiction for teacher candidates: social networks, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3).

Castells, M. (2008). *Spółczesność sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Castells, M. (2009). *Koniec tysiąclecia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ceyhan, A. A. i Ceyhan, E., (2008). Loneliness, Depression, and Computer Self-Efficacy as Predictors of Problematic Internet Use, *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), s. 699–701.

Cierpiałkowska, L. (2008). *Oblicza współczesnych uzależnień*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Colman, A. M. (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), s. 187–195.

Demel, M. (1980). *Pedagogika zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Denek, K. (2006). *Edukacja dziś – jutro*. Leszno – Poznań – Żary: Wydawnictwo ŁWSH, Wydawnictwo WSH.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV). Poyzyskano z: <http://allpsych.com/disorders/dsm.html>

King, D. L. i Delfabbro, P. H. (2012). Issues for DSM-5: Video-gaming disorder?, *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 47(1), s. 20–22, DOI: 10.1177/0004867412464065.

Dudek, D. i Johnson, N. F. (2011). Return of the Hacker as Hero: Fictions and Realities of Teenage Technological Experts. *Children's Literature in Education*, 42(3), s. 184–195.

Dylak, S. (2004). Kompetencje medialne jako ważny nurt w edukacji humanistycznej. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy* (s. 98–108). Poznań: eMPI².

EU NET ADB (2012). Pozyskano z: <http://fdn.pl/eu-net-adb>

Filip, M. (2013). Nowe uzależnienia XXI wieku. *Wszechświat*, 114, s. 87–94.

Gartner, Inc. (2013). *Gartner Says Worldwide Video Game Market to Total \$93 Billion in 2013*, Stamford, Conn. Pozyskano z: <http://www.gartner.com/newsroom/id/2614915>

Greenfield, D. (1999). *Virtual Addiction: Help for Netheads, Cyberfreaks, and Those who Love Them*, New Harbinger.

Guerreschi, C. (2006). *Nowe uzależnienia*. Kraków: Salwator.

International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10). Pozyskano z: <http://icd10.pl/index5.php>

Jakubik, A. (2001). *Zespół uzależnienia od Internetu (ZUI) – Internet Addiction Syndrome (IAS)*. Pozyskano z: <http://www.psychologia.net.pl/artikul.php?level=52>

Janaszek-Serafin, O. (2008). *Urządzenia mobilne w edukacji*. Pozyskano z: http://edunews.pl/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=202

Jenkins, H. (2006). *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Jędrzejko, M. (2014). Czy cybertechnologie uzależniają? – spory nie tylko pedagogiczne. W: J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – media – edukacja*. Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych i Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie.

Jurkiewicz, E. (2006). Bariery, które szkodzą rozwojowi uczniów. *Gazeta Szkolna*, 5, s. 6–15.

Keen, A. (2007). *Kult amatora. Jak Internet niszczy kulturę*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

King, D. P., Delfabbro, P. H. (2013). Issues for DSM-5: Video-gaming disorder? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 47(20). DOI: 10.1177/0004867412464065. Pozyskano z: <http://netaddiction.com/wp-content/uploads/2013/11/King-issues-for-DSM-V-video-game-addiction.pdf>

Kirwil, L. (2011), *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo* (2). Częściowy raport z badań EU Kids Online II przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9–16 lat i ich rodziców. Warszawa: SWPS – EU, Kids Online – PL.

Kittinger, R., Correia, C. J. i Irons, J. G. (2012). Relationship between Facebook use and problematic Internet use among college students, *Cyberpsychol Behavior Social Network*, 15(6), s. 324–327.

Knol, K. i Pyżalski, J. (2011). Mobbing elektroniczny. Analiza rozwiązań profilaktycznych i interwencyjnych. *Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka*, 1(34), s. 68–83.

Kołodziejczyk, W. (2010). Szkołę przyszłości trzeba tworzyć od podstaw. *Edukacja i Dialog*, 1–2.

Kwaśniak, M. (2011). W: A. Augustynek, *Uzależnienie od czynności*, Pozyskano z: <http://www.hipnoza-krakow.pl/app/download/5795175586/Uzaleznienie+od+czynnosci.pdf>

Lam, P., Lee, J., Chan, M. i McNaught, C. (2011). Students' use of eLearning strategies and their perceptions of eLearning Usefulness, Melbourne, Australia, *Global Learn Asia Pacific*, Global Learn.

Lenart, D. (2009). Uzależnieni od przyjemności. *Wiedza i Życie*, 10.

Levinson, P. (2010). *Nowe nowe media*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Madeja, Z. (2008). *Uzależnienia od substancji psychoaktywnych, przedmiotów, czynności, osób. Analiza kulturowo-społeczna, filozoficzno-aksjologiczna, psychologiczna, psychobiologiczna, psychopatologiczna, neuropsychologiczna zjawisk i procesów etiopatogenezy uzależnień oraz ich terapii*. t. 1. Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.

Marcinkowski, J. T., Bajek A. i Galewska I. (2010). Aktywność studentów w Internecie – oceniana pod kątem uzależnienia od Internetu. *Hygeia Public Health*, 45(2), s. 135–142.

Matuszczyk, M. (2000). Czy można uzależnić się od komputera? Jak postępować z osobą uzależnioną? *Biuletyn Elektroniczny Psychiatrii Online*, 9(10).

McLuhan, M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenie człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.

McLuhan, M. (2004). The Global Village. Transformations in the world life and media in the 21st century, 1964 W: L. H. Haber (red.), *Spółeczeństwo informacyjne – wizja czy rzeczywistość?*, Kraków: Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne AGH.

Melosik, Z. (2003). Kultura instant jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Melosik, Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Morbitzer, J. (2011). *Szkoła w epoce płynnej nowoczesności*. Pozyskano z <http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2011/referaty2011/morbitzer.pdf>

Ostaszewski, K. (2005). Druga strona ryzyka. *Remedium*, 1.

- Ostaszewski, K. (2006). Pozytywna profilaktyka. *Świat Problemów*, 3(158).
- Parkin S. (2012). *Death by gaming: an investigation into the Taiwan café fatalities*, Pozyskano z: <http://www.eurogamer.net/articles/2012-09-19-death-by-gaming-why-taiwans-cafe-culture-is-killing-gamers>
- Pawłowicz, J. J. (2010). Fonoholizm – problem moralny. *Collectanea theologica*, 4.
- Piekarski L. A., Krajewska-Kułak E., Kowalczyk K. (2012). Ocena zagrożenia wybranymi uzależnieniami w populacji młodzieży gimnazjalnej, *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 93(3), s. 499–509.
- Pies, R. (2009). Should DSM-V Designate “Internet Addiction” a Mental Disorder?, *Psychiatry (Edgmont)*, 6(2), s. 31–37.
- Pisarek, W. (2006). *Słownik terminologii medialnej*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives. Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Przybyła, T. (2011). Gadżet czy narzędzie intelektualne? (O telefonie komórkowym w rękach adolescenta). W: W. Jakubowski, S. Jaskulska (red.), *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne* (s. 51–64). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Przybyła, M. (2011). Od konwergencji przez konkurencję do dywergencji mediów. W: K. Denek (red.), *Edukacja jutra*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Przybyła, M. (2012). Digital natives vs. Digital immigrants? – szkoła a kreatywność on-line. *Studia Edukacyjne*, 23.
- Przybyła, M. i Przybyła, T. (2014). Smartfon w edukacji. W: A. Cwiłkiński, M. Przybyła (red.), *Spółczesność i edukacja. Teorie a implikacje praktyczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Przybyła, M. i Przybyła, T. (2010). Konwergentne urządzenia mobilne w edukacji. W: A. Łysak, M. Kondracka-Szał, M. Wawrzak-Chodaczek (red.), *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w mediach* (s. 85–101). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Przybyła, T. (2013). Recenzje i noty. *Studia Edukacyjne*, 26.
- Pyżalski, J. (2010). Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań. W: M. Jędrzejko, D. Sarzała (red.), *Człowiek i uzależnienia*. Pułtusk – Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Pyżalski, J. (2013). Rodzina i szkoła a przeciwdziałanie młodych ludzi w ryzykowne zachowania online. *Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka*, 1(12).

Pyżalski, J., Klichowski, M. i Przybyła, M. (2014). *Best-App. Opracowanie katalogu bezpiecznych i dostosowanych do wieku aplikacji mobilnych dla dzieci*. Pozyskano z: <http://fdn.pl/eu-net-adb>

Reber, A. S., Reber, E. (2005). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Shead, N. W., Walsh, K., Taylor, A., Derevensky, J. L. i Gupta, R. (2011). Youth Gambling Prevention: Can Public Service Announcements Featuring Celebrity Spokespersons be Effective? *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(2), s. 165–179.

Szpringer, M., Horecka-Lewitowicz, A., Czerwiak, G., Laurman-Jarząbek, E. (2008). Gry komputerowe a zachowania problemowe młodzieży w wieku 12–13 lat. *Studia Medyczne*, 12, s. 35–39.

Śliwowski, B. (2006). Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych. W: *Pedagogika*. t. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Tadeusiewicz, R. (2002). Wstęp. W: A. Simon, M. Walczak (red.), *Sieci komórkowe GSM/GPRS. Usługi i bezpieczeństwo*. Kraków: Xylab.

Toffler, A. (1998). *Szok przyszłości*, Poznań: Zysk i S-ka.

Treuer, T., Fábíán, Z. i Füredi, J. (2001). Internet addiction associated with features of impulse control disorder: is it a real psychiatric disorder? *Journal of Affective Disorders*, 66(2).

Wachowicz, B. (2002). *Kamyk na szafcu – gawęda o druhu Aleksandrze Kamińskim w stulecie urodzin*. Warszawa: Wydawnictwo Rytm.

Wetterneck, C. T., Burgess, A. J., Short, M. D., Smith, A. H. i Cervantes, M. E. (2012). The Role of Sexual Compulsivity, Impulsivity, and Experiential Avoidance in Internet Pornography Use. *The Psychological Record*, 62, s. 3–18.

Woronowicz, B. T. (2009). *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*. Warszawa: Media Rodzina.

Xu, Z., Hu, Q. i Zhang, Ch. (2013). *Why Computer Talents Become Computer Hackers*. *Communications of the ACM*, 56(4), s. 64–74.

Yong-Sook, K. i Ji-Young, P. (2013). A Study on the Perception of Preliminary Early Childhood Teachers on Young Children's Addiction to Media and its Alternatives. *International Journal of BioScience and BioTechnology*, 5(5), s. 47–56.

Young, K. S. (1998). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1(3), s. 237–244.

Young, K. S. (1999). Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. W: VandeCreek L., Jackson T. (red.), *Innovations in Clinical Practice: A Source Book*. Florida: Professional Resource Press, s. 19–31.

Widyanto, L., Griffiths, M. (2006). Internet addiction: A critical review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 4, s. 31–51.

SYLWIA JASKULSKA
UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WIESŁAW POLESZAK
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie



Wykluczenie rówieśnicze

Wprowadzenie

Celem tekstu jest wieloaspektowy namysł nad zjawiskiem wykluczenia rówieśniczego, zarówno w aspekcie jego istoty, przejawów i form, jak i przyczyn. Przyjmujemy założenie, że mechanizmy wykluczenia rówieśniczego zdeterminowane są nie tylko przez cechy jednostki, która staje się obiektem działań w konsekwencji ją marginalizujących, ale i cechy grupy. Proces wykluczenia jest wypadkową predestynujących do bycia wykluczonym cech osoby i sprzyjającego wykluczeniu środowiska (por. Kochender-Ladd, Ladd i Kochel, 2009, s. 27). Wykluczanie niektórych osób jest w pewien sposób wpisane w cykl rozwojowy grupy, w toczące się w niej procesy, jest zjawiskiem naturalnym, a często nawet sprzyjającym jej interesom, choć zawsze negatywnym w konsekwencjach dla osób marginalizowanych czy dyskryminowanych. Dlatego podejmując problematykę wykluczenia rówieśniczego, skupiamy się w dużym stopniu właśnie na grupie, która nie jest tylko kontekstem tego procesu, ale jego bardzo istotną częścią.

Proces wykluczenia rówieśniczego

Dla zrozumienia zjawiska wykluczenia rówieśniczego konieczne jest uświadomienie sobie, że dotyczy ono sfery relacji społecznych. Zmiany w tej sferze zachodzą zazwyczaj w sposób ewolucyjny, a nie rewolucyjny. Stąd

analizować je należy w kontekście procesu zmian zachodzących w jednostce, jak i w jej środowisku społecznym.

Wykluczenie rówieśnicze – istota i przejawy

Człowiek jako istota społeczna potrzebuje innych, aby przetrwać. Przynależność jest warunkiem zaspokajania potrzeb życiowych i rozwojowych. Stąd też w życie człowieka wpisane jest wszechobecne dążenie do utworzenia i utrzymania przynajmniej minimalnej liczby trwałych i znaczących relacji interpersonalnych (Leary, 2011).

Wykluczenie z grupy prowadzi w pierwszym rzędzie do silnych negatywnych emocji – smutku, samotności, poczucia krzywdy, poczucia winy, zazdrości, niepokoju społecznego. Doświadczanie tych emocji owocuje nie tylko zmianą jakości życia, ale też obniżeniem samooceny i wycofaniem społecznym.

Wielość definicji wykluczenia zmusza do poszukiwań syntez i uogólnień. Najprościej wykluczenie możemy zdefiniować jako zjawisko pozbawienia człowieka możliwości konstruktywnego zaspakajania potrzeb psychospołecznych i zadań rozwojowych. Przyczyn tego zjawiska można upatrywać w szeroko rozumianych właściwościach osoby wykluczonej (wiedza i umiejętności, cechy osobowości, postawy i wyznawane wartości), specyfice środowiska, w którym osoba ta funkcjonuje, i wreszcie w mechanizmach nawiązywania przez nią relacji interpersonalnych.

Do wykluczenia nie dochodzi natychmiastowo – to proces postępujący od włączania do wykluczenia, od pełnej akceptacji do odrzucenia. Przegląd definicji wykluczenia pozwala przyjąć, że to proces:

- dynamiczny i wielowymiarowy, jest często zjawiskiem kumulatywnym, prowadzącym do wielowymiarowej deprywacji;
- przejawia się brakiem lub niewystarczającym poziomem uczestnictwa w głównym nurcie życia grupy rówieśniczej lub społeczności;
- może przejawiać się / skutkować zerwaniem więzi rówieśniczych, rodzinnych, społecznych; utratą poczucia sensu życia i zaburzeń w budowaniu tożsamości osobistej i społecznej;
- niesie z sobą zagrożenie związane z powielaniem modelu zachowań i przenoszeniem pewnych mechanizmów przystosowania na dalsze etapy życia i rozwoju; konsekwencje wykluczenia mają ponadczasowy charakter (por. Z.B. Gaś, 2006, s. 8; M. Muras, 2005, s. 232).

Człowiek jest istotą społeczną. Rodzi się w grupie, potrzebuje innych do przeżycia i rozwoju. Operacjonalizacją tej prawidłowości jest potrzeba włączania się w interakcję z innymi i budowanie poczucia przynależności. Wo-

bec powyższego wykluczenie należy rozumieć jako przeciwieństwo – rewers potrzeby przynależności.

Wykluczenie, a więc zakłócenie procesu budowania przynależności w relacjach z jednostką i grupą prowadzi do daleko idących konsekwencji w życiu i rozwoju dzieci i młodzieży. Te emocjonalne konsekwencje odrzucenia zależą od kilku ważnych czynników (Asher, Rose i Gabriel, 2001):

- sposobu, w jaki dziecko odpowiada na niosące negatywne skutki doświadczenie wykluczenia; postawy, jaką przyjmuje wobec tego zjawiska;
- przyczyn odrzucenia;
- tożsamości osoby odrzucającej;
- obecności bądź braku wsparcia społecznego;
- skłonności dziecka do refleksji i przemyśleń związanych z odrzuceniem;
- sposobu interpretowania przez dziecko przyczyn odrzucenia (czy uznaje je za konsekwencję oddziaływania czynników zewnętrznych, czy wewnętrznych – kogo/co obarcza odpowiedzialnością za zaistniałą sytuację);
- świadomości dziecka odnośnie wpływu, jaki inne dzieci wywierają na nie samo i rówieśników;
- stopnia, w jakim dziecko doświadcza odrzucenia.

Formy wykluczenia

Za Learym należy przyjąć (2001, s. 5), że budowanie przynależności to proces, który można przedstawić na kontinuum: od maksymalnego włączenia w relacje interpersonalne do maksymalnego wylączenia (odrzucenia). Kolejne wycinki tego kontinuum przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Poziomy włączania w relacjach interpersonalnych

Poziom relacji	Definicja
Maksymalne włączenie	Inni podejmują wysiłek, aby poznać jednostkę
Aktywne włączenie	Inni otwierają się na jednostkę
Pasywne włączenie	Inni pozwalają jednostce na włączenie się
Ambiwalencja	Inni nie dbają, czy jednostka jest włączona, czy wykluczona, są wobec niej obojętni
Pasywne wykluczenie	Inni ignorują jednostkę
Aktywne wykluczenie	Inni unikają jednostki
Maksymalne wykluczenie	Inni fizycznie odrzucają jednostkę, stosują ostracyzm, porzucają lub wydalają jednostkę z grupy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Leary, 2001, s. 5.

Najwyższą formą włączenia jest sytuacja, w której ludzie, sami z siebie, poszukują kontaktu z jednostką – wychodzą jej naprzeciw i inicjują relację. Kolejny poziom stanowi sytuacja, kiedy ludzie zachęcają, zapraszają jednostkę do nawiązania kontaktu. Najślabszą formą włączenia jest przyzwolenie na nawiązywanie kontaktu przez jednostkę. Pośrednim poziomem w budowaniu przywiązania jest stan obojętności: grupa ani nie zachęca, ani nie zniechęca do budowania relacji. Choć trzeba zauważyć, że w niektórych sytuacjach nawet obojętność może być odbierana przez jednostkę jako forma wykluczenia. Dzieje się tak, gdyż porównuje ona swoje mało satysfakcjonujące relacje z tym, co obserwuje dookoła siebie – na przykład z bliskimi i trwałymi relacjami zawiązywanymi przez rówieśników. Ten dysonans wywołuje dyskomfort.

Kolejne poziomy w budowaniu przynależności przybierają już formy wykluczenia – od ignorowania, poprzez unikanie, aż do fizycznego odrzucenia i ostracyzmu, który przekłada się na silne poczucie zranienia psychicznego.

Asher, Rose i Gabriel (2001, s. 128), opisując odrzucenie w relacjach interpersonalnych, identyfikują sześć kategorii i aż 32 typy odrzucenia:

1. Wykluczenie i kończenie interakcji:
 - porzucenie – przerwanie interakcji w sposób nagły i bez zgody drugiej strony;
 - odmowa – odrzucenie propozycji, np. zabawy;
 - odesłanie – skłonienie do odejścia pomimo woli drugiego człowieka;
 - wyrażenie niezadowolenia lub niechęci z podtrzymywania dalszej relacji;
 - ignorowanie – celowe nieprzyjmowanie cudzych wypowiedzi i zachowań;
 - ignorowanie treści – ignorowanie przekazu drugiego człowieka, np. poprzez zmianę tematu.
2. Negowanie (zaprzeczanie) prawa dostępu:
 - odmowa dostępu do Ja lub Ja i innych – negowanie atrybutów tożsamości i/lub utrudnianie dostępu do towarzyszy zabaw;
 - odmowa dostępu do innych;
 - odmowa dostępu do zasobów, np. zasobów fizycznych (zabawki, przekąski i gry);
 - ograniczanie dostępu do miejsc i przedmiotów – zabranie czegoś, co już jest w posiadaniu dziecka;
 - przydzielanie mniej wartościowych zasobów i pozycji – dawanie dziecku przedmiotów o niższej wartości niż otrzymują inne dzieci;
 - odmowa dostępu do informacji – odmowa poinformowania dziecka o tym, czego ono chce się dowiedzieć;

- odmowa dostępu do pomocy – nieudzielenie pomocy przez rówieśników;
 - odmowa dostosowania się, współpracy – ograniczenie współpracy.
3. Agresja:
- agresja fizyczna – fizyczny akt agresji;
 - trącanie i rzucanie w kogoś, np. papierem, kawałkiem jedzenia;
 - niszczenie własności innych dzieci – zamierzone niszczenie przedmiotów należących do rówieśników;
 - agresywne gesty – okazywanie wrogich gestów, np. pokazywanie „środkowego palca”;
 - agresja werbalna – przezywanie, obrażanie ze względu na specyficzne cechy drugiego dziecka;
 - obrażanie przyjaciół lub osób z rodziny – negatywne komentarze na temat znajomych i rodziny;
 - szyderstwa i kpiny z drugiej osoby – wyśmiewanie z wykorzystaniem sarkazmu i szyderstwa;
 - obmawianie i plotkowanie – obgadywanie za plecami odrzuconych wcześniej dzieci, sprawiające im cierpienie;
 - awersyjne szумы – artykułowanie niemiłych wokalizacji (bez werbalizacji) w kierunku drugiego dziecka, np. buczenie.
4. Dominacja:
- rozkazywanie, rządzenie innymi – powiedzenie dziecku wrogim tonem, aby coś zrobiło lub czegoś nie robiło;
 - zaprzeczanie – negowanie wypowiedzi dziecka.
5. Moralna dezaprobata:
- moralna dezaprobata – napastliwe zwrócenie uwagi dziecku, że jego słownictwo lub zachowania są moralnie nieakceptowane, ośmieszanie w obecności innych;
 - obwinianie – wywoływanie poczucia winy za coś, co się wydarzyło albo mogłoby się wydarzyć;
 - przewidywanie, zakładanie negatywnego skutku – akcentowanie jedynie negatywnych konsekwencji działań lub wypowiedzi dziecka.
6. Angażowanie trzeciej strony:
- opowiadanie (skarżenie) osobie znaczącej – powiedzenie dorosłemu, że inne dziecko źle się zachowuje;
 - chwalenie sprawcy przemocy (odrzucającego) – nagradzanie postawy odrzucenia poprzez publiczne wyrażanie aprobaty;
 - przekazywanie negatywnych wiadomości – mówienie złych rzeczy o dziecku w obecności osób trzecich;

- odrzucenie poprzez krytykowanie w obecności osoby trzeciej – ranienie drugiej osoby poprzez wypowiedzianie się o niej w negatywny sposób i w jej obecności (Asher i in., 2001, s. 128–130).

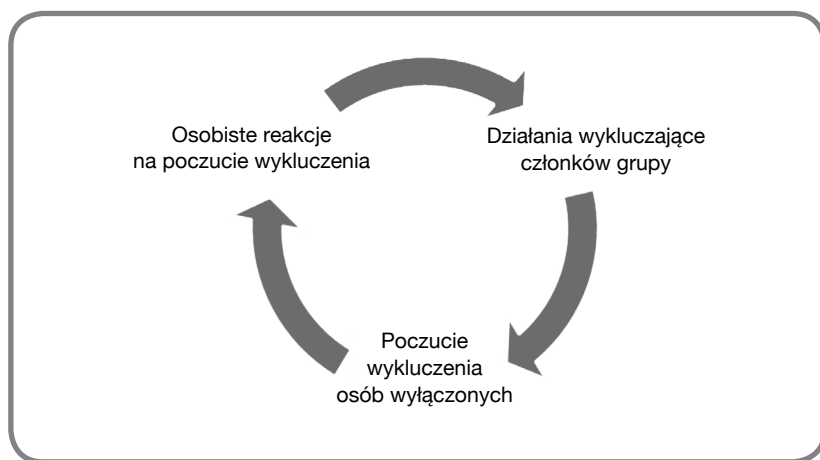
Mechanizmy wykluczenia

Jak wspomniano powyżej, wykluczenie z grupy to proces, na który składa się szereg czynników pośredniczących. Specyfikę tego zjawiska dobrze oddaje tzw. błędne koło wykluczenia społecznego (Gaś, 2006).

Gaś (2006) przyjmuje, że na proces wykluczenia składają się trzy zasadnicze elementy (rys. 1):

- 1) działania wykluczające członków grupy czy społeczności,
- 2) cechy osobowe jednostek wykluczanych,
- 3) osobiste reakcje osób wyłączonych na doświadczane poczucie wykluczenia.

Rysunek 1. Błędne koło wykluczenia społecznego



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Gaś, 2006.

Pierwszym z nich są działania wykluczające członków grupy czy społeczeństwa, które wyrastają z osobistych doświadczeń, poglądów, przekonań itd. W tej grupie mieszczą się między innymi takie zmienne, jak:

- samoobrona społeczna przed dysfunkcją,
- lęk społeczny przed dysfunkcją,
- bezradność społeczna wobec osób kryzysujących,

- zubożenie wobec problemów innych,
- stereotypy grupowe,
- ograniczone możliwości zaspokajania potrzeb osobistych,
- bezwzględna rywalizacja o prawa i przywileje.

Drugim z nich są cechy osobowe jednostek wykluczanych, sprzyjające doświadczaniu poczucia wykluczenia. Należą tutaj między innymi:

- deficyty dojrzałości psychospołecznej,
- destrukcyjne doświadczanie kryzysu,
- zachowania dysfunkcyjne,
- zachowania patologiczne,
- przynależność do podkultur,
- niepełnosprawność fizyczna,
- przynależność do określonych grup, np. wiekowych,
- trudności w nauce lub niski poziom wykształcenia.

Trzecią grupą czynników leżących u podstaw wykluczenia z grupy lub społeczności są osobiste reakcje osób wyłączonych na doświadczane poczucie wykluczenia. Należą tutaj między innymi:

- agresja i wrogość skierowana wobec ludzi – zaczynając od osób najbliższych i szerszego otoczenia, a na ogóle społeczeństwa skończywszy,
- ucieczka w zachowania dysfunkcyjne,
- tworzenie enklaw społecznych.
- wyuczona bezradność,
- izolacja społeczna,
- pasywność życiowa,
- autodestrukcja fizyczna i psychiczna,
- postawy roszczeniowe,
- poczucie krzywdy i niesprawiedliwości społecznej (Gaś, 2006).

Przyczyny wykluczenia z grupy rówieśniczej – wykluczenie jako dysfunkcyjny sposób zaspakajania potrzeb rozwojowych

Poszukując przyczyn wykluczenia rówieśniczego, należy sobie uświadomić, iż badany problem analizowany jest w tym przypadku na przykładzie niejednorodnej grupy – i to zarówno w wymiarze funkcjonowania psychospołecznego, jak i rozwojowego. Konsekwencją tego jest konieczność analizowania zjawiska wykluczenia zarówno z perspektywy osoby wykluczanej, jak i wykluczającej. Z kolei wszelkie działania korekcyjne powinna poprzedzać rzetelna diagnoza. Tylko wtedy możemy liczyć na skuteczność działań wychowawczych i profilaktycznych.

Jedną z interesujących klasyfikacji w omawianym zakresie proponują Rolf, Sells i Golden (1972; za: Deptuła, 2013, s. 21). Kryterium podziału są w tym przypadku cechy osób wykluczonych z grupy – na jego podstawie wyróżnionych zostało pięć kategorii dzieci odrzuconych:

- 1) prezentujące wobec rówieśników zachowania awersyjne i dominujące,
- 2) nierespektujące autorytetów,
- 3) przejawiające poważne zachowania buntownicze,
- 4) prezentujące bardzo nasilone wycofanie społeczne oraz niechęć lub wrogość w stosunku do rówieśników,
- 5) przystosowane do warunków grupy rówieśniczej, ale odznaczające się poważnymi deficytami (niski iloraz inteligencji, upośledzenie umysłowe czy niska atrakcyjność fizyczna).

Z kolei niezwykle szczegółowego przeglądu badań poświęconych wyróżnikom dzieci odrzuconych dokonała Deptuła (2013, s. 22). Owa syntetyczna analiza zebranego przez autorkę materiału dotyczy trzech sfer: poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej.

W sferze poznawczej dzieci odrzucane przez rówieśników charakteryzują się (w większości badań):

- obniżoną sprawnością intelektualną;
- trudnościami w rozumieniu intencji i zamiarów innych ludzi (przetwarzanie informacji społecznych);
- obniżoną zdolnością przewidywania konsekwencji swoich zachowań;
- przekonaniem, że agresja jest skutecznym sposobem realizacji celów (może to wynikać z modelowania osób ważnych w otoczeniu: rodziców, wychowawców i rówieśników);
- koncentracją na negatywnych elementach interakcji z innymi, przy pominięciu i niedostrzeganiu wymiarów pozytywnych relacji;
- niskim poziomem wiedzy na temat relacji społecznych i sposobów zachowywania się w trudnych sytuacjach społecznych;
- nieadekwatną samooceną, która ma związek ze sposobem funkcjonowania w relacjach interpersonalnych.

Z kolei w sferze emocjonalnej dzieci doświadczające odrzucenia cechuje (Deptuła, 2013):

- większa częstotliwość przeżywania emocji przykrych, zwłaszcza gniewu i smutku, ale także poczucie samotności, lęk społeczny, a nawet objawy depresji;
- trudności w samokontroli emocjonalnej – nadpobudliwość, impulsywność, nieumiejętność odraczania gratyfikacji;

- obniżony poziom wrażliwości na potrzeby innych, niski poziom poczucia humoru;
- trudności w radzeniu sobie z niepowodzeniami szkolnymi i przyjmowanie niedojrzałych sposobów ich rozwiązywania.

Ostatnia sfera wskazana przez Deptułę (2013) to sfera behawioralna.

Badania wskazują, że dzieci doświadczające odrzucenia wyróżniają:

- przeciwstawne tendencje w nawiązywaniu kontaktów – od wycofania się do nadaktywności;
- niski poziom umiejętności społecznych, w tym tendencja do łamania podstawowych norm społecznych, oraz mniejsza częstotliwość pozytywnych interakcji z rówieśnikami;
- większa częstotliwość zachowań destrukcyjnych, antyspołecznych i buntowniczych, w tym nieprawidłowe zwracanie się do nauczyciela, przeszkadzanie na lekcjach, nieodrabianie prac domowych i wagary;
- tendencja do samotnych zabaw.

W zależności od wieku dzieci i młodzieży, przyczyn odrzucenia należy upatrywać w różnych mechanizmach środowiskowych. I tak na etapie wczesnego dzieciństwa kluczową rolę odgrywają relacje z rodzicami i ich style wychowawcze (por. Pyżalski, 2012; Deptuła, 2013). Na kolejnym etapie rozwojowym, kiedy dziecko rozpoczyna edukację, ważną rolę w budowaniu relacji interpersonalnych pełni środowisko szkolne (Pyżalski, 2012, s. 117). Oddziaływać ono może poprzez:

- grupę rówieśniczą,
- działania szkoły jako instytucji (zwłaszcza jeśli chodzi o klimat społeczny i budowanie bezpieczeństwa),
- generowanie frustracji wynikającej z niepowodzeń szkolnych.

Inne spojrzenie na problem wykluczenia z grupy uwzględnia kontekst rozwojowy. Na różnych etapach rozwoju dzieci i młodzież podejmują działania umożliwiające im zaspakajanie potrzeb, w tym potrzeb rozwojowych. Stąd też wykluczenie można również ująć w kontekście adaptacyjnym. Jessorowie (1977) wymieniają sześć podstawowych funkcji zachowań problemowych, które ukierunkowane są na zaspokojenie ważnych potrzeb lub zadań rozwojowych. Należą do nich:

- 1) działania instrumentalne,
- 2) demonstrowanie opozycji,
- 3) redukcja lęku i frustracji,
- 4) solidarność z osobami znaczącymi, przynależność do grupy,
- 5) demonstrowanie własnej tożsamości,
- 6) pozorny awans wiekowy lub społeczny.

Wykluczenie jako działanie instrumentalne wyraża się zastępczym sposobem zaspokajania potrzeby czy osiągnięcia celu w sytuacji, gdy dla osoby zainteresowanej są one niedostępne lub nieosiągalne, gdy podejmuje ona działania charakterystyczne dla grupy.

Wykluczenie jako działanie manifestujące postawę opozycyjną względem autorytetów i społeczeństwa przybiera postać odrzucania norm i wartości, którymi posługuje się konwencjonalne społeczeństwo czy grupa rówieśnicza. Dobrym przykładem jest tworzenie się subkultur więziennych czy enklaw patologii, w których uczestniczą całe rodziny, a przestępczość przenosi się z pokolenia na pokolenie. Młody człowiek wrasta w taki klimat społeczny, nie mając doświadczenia bezpośredniego wpływu innych wartości – albo doświadczając ich w sposób niewystarczająco silny.

Wykluczenie jako działanie ukierunkowane na redukcję lęku, frustracji i obaw to szereg zachowań ukierunkowanych na ograniczenie lub wyeliminowanie dyskomfortu emocjonalnego związanego z nieradzeniem sobie z wymagającymi zadaniami żywotnymi.

Wykluczenie jako manifestowanie solidarności z osobami znaczącymi, poszukiwanie poczucia przynależności do grupy lub poczucia identyfikacji z nią. Typowym przykładem tego typu działań jest tworzenie środowisk akceptujących łamanie norm społecznych. W grupach takich wprowadza się zasady lojalności grupowej, wrogości wobec innych członków grupy i wzajemne wsparcie.

Wykluczenie jako działanie służące ukazaniu sobie i innym osobom znaczącym ważnych atrybutów własnej tożsamości to forma zachowań, które manifestują siłę ego. Dzieje się tak zwłaszcza u osób, które mają trudności w wyznaczeniu granic i problemy ze spójnością własnego „ja”. Takie demonstrowanie atrybutów tożsamości osobistej służy kompensowaniu nierozwiązanych zadań rozwojowych. Często przybiera ono postać zachowań egocentrycznych lub egoistycznych.

Wykluczenie jako działanie pozwalające na pozorne osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju czy pozycji społecznej. Czytelną miarą pozycji społecznej według osób wykluczonych jest dostęp do dóbr czy zachowań zarezerwowanych dla wybranych członków społeczności.

Wykluczenie rówieśnicze jako proces grupowy

Celem, który przed sobą stawiamy w tej części tekstu, jest wskazanie niektórych obszarów namysłu nad grupą problemów wiążących się z wykluczeniem rówieśniczym: poczynwszy od kwestii znaczenia grupy w życiu młodego człowieka poprzez zagadnienie faz rozwoju grupy, skończywszy na rolach grupowych.

Grupa rówieśnicza jako kontekst rozwoju

Przyjmując definicję Ruperta Browna (2006), można powiedzieć, że grupa to „zbiór ludzi związanych ze sobą przez jakieś wspólne doświadczenie lub cel albo wzajemnie ze sobą powiązanych w jakiejś mikrostrukturze społecznej, lub też pozostających ze sobą w interakcji” (Brown, 2006, s. 19). Mówi się, że tworzywem grupy są interakcje i współzależność (por. Bruhn, 2011, s. 17). Wykluczenie można zatem definiować z perspektywy grupowej jako wyłączenie z interakcji i ze wspólnoty zadań, celów, interesów. Równoznaczne jest ono z pozbawieniem członka grupy tych doświadczeń, które są jednymi z kluczowych dla prawidłowego rozwoju, a dostarcza się w to miejsce innych, traumatycznych, które ten rozwój zaburzają, a przynajmniej znacząco zmieniają. Grupa, szczególnie zaś grupa rówieśnicza, jest przecież jednym z istotniejszych kontekstów rozwoju. Dzieci w grupie kształtują nie tylko kompetencje społeczne (wchodzenie w role liderskie, podporządkowywanie się zasadom, nawiązywanie przyjaźni itp.). Grupa jest też katalizatorem rozwoju poznawczego – współpraca, dyskusje, możliwość wymiany poglądów sprawiają, że grupowe rozwiązywanie problemów bywa efektywniejsze niż mierzenie się z nimi indywidualnie (Herzberg, 2012, s. 9).

O ile w okresie wczesnego dzieciństwa najważniejsze są relacje pionowe (z dorosłymi), wraz z upływem czasu coraz bardziej liczą się relacje poziome (z rówieśnikami) (Schaffer, 2006, s. 350). Grupy rówieśnicze wywierają bardzo silny wpływ na młodych ludzi, często silniejszy niż inne grupy, jak np. rodzina (Brown, 2006, s. 64). Problemy i radości ludzi nigdy nie występują w izolacji, zawsze mają jakiś kontekst społeczny. Gdy kontekstem tym w coraz mniejszym stopniu staje się środowisko osób dorosłych, a zaczyna być nim grupa rówieśnicza, nasila się potrzeba bycia jej częścią oraz zwiększa się poziom identyfikacji z nią. Identyfikacja to „operacja umysłowa, za pomocą której jednostka przypisuje sobie, świadomie lub nieświadomie, cechy innej osoby lub grupy, proces ustalenia powiązań między sobą i inną osobą lub grupą” (Reber, 2005, s. 277). Kiedy się z czymś lub z kimś identyfikujemy, współprzeżywamy sukcesy i porażki obiektu identyfikacji, a ewentualne odrzucenie czy inne negatywne doświadczenia w tej relacji boją szczególnie, bo dotyczą bezpośrednio „Ja” zaangażowanej w relację osoby. Poziom identyfikacji z grupą jest w silnym związku z poczuciem psychicznego dobrostanu (Hutchison, Abrams i Christian, 2007, s. 38). Nie dziwi zatem, że młodzież, szczególnie w wieku dojrzewania, charakteryzuje się nasilonym konformizmem, tj. uleganiem naciskom własnej grupy rówieśniczej (por. Brown, 2006, s. 129) – osoby te są w stanie zrobić wiele, żeby się swojej grupie przypodo-

bać i nie paść ofiarą ostracyzmu. Jednocześnie, co naturalne dla tego etapu rozwojowego, trwa intensywne poszukiwanie samego siebie, eksperymentowanie. Młodzi ludzie są jeszcze życiowo nieporadni, a jednocześnie chcą podejmować samodzielne decyzje. Wzrasta tym samym podatność na procesy marginalizacyjne (grupa jest nie tylko obserwatorem, ale aktywnym uczestnikiem sukcesów i porażek swoich członków). Nasilają się negatywne ich konsekwencje. Wykluczenie zwykle ma poważne, całościowe reperkusje. Nierealizowana potrzeba przynależności, która jest jedną z potrzeb fundamentalnych dla prawidłowego rozwoju (Hutchison i in., 2007, s. 29), przekłada się na funkcjonowanie człowieka w wielu sferach. Jednak w okresie dzieciństwa i dojrzewania konsekwencje wykluczenia są szczególnie dotkliwe, bo przynależność do grupy jest podstawową materią rozwoju, a mechanizmy obronne i radzenia sobie w sytuacjach trudnych dopiero się wykształcają.

Warto w tym miejscu wyakcentować kwestię zależności pomiędzy przynależnością jednostki do grupy rówieśniczej a jej samowiedzą i samooceną oraz, jedynie sygnałnie, z charakterystycznymi dla tego etapu rozwoju zmianami tożsamości. „Dla większości ludzi wiedza o sobie stanowi centrum doświadczenia. Nie sposób zrozumieć naszych zachowań, w tym społecznych, bez odniesienia do samowiedzy: do tego, co wiemy o sobie, co chcemy wiedzieć o sobie lub co uważamy, że powinniśmy wiedzieć o sobie” (Kossowska i Śmieja, 2009, s. 232). Igor Kon (1987) pisał o „Ja” we własnym wyobrażeniu, które pojawia się u młodzieży właśnie w okresie dojrzewania. Pojawienie się myślenia abstrakcyjnego i zdolności namysłu nad sobą i nad swoim myśleniem wyraża się więc w gotowości poznawczej do samooceny. Samowiedza, jeśli analizować ją będziemy z perspektywy psychologii poznawczej, to struktura wiedzy o sobie powstająca na podstawie wcześniejszego doświadczenia (Neckar, 2009, s. 25). Zatem nieprawidłowości, do których może dojść w konsekwencji wykluczenia z grupy rówieśniczej, stają się pewnymi negatywnymi wzorcami zachowań, szczególnie w obszarze radzenia sobie w sytuacjach trudnych, i przyczynkiem do negatywnej samooceny.

Wiedza o sobie pozwala nam podejmować działania ukierunkowane na „zarządzanie wrażeniem” wywieranym na partnerze interakcji, które w psychologii nazwane zostały autoprezentacją (Szmajke, 1996, s. 25). Jak pisał E. Goffman (1981), „jednostka działa tak, by w sposób umyślny lub mimowolny wyrazić siebie, a inni pozostają pod jakimś jej wrażeniem” (Goffman, 1981, s. 37). Adolescencja to czas społecznych porównań (najważniejsze elementy samowiedzy wiążą się ze społeczną atrakcyjnością) (Białecka-Pikul, 2009, s. 46), nieustannego zastanawiania się, jak postrzegają nas inni. Nie tyle nawet widzimy siebie tak, jak oceniają nas inni, ale tak, jak uważamy, że nas widzą. „To nie inni

kształtują naszą wiedzę o sobie, ale samowiedza wpływa na to, co zakładamy, że myślą o nas inni” (Kossowska i Śmieja, 2009, s. 218). Podczas interakcji z ludźmi wyobrażenia jednostki na swój temat ulegają krystalizacji. Formowanie się tożsamości opiera się na rozpoznawaniu, definiowaniu i interpretowaniu siebie i innych w interakcjach. Powstaje względnie trwała koncepcja siebie. Jednak konstruowanie tożsamości nigdy nie jest projektem skończonym. Doświadczamy ciągłych transformacji tożsamości (por. Strauss, 2012), a szczególnie intensywnie dochodzi do tych zmian w punktach zwrotnych biografii (wiele z nich wiąże się ze sferą przynależności do grup rówieśniczych; może to być np. moment przyłączenia się do nowej grupy). Pod wpływem nowych warunków może dojść do zmiany i przedefiniowania siebie, ponieważ kiedy jesteśmy członkami grupy, tożsamość grupowa (społeczna) staje się częścią naszej samooceny (Killen i Rutland, 2011, s. 62). Niezwykle istotna dla prawidłowego rozwoju człowieka jest koncepcja siebie samego jako członka danej jednostki społecznej (por. Brown, 2006, s. 19; Stets i Burke, 2014, s. 53). Grupa stanowi ważny punkt odniesienia w definiowaniu samego siebie, w stawianiu się sobą, w odkrywaniu, jacy jesteśmy (Hutchison i in., 2007, s. 40).

Istotna z punktu widzenia problemu zagrożenia wykluczeniem, a zarazem wiążąca się z wątkami samowiedzy i samooceny jest teoria porównań społecznych L. Festingera (1954). W myśl jej założeń naturalnym dążeniem człowieka jest ocenianie swoich zdolności i umiejętności (Kruglanski i Mayseless, 1990, s. 195). Jeśli brakuje obiektywnych sposobów pomiaru jakiś cech¹, wiedzę o sobie zdobywamy, porównując się, w różnych aspektach, z innymi ludźmi, i to z ludźmi do nas podobnymi (Brown, 2006, s. 79). Podobieństwo to wyznacza wspólnota doświadczeń, podobny poziom wykształcenia, wiek itp., co pozwala nam wnioskować, że cecha, która nas interesuje, także jest porównywalna. Dogmatem teorii Festingera jest to, że szukamy raczej podobnych niż niepodobnych do nas ludzi, bo to oni są najbardziej pożądanym standardem porównań (na przykład właśnie grupa rówieśnicza) (Kruglanski i Mayseless, 1990, s. 195). Wynik porównań pozwala nam zdefiniować sytuację, w której się znajdujemy, i wyznacza kierunek naszych działań (Festinger, 1954, s. 118).

Grupa to zbiór osób o różnym statusie. Badania nad porównaniami społecznymi wskazują, iż wyraźna jest tendencja do porównywania się jednostki z osobami o równym lub minimalnie wyższym statusie, co świadczy o tym, że naturalnie dajemy sobie przestrzeń do pracy nad sobą, do udoskonalania się.

1 Przykładem obiektywnego pomiaru może być pomiar wzrostu lub wagi, choć i one niewiele mówią o człowieku, gdyby nie można ich było porównać z parametrami charakterystycznymi dla innych osób.

Porównujemy się „w dół” tylko wtedy, gdy działają na nas bodźce awersyjne (zwykle silne) – sytuacja osób w jeszcze gorszym położeniu może stanowić pociechę (por. Brown, 2006, s. 83; Stets i Burke, 2014, s. 40). Z punktu widzenia rozwoju takie porównania są jednak destrukcyjne (stanowią rodzaj powierzchownych pocieszeń, nie są zaś motorem realnych zmian), ale czasem jest to jedyna możliwość ochrony zagrożonej samooceny (Wills, 1991). Naturalne jest dążenie do bycia w grupach, których członkowie są do nas podobni, jeśli chodzi o wyrażane opinie i przejawiane zdolności (Festinger, 1954, s. 136). Chcemy także być częścią tych grup, których status jest wysoki – zwiększa to naszą potrzebę przynależności, nasila identyfikację (Shi i Xie, 2014, s. 2189). Osoby wykluczone/wykluczane z grupy nie tylko porównują się z osobami o równym lub niższym statusie, ale też często dążą do kontaktu z takimi osobami (i społecznościami). Dlatego zdarza się, że osoby wykluczone z grupy rówieśniczej stają się członkami innych grup, których status, a przynajmniej średni wiek członków jest znacznie niższy. Bywa i tak, że przyjmują w tych grupach role przywódcze. Mogą też wchodzić w rolę agresorów, na zasadzie przeniesienia własnych negatywnych doświadczeń. Naturalnie taki stan rzeczy nie jest pożądanym. Ani powierzchowne pocieszenia konstruowane na zasadzie porównań w dół, ani kompensacja relacji rówieśniczych innymi (osoby odrzucone przez rówieśników mogą także pozostawać w toksycznych relacjach z dorosłymi, którzy znów tylko pozornie mogą zastępować rówieśników) nie sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i budowaniu samooceny. Do społecznych porównań dążą wszyscy ludzie, natomiast niska samoocena i brak wiary w siebie są tymi cechami, które nasilają tę tendencję (Homan i Lemmon, 2014). Ludzie znacznie większą wagę przywiązują też do tych porównań, w których wypadają negatywnie, niż do tych, które pokazują ich w pozytywnym świetle (średnio silniejsze są negatywne emocje związane z negatywną oceną siebie niż pozytywne, jeśli ocena jest korzystna) (Adams i Galanes, 2008, s. 183). Zatem niska samoocena idzie w parze zarówno z bardziej nasiloną niż przeciętna potrzebą porównywania się z innymi, z intensywnymi negatywnymi emocjami związanymi z oceną siebie w kontekście grupy, jak i z zagrożeniem wykluczenia z niej. Wszystkie te problemy napędzają się wzajemnie – jeden staje się przyczyną drugiego. Wytwarza się coś w rodzaju błędnego koła, z którego trudno się wydostać. Podobnie działają także inne mechanizmy grupowe – wynika to z faktu, że rozwój grupy to proces zarazem o charakterze stadialnym, jak i cyklicznym. Przyjrzymy się teraz temu zagadnieniu nieco dokładniej.

Fazy rozwoju grupy a problem wykluczenia rówieśniczego

Grupy stale są w procesie stawania się, zmieniają się dynamicznie. Ów proces rozwoju grup można przedstawić w formie kolejno następujących po sobie stadiów. Zwykle początkowy jego etap określa się jako fazę formowania czy orientacji, rozpoczynającą się w momencie, gdy nowa grupa się zawiązuje (Adams i Galanes, 2008, s. 184; Jedliński, 2000, s. 29). Wówczas zaczynają ustalać się normy, reguły i role grupowe. W kontekście problemu wykluczenia warto zwrócić uwagę na kilka cech tej fazy. Po pierwsze, członków grupy charakteryzuje w tym momencie duże napięcie emocjonalne. Dopiero się poznają, nie wiedzą, czego można się po formującej się grupie spodziewać. Atmosfera jest „sztywna”, „napięta” (sztuczna, nadmiarowa uprzejmość), ludzie sondują się wzajemnie (Adams i Galanes, 2008, s. 185). Pojawiają się najbardziej wyraziste role grupowe: wyłaniają się liderzy, błazen grupowy czy kamikadze². Pierwsza faza rozwoju grupy bywa zarazem początkiem procesu wykluczania. Grupa jest na tym etapie szczególnie wyczulona na osoby, które z różnych powodów potęgują odczuwany lęk (jest cechą charakterystyczną fazy początkowej) (Jedliński, 2000, s. 30). Uznaniem cieszą się za to te osoby, które owo poczucie lęku redukują (śmieszek grupowy wprowadzający element rozluźnienia do trudnych sytuacji, lider, nawigator wskazujący sposoby rozwiązania tych sytuacji). Jeśli ktoś wzmacnia niepokój, wprowadza swoim zachowaniem dodatkowy czynnik stresujący, grupa będzie chciała go wyeliminować.

Druga faza nazywana jest etapem buntu. Wokół wypracowanych przez grupę norm i zasad zaczynają narastać konflikty. Ścierają się liderzy, rywalizując ze sobą i tocząc walkę na pomysły; wyostrzeniu ulegają także inne role. Pojawia się rozczarowanie, nuda, sprzeciw wobec liderów. Rozwiązując te problemy, grupa konsoliduje siły, przyjmuje pewne rozwiązania, z innych rezygnuje i zaczyna wreszcie owocnie współdziałać – konflikt staje się materią współpracy (por. Jedliński, 2000, s. 31). Grupa, która radzi sobie z konfliktami, staje się przez to bardziej spójna (M. S. Corey i G. Corey, 2002, s. 173). Na tym etapie zagrożeni wykluczeniem mogą być ci członkowie grupy, którzy pełnią w niej wyraziste role i których cechuje egocentryzm. Grupa przestaje inwestować swoją energię w gry o władzę, w zabawę, w intensywną integrację. Skupia się na zadaniu, a zatem te jednostki, które się w ten schemat nie wpisują, mogą być zagrożone wykluczeniem.

Niektórzy z autorów wymieniają jeszcze jedną fazę rozwoju grupy – fazę końcową, kiedy to głównym celem jest domknięcie rozpoczętych zadań i projektów,

2 Podział za K. Jedlińskim (2000). O rolach grupowych będzie mowa w dalszej części tekstu.

a także rozwiązanie grupy i zachowanie pozytywnej o niej pamięci (M. S. Corey i G. Corey, 2002, s. 302).

Jednym z elementów procesu rozwoju grupy jest wyłanianie się ról grupowych. Warto przeanalizować to zagadnienie, bo zdaje się być ono mocno powiązane z mechanizmami wykluczenia rówieśniczego.

Wykluczenie rówieśnicze a role grupowe

„Zróżnicowanie ról jest powszechnym atrybutem życia grupowego” (Brown, 2006, s. 73). Różne role dają różne przywileje, obowiązki, ale i siłę wpływu na grupę. Role grupowe stanowią o udziale poszczególnych jednostek w zespole, określają ich miejsce w grupie, przypisane im prawa i obowiązki (Adams i Galanes, 2008, s. 196). W literaturze spotkać można różny ich podział (np. na role związane z wykonywaniem danego zadania, role związane z realizacją własnych celów członków grupy) i nazewnictwo. Mówi się o rolach liderskich w grupie, o roli rozbawiającego grupę śmieszka i budzącego agresję zespołu błazna grupowego, wymienia się rolę grupowego outsidera, radykalnie otwartego i przekraczającego obowiązujące w grupie normy kamikadze, czy też nastawionego na realizację zadań stawianych grupie przez osoby nią kierujące dobrego ucznia (Jedliński, 2000, s. 196).

Szukając przyczyn wyłaniania się ról grupowych, należy pamiętać, że proces ów jest uwarunkowany poprzez cechy poszczególnych członków grupy i oczekiwań tejsze jako całości (Adams i Galanes, 2008, s. 196). Ludzie są predestynowani do pełnienia pewnych ról. Niektórzy mają na przykład skłonność do wchodzenia w role liderskie. Są osoby, które ze względu na swoją osobowość wchodzą w mocne, spektakularne role (błazen grupowy, kamikadze), inni wolą pozostawać na uboczu grupy. Ważne jest doświadczenie, jakie ma jednostka. Jeśli pełniła wcześniej określone role jako członek różnych grup, z dużym prawdopodobieństwem przeniesie to doświadczenie do grupy nowej. Co istotne, niejednokrotnie te przeszłe doświadczenia w takim stopniu będą determinowały jej zachowania, że – o ile nowa grupa nie zaoponuje – jednostka znów wejdzie w tę samą rolę. Należy także zauważyć, że poszczególne grupy w różnym zakresie potrzebują określonych ról, mogą więc wspierać pewne zachowania swoich członków, inne zaś lekceważyć. Decyduje to o wyłanianiu się akurat takich, a nie innych ról oraz jest podstawą do określania ich ważności dla zespołu (Adams i Galanes, 2008, s. 199).

Wchodzenie w role grupowe może być sytuacją uruchamiającą mechanizm wykluczenia: założmy, że grupa nastawiona jest na pracę, na realizację zadań. Pojawia się w niej ktoś, kto przyzwyczajony jest do pełnienia roli

śmieszka grupowego i chce dalej ją pełnić. Jego próby wejścia w tę rolę spotkają się z oporem i, o ile sam się w porę nie wycofa, mogą prowadzić do zespołowego ostracyzmu. Pojawia się też pytanie: czy ktoś, kto zawsze pełnił w grupie jakąś konkretną rolę, a trafia do zespołu, który rolę tę odrzuca lub w którym rola ta jest już obsadzona, będzie potrafił zająć inne miejsce w strukturze grupy? Asymilacja z grupą może być w takim przypadku procesem trudnym, a nawet niemożliwym.

Niektóre role bardziej niż inne wpisują się w mechanizmy wykluczenia. Naruszający tabu grupy kamikadze czy odsłaniający własne czułe punkty błazen często lądują na uboczu – grupa przestaje ich tolerować. Warto w tym miejscu wspomnieć o roli kozła ofiarnego. Najlepszym kandydatem na kozła ofiarnego jest osoba obca grupie, nowa lub taka, którą grupa darzy niechęcią (Brown, 2006, s. 206). Zwykle wchodzi w nią ktoś, kto z punktu widzenia interesów grupy jest dewiantem, odmieńcem, przez co budzi agresję (Jedliński, 2000, s. 20). Często słabo też się przed tą agresją broni, co umacnia jego fatalne miejsce w grupie. Większość grup potrzebuje osoby pełniącej rolę kozła ofiarnego, bo jej obecność pozwala na rozładowanie napięcia budującego się w wielu sytuacjach. Następuje przemieszczenie agresji – kozioł ofiarny przyjmuje na siebie konsekwencje niepowodzeń grupy lub frustrujących doświadczeń, nawet jeśli nie jest ich powodem. Mechanizm ten sprawdza się szczególnie wtedy, gdy prawdziwą przyczyną frustracji jest silna osoba lub sytuacja, z którą grupa nie ma szans sobie poradzić w inny, tj. konstruktywny sposób.

Kozioł ofiarny znajduje się więc raczej w centrum uwagi grupy (negatywnie rozumianym), ale z czasem, gdy grupa przestaje, przynajmniej tymczasowo, potrzebować tej roli, może zostać z niej wykluczony.

Wnioski

Nawiązywanie relacji rówieśniczych jest warunkiem zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych, a jednocześnie stanowi podstawowe zadanie rozwojowe okresu adolescencji. Powinno się ono stać obszarem namysłu wychowawców i nauczycieli.

Wykluczenie rówieśnicze to proces przebiegający od maksymalnego włączenia do maksymalnego wykluczenia. Przyjmując taką perspektywę, należy analizować relacje rówieśnicze przez pryzmat tego, jak przebiega ich nawiązywanie i gdzie pojawiają się problemy. Im wcześniej zainterweniujemy w zaburzony proces włączania, tym interwencja ta będzie mniej kosztowna i bardziej efektywna.

Wykluczenie rówieśnicze przybiera wiele różnych form. Dla wprowadzenia skutecznej korekty negatywnych zachowań należy rozpatrywać to zjawisko szeroko, z uwzględnieniem nie tylko perspektywy osób wykluczających i wykluczanych, ale i biorąc pod uwagę jakość funkcjonowania całego środowiska szkolnego (zachowania innych rówieśników, klimat społeczny szkoły, funkcjonowanie nauczycieli i wychowawców, sprawność wychowawczą rodziców).

Wykluczenie rówieśnicze, choć dotkliwe dla doświadczających go osób, jest jednym z naturalnych mechanizmów działania grupy. Może ona wykorzystywać wykluczenie jako jedną z dróg dążenia do równowagi, spójności, jedności, które są warunkami prawidłowego przebiegu innych procesów grupowych.

Literatura

Adams, K. i Galanes, G.J. (2008). *Komunikacja w grupach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Asch S. E. (1955). Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, 193 (5).

Asher S. R., Rose A. J. i Gabriel S. W. (2001), Peer Rejection in Everyday Life. W: M. R. Leary (red.), *Interpersonal Rejection*. New York: Oxford University Press.

Białecka-Pikul, M. (2009). Narodziny samowiedzy. Od poczucia odrębności do naiwnej teorii Ja. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.), *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.

Bond, R. i Smith, P. B. (1996). Culture and Conformity: A Meta-Analysis of Studies Using Asch's (1952b, 1956) Line Judgment Task, *Psychological Bulletin*, 119 (1).

Brown, R. (2006). *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Bruhn J. (2011). *Efekt grupy. Spójność społeczna i jej konsekwencje dla zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej.

Corey, M. S. i Corey, G. (2002). *Grupy, metody grupowej pomocy psychologicznej*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.

Deptuła, M. (2013), *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.

Eller, J. D. (2012). *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes, *Human Relations*, 7.
- Gaś, Z. B. (2006.), *Wybrane zagadnienia z problematyki wykluczenia społecznego*. Lublin: Stowarzyszenie „Nadzieja”.
- Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Harris, M. J. (2012), *Bullying, rejection, and peer victimization*. New York: Springer Publishing Company.
- Herzberg, M. (2012), *Pomaganie dzieciom nielubianym przez rówieśników. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV-V*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Homan, K. J. i Lemmon, V. A. (2014), Attachment to God and eating disorder tendencies: The Mediating role of social comparison. *Psychology of Religion and Spirituality*. 6(4), ss. 349–357.
- Hutchison, P., Abrams, D. i Christian, J. (2007). The social psychology of exclusion. W: D. Abrams, J. Christian i D. Gordon (red.), *Multidisciplinary handbook of social exclusion research*, New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Jaskulska, S. (2013). „Rytuał przejścia” jako kategoria analityczna. Przyczynek do dyskusji nad badaniem rytualnego oblicza rzeczywistości szkolnej, *Studia Edukacyjne*, 26, 79–97.
- Jedliński, K. (2000). *Trening interpersonalny*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Killen, M. i Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G. W. i Kochel, K. P. (2009). A child and environment framework for studying risk for peer victimization. W: M. J. Harris (red.). *Bullying, rejection, and peer victimization* (ss. 27–53). New York: Springer Publishing Company.
- Kon, I. (1987). *Odkrycie „ja”*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kossowska, M., Śmieja, M. (2009). Społeczne źródła samowiedzy. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.). *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Kruglanski, A. W. i Mayseless, O. (1990). Classic and current social comparison research: Expanding the perspective. *Psychological Bulletin*. 108(2), 195–208.
- Kundu, P. i Cummins, D. D. (2012). Morality and conformity: The Asch paradigm applied to moral decisions, *Social Influence*, 8(4), 268–279.

Leary, M. R. (2001), *Interpersonal rejection*. New York: Oxford University Press.

Leff, S. S. (2007), Bullying and peer victimization at school: Consideration and future directions. *School Psychology Review*, 36(3), 406–412.

Leff, S. S., Crick, N. R. (2010), Interventions for relational aggression: Innovative programming and next steps in research and practice, *School Psychology Review*, 39(4), 504–507.

Linde, J. Sonnemans, J. (2012). Social comparison and risky choices. *Risk Uncertain*, 44(1), 45–72.

McCauley, C. i Rozin, P. (2003). Solomon Asch: Scientist and humanist. W: G.A. Kimble, M. Wertheimer (red.). *Portraits of pioneers in psychology*, vol. V. New Jersey – London: American Psychological Association and Lawrence Erlbaum Associates.

Neckar, J. (2009). Samowiedza i jej bohater. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.). *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.

Nowak, A. (2012), Pojęcie, istota, przyczyny, mechanizmy marginalizacji i wykluczenia społecznego. *Chowanna*, 1(38), 17–33.

Perkin, R. (2007). Kraje francuskojęzyczne. W: F. Barth, A. Gingrich, R. Parkin, S. Silverman (red.). *Antropologia. Jedna dyscyplina, cztery tradycje: brytyjska, niemiecka, francuska i amerykańska*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Poleszak, W. P. (2004). Diagnoza relacji rówieśniczych w środowisku szkolnym. W: Z. B. Gaś (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole*. Warszawa: MENiS, s. 155–173.

Pyżalski, J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Reber, A. S. (2005). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Shi, B. i Xie, H. (2014). Moderating effects of group status, cohesion, and ethnic composition on socialization of aggression in children's peer groups. *Developmental Psychology*, 50(9), 2188–2198.

Stets, J. E. i Burke, P. J. (2014). Social comparison in identity theory. W: Z. Križan, F. X. Gibbons (red.), *Communal functions of social comparison*. New York: Cambridge University Press.

Strauss, A.L. (2012). Transformacje tożsamości. W: K. Kaźmierska (red.). *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Nomos.

Szmajke A. (1996). *Samoutrudnianie jako sposób autoprezentacji. Czy rzucanie kłód pod własne nogi jest skuteczną metodą wywierania korzystnego wrażenia na innych?*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Gennep, van A. (2006). *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

IWONA CHRZANOWSKA
UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BEATA JACHIMCZAK
UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Praca wychowawcza w grupie zróżnicowanej – uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej

*Musimy się dobrze zrozumieć. Powierzyłem wam
ludzkie dzieci nie po to, żeby kiedyś ocenić, ile
wiedzy zdolaliście im przekazać, ale po to, żeby
radować się, widząc, jak wstępują wzwyż.*

ANTOINE DE SAINT-EXUPERY (2009, s. 143)

Specjalne potrzeby edukacyjne to termin, który w piśmiennictwie światowym pojawił się pod koniec lat 70. XX w. (Warnock Report, 1978), a koncentruje się najczęściej na edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Termin „specjalne potrzeby” obejmuje trzy grupy potrzeb: specjalne potrzeby edukacyjne, specjalne potrzeby techniczne i specjalne potrzeby psychospołeczne.

Sednem specjalnych potrzeb edukacyjnych są trudności w uczeniu się i adaptacji społecznej. Te z kolei mogą mieć różny zakres, czas trwania i nasilenie nawet u tego samego dziecka, i to nie tylko z uwagi na uwarunkowania wewnętrzne, bowiem w równym stopniu decydują o tym przyczyny zewnętrzne. Sam przebieg procesu rozwoju nie jest z góry określony. Dziecko prawidłowo rozwijające się może nagle ujawnić trudności, i odwrotnie – dziecko z trudnościami na pewnym etapie życia nie musi ich ujawniać w okresie późniejszym.

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE to takie, które wymagają dostosowania warunków dydaktycznych ogólnodostępnej edukacji do indywidualnych cech rozwoju i możliwości edukacyjnych dzieci i młodzieży, ujawniających trudności w uczeniu się (Beveridge, 1999).

SPECJALNE POTRZEBY TECHNICZNE odnoszą się do infrastruktury placówki, dostępności budynku i sal dydaktycznych; możliwości korzystania z, innych niż typowe, środków dydaktycznych czy sprzętu rehabilitacyjnego.

SPECJALNE POTRZEBY PSYCHOSPOŁECZNE odczytywane są jako potrzeba korzystania ze wsparcia drugiej osoby (np. asystenta).

Koncepcja specjalnych potrzeb edukacyjnych pojawiła się w efekcie dostrzeżonej potrzeby indywidualizacji procesu kształcenia. Zazwyczaj specjalne potrzeby edukacyjne kojarzone są z zaburzeniem rozwoju, a nawet niepełnosprawnością. Badania prowadzone w obrębie zagadnienia wskazują jednak, że specjalne potrzeby edukacyjne mogą pojawić się i wówczas, gdy osoba ujawnia ponadprzeciętne zdolności czy uzdolnienia (Nęcka, 2001, s. 168).

Określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” stosowane w odniesieniu do dzieci wybitnie uzdolnionych jest zasadne. Dziecko wybitnie uzdolnione poddane jest zazwyczaj większej niż inne dzieci (o przeciętnym poziomie uzdolnień) presji otoczenia, wymaga w związku z tym specjalnej opieki. Zadaniem podstawowym jest wczesne zidentyfikowanie dziecka zdolnego, gdyż zdarza się, że jest ono postrzegane jako „inne”, ponieważ jego rozwój drastycznie odbiega od przeciętności (Nęcka, 2001, s. 168).

Z drugiej strony, nie każda osoba z zaburzeniem rozwoju czy niepełnosprawnością musi ujawniać specjalne potrzeby w zakresie edukacji. Trudności w uczeniu się i adaptacji społecznej, jak i specjalne potrzeby edukacyjne, zawsze będą, w sensie filozoficznym, naznaczone interakcyjną intuicyjnością. Identyczna, z pozoru, postać kliniczna zaburzenia, identyczna diagnoza poziomu funkcjonowania osoby niemal z pewnością nie pozwoli znaleźć dwóch bliźniaczych historii życia. Zróżnicowanie środowiskowych warunków funkcjonowania, we wszystkich istotnych sferach, zadecyduje w jednym przypadku o tym, że potrzeby dziecka zostaną zaspokojone, a rozwój będzie

postępował bez poważnych zakłóceń lub odwrotnie – konieczne będzie szeroko zakrojone wsparcie, obejmujące m.in. rodzinę i/lub szkołę, którego celem będzie zabezpieczenie przed wykluczeniem społecznym.

W Polsce termin „specjalne potrzeby edukacyjne” pojawił się w oficjalnym dokumencie oświatowym pt. *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* pod koniec lat 90. XX w. (MEN, 1998). Zgodnie z zawartą tam definicją, specjalne potrzeby edukacyjne to takie, które wynikają z niepełnosprawności i ujawniają się w toku rozwoju dzieci i młodzieży, lub powstałe z innych przyczyn, np. spowodowane trudnościami w uczeniu się (MEN, 1998, s. 11). Definicja ta jednoznacznie wiąże więc specjalne potrzeby edukacyjne z zaburzeniem, dysfunkcją lub niepełnosprawnością.

Od tego czasu problem specjalnych potrzeb co jakiś czas wraca, głównie za sprawą niskiej efektywności systemowego wsparcia. Specjalne potrzeby edukacyjne przestały być terminem, który kojarzy się z głównie z niepełnosprawnością, o specjalnych potrzebach zaczęto mówić np. w kontekście: ucznia zdolnego, ucznia z rodziny imigranckiej, dziecka, którego rodzina doświadcza długotrwałych trudności materialno-bytowych wynikających z utraty źródeł dochodu.

Dokonano redefinicji pojęcia, tak by stało się pojemniejsze, a grupa uczniów, którym udzielane ma być wsparcie, stała się bardziej zróżnicowana. Zdefiniowano 11 głównych grup dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych (MEN, 2010): z niepełnosprawnością; niedostosowane społecznie; zagrożone niedostosowaniem społecznym; ze szczególnymi uzdolnieniami; ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się; z zaburzeniami komunikacji językowej; chorobą przewlekłą; których rozwój jest zakłócony z uwagi na przeżytą/przeżywaną sytuację kryzysową lub traumatyczną; z niepowodzeniami edukacyjnymi; zaniedbane środowiskowo, co związane jest z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi; z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanymi z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Statystyki wskazują, że w Polsce odsetek uczniów formalnie uznawanych za ujawniających specjalne potrzeby edukacyjne w zasadzie nie ulega zmianie. Z kontroli przeprowadzonej przez Najwyższą Izbę Kontroli (NIK, 2012) wynika, że liczba uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w trzech następujących po sobie latach: 2010, 2011 i 2012 oscyluje wokół przedziału 165–167 tys., co stanowi 2,68% wszystkich uczniów (SIO, 2013).

Prowadzone analizy pokazują również, że w obrębie grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauczyciel najczęściej może spotkać się z osobami o rozwoju zaburzonym lub ujawniającymi różny stopień i rodzaj niepełnosprawności.

Wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi największą grupę stanowią osoby z:

- niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia – ok. 34%,
- a w dalszej kolejności osoby z:
 - niepełnosprawnością intelektualną umiarkowanego stopnia – ok. 18%;
 - niepełnosprawnościami sprzężonymi – ok. 13%;
 - niepełnosprawnością ruchową – ok. 7%;
 - zaburzeniami słuchu – 7%;
 - zaburzeniami ze spektrum autyzmu – ok. 5%;
 - różnymi postaciami zaburzeń i zagrożeń zaburzeniami zachowania, zachowań niedostosowanych – ok. 11% (w tym: zaburzenia zachowania – ok. 4%, zagrożenie niedostosowaniem społecznym – ok. 3,7%, niedostosowanie społeczne – 3%, zagrożenie uzależnieniem – ok. 0,1%).

Raport NIK (2012) wskazuje, że wzrasta liczba dzieci ze SPE na etapie edukacji przedszkolnej, co potwierdzają również dane z SIO (2013). Na przestrzeni lat 2010–2012 r. wzrosła ona o 38,3%. Jest to istotna informacja w kontekście oddziaływań edukacyjnych, ponieważ oznacza to, że w kolejnych latach coraz większa liczba dzieci ze SPE znaleźć się może w klasach zwykłych szkół podstawowych, następnie gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Stąd ważne jest uruchomienie możliwie najbardziej efektywnych działań już na etapie edukacji przedszkolnej. Nauczyciele muszą mieć również świadomość, że w przypadku wielu grup uczniów ze SPE konieczne będzie oddziaływanie wspierające trwające przez cały okres edukacji.

Z danych statystycznych wynika, że największe prawdopodobieństwo współpracy z uczniem ze SPE występuje w przypadku nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów, mniejsze szanse na taką współpracę mają nauczyciele pracujący z młodzieżą w szkołach ponadgimnazjalnych.

Wskaźniki w przypadku szkoły podstawowej, gimnazjum i etapu ponadgimnazjalnego są względnie stałe. Największą grupę uczniów ze SPE stano-

wią uczniowie szkół podstawowych (liczy ona 62–65 tys. osób, czyli ok. 39% całej populacji uczniów ze SPE), kolejną pod względem liczebności grupę stanowią uczniowie gimnazjum (53–57 tys. osób, co stanowi ok. 33%) i szkół ponadgimnazjalnych (34–35 tys. osób, co stanowi ok. 21% całej populacji uczniów ze SPE).

Warto jednak uświadomić sobie, że jedynie niewielki odsetek uczniów ujawniających trudności w uczeniu się i problemy w zakresie adaptacji społecznej posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, zaś znacznie większy stanowią dzieci i młodzież, które mimo ujawnianych problemów nie zostały zdiagnozowane w tym kierunku, lub też specyfika ich funkcjonowania nie mieści się w obecnie obowiązującym katalogu grup wyodrębnionych w rozporządzeniu MEN. Jak wynika z badań prowadzonych jeszcze w latach 80. i 90. XX w., odsetek dzieci/młodzieży z szeroko rozumianymi trudnościami w uczeniu się może w Polsce sięgać nawet 20% (Pilecka, 2001, s. 249).

Współcześnie w ramach systemu edukacji w Polsce lansowana jest koncepcja inkluzji. Zakłada ona realizację obowiązku kształcenia w szkole ogólnodostępnej, tj. otwartej dla wszystkich uczniów, i zobowiązuje szkołę do zapewnienia warunków dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb.

Założenia edukacji włączającej a specjalne potrzeby edukacyjne uczniów

Peter Mittler (2009, s. 268) uważa, że precyzyjne rozgraniczenie pojęć integracji i włączania jest czynnością jałową przede wszystkim dlatego, że włączanie dotyczy nie tylko szkół, lecz także wszystkich relacji społecznych.

Filozofia włączania zakłada konieczność rozpoznania społecznych kontekstów procesu rozwoju, m.in. biedy, marginalizacji, dziedziczenia kulturowego, i ich skutków dla uczenia się i rozwoju. Termin włączanie odnosi się do planowania zmian systemowych, między innymi w oświacie. W ostatnim z kontekstów jest myśleniem o źródłach uczenia się i zachowania, polegającym na odejściu od modelu braków, deficytów w kierunku modelu społecznego, adaptacyjnego (Mittler, 2009, s. 269).

Podobnego zdania jest David Mitchell (2005, s. 1) – w jego przekonaniu włączanie wykracza poza szczegółowe potrzeby wynikające z indywidualnych (biopsychicznych) uwarunkowań rozwoju i obejmuje rozważania odnoszące się do źródeł gorszej sytuacji i marginalizacji człowieka, np. z powodu: płci, ubóstwa, języka, pochodzenia etnicznego czy miejsca zamieszkania.

Przyjmując tezę, że w nowoczesnym świecie potrzebna, a i możliwa jest jedna szkoła dla wszystkich uczniów (zgodnie z zasadą funkcjonowania współczesnych społeczeństw demokratycznych, zapewniających wszystkim

obywatelom równe szanse życiowe oraz możliwości udziału w heterogenicznych wspólnotach), Szumski (2011, s. 29) wskazuje, że włączająca szkoła musi spełnić pięć, pozostających ze sobą w logicznej zależności, cech:

- być szkołą rejonową, tj. miejscem kształcenia zamieszkujących w jej pobliżu uczniów (wszystkich uczniów);
- w szkole tej uczniowie stanowić winni heterogeniczną grupę;
- program nauczania ma być elastyczny i wspólny dla wszystkich uczniów;
- nauczyciel wspierany powinien być w realizacji programu przez zespół specjalistów;
- system pomocy specjalnej ma mieć charakter elastyczny.

Podstawowe założenie edukacji włączającej jest takie, że populacja uczniów stanowić ma jedną, choć wewnętrznie zróżnicowaną grupę. Mitchell (2005, s. 8) wskazuje jednak, odwołując się do analiz prowadzonych w wielu krajach, że nie zawsze jest ona dostępna dla wszystkich uczniów, których rozwój odbiega od tzw. ogólnie przyjętej normy, tak w rozumieniu wykraczania powyżej, jak i poniżej jej poziomu. Szereg badań ujawnia bowiem silną zależność pomiędzy specyfiką procesów uczenia się i nauczania a poziomem rozwoju jednostki oraz rodzajem jego zaburzenia. Dotyczy to zwłaszcza uczniów z niepełnosprawnościami o charakterze globalnym, sprzężonym czy też uwarunkowanym wieloczynnikowo, w tym m.in. środowiskiem życia dziecka.

Barierami dla edukacji włączającej, przynajmniej w początkowym etapie wdrażania koncepcji, mogą być np. „systemowe przyzwyczajenia”, społeczne postawy wobec niepełnosprawności i osoby z niepełnosprawnością. Anna Zamkowska (2011, s. 25–27), dokonując przeglądu literatury anglojęzycznej, wskazuje na doświadczenia innych krajów w ich diagnozowaniu. Jak się okazuje, są one rozpoznawane na poziomie systemu edukacji lub szkoły/klasy.

Bariery na poziomie klasy i szkoły zazwyczaj mają charakter organizacyjny i dydaktyczno-wychowawczy. Wśród nich wymienić można:

- sztywny plan lekcji; nieelastyczny skład personelu; trzymanie się zbiorowej formy organizacyjnej kształcenia (Wedell, 2005, za: Zamkowska, 2011, s. 25–26);
- dużą liczebność klas i związaną z tym trudność indywidualizacji zajęć (Scruggas i Mastropieri, 1996, za: Zamkowska, 2011, s. 26);
- presję wysokich wyników w nauce; nastawienie na rywalizację, która znacznie utrudnia współpracę, uruchamia destrukttywne mechanizmy zachowania wobec słabych, mniej sprawnych uczniów, co powoduje u nich lęk przed porażką; także sytuacja ciągłego porównywania nie sprzyja budowaniu poczucia własnej wartości, szczególnie uczniów mniej sprawnych;

- obawy nauczycieli związane z obniżeniem poziomu osiągnięć szkolnych w wyniku konieczności dostosowania wymagań do możliwości uczniów z niepełnosprawnościami; brak kadry specjalistycznej, brak możliwości dokształcania się (Koutrouba, Vamvakari i Steliou, 2006, za: Zamkowska, 2011, s. 26).

W zdecydowanej większości przypadków edukacja włączająca wydaje się jednak możliwa.

Warunkiem koniecznym powodzenia działań włączających jest myślenie o szkole jako o organizacji uczącej się. Włączanie edukacyjne polegać powinno w głównej mierze na zmianie samej szkoły i relacji społecznych. Jednym z głównych wyzwań stojących przed kształceniem włączającym jest zmiana tzw. „ducha szkoły”, który w dużej mierze uwarunkowany jest mentalnością pracujących w niej i korzystających z jej usług ludzi (Szumski, 2011, s. 35).

Jak wskazują Tony Booth i Mel Ainscow (2002), w proces ten muszą być zaangażowani wszyscy: nauczyciele, pracownicy administracji, rodzice, uczniowie. Rozwój szkoły jako placówki włączającej jest procesem obejmującym pięć podstawowych etapów o charakterze cyrkularnym: inicjowanie procesu, diagnozowanie sytuacji placówki, budowanie programu zmiany, wdrażanie zmiany, ocenianie wprowadzonych zmian. Cykliczność procesu odnosi się do konieczności wykorzystania wprowadzonych i ocenionych zmian w kolejnym cyklu, poczynając od etapu drugiego.

W 2000 r. ukazała się książka *Index for Inclusion*, pod redakcją Tony’ego Booth’a i Mela Ainscowa. Opracowanie powstało jako efekt trzyletnich prac zespołu praktyków i teoretyków włączania. Jest to materiał przeznaczony do dokonywania samooceny przez szkoły, które stawiają sobie za cel dostępność dla wszystkich dzieci. Ocena przystosowania szkoły do realizacji edukacji włączającej nie jest jedynym celem *Indeksu*, innym, równie ważnym, jest tworzenie więzi wspólnotowych w placówce, budowanie zespołów zaangażowanych w tworzenie szkoły włączającej. Zgodnie z filozofią przyjętą przez autorów *Indeksu* o poziomie przygotowania placówki do włączania decydują trzy wymiary jej funkcjonowania: kultura włączania, struktury włączające i praktyki włączające.

Edukacja włączająca jest w Polsce formą kształcenia, z której coraz chętniej korzystają uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a w tym uczniowie z niepełnosprawnościami o charakterze globalnym (wzrokową, słuchową, narządu ruchu czy z niepełnosprawnością intelektualną).

Na przestrzeni ostatnich dwóch dekad niemal pięciokrotnie (4,95) wzrosła liczba uczniów z niepełnosprawnościami i zaburzeniami rozwoju w klasach zwykłych podstawowych szkół ogólnodostępnych (GUS, 2013, s. 148). Obec-

nie w podstawowych szkołach ogólnodostępnych w tzw. nurcie włączającym pozostaje około 35% ogólnej liczby uczniów z niepełnosprawnością. Nieco inaczej przedstawiają się dane dotyczące etapu kształcenia gimnazjalnego.

1. Kultura włączania – rozumiana jako podstawa do zbudowania instytucji, w której wszyscy mają warunki do realizacji swojego potencjału. Utożsamiana jest ona ze wspólnotą. To nie tylko poszanowanie praw, ale przede wszystkim wspólnotowa więź, wyrażająca się w gotowości do współpracy i wzajemnej pomocy.

2. Struktury włączające – taki sposób organizacji szkoły, w którym wszystkie podejmowane działania podporządkowane są realizacji idei szkoły dla wszystkich. W szczególności podkreślane jest, że „specjálnopedagogiczna” pomoc powinna być właściwie koordynowana i stanowić ma integralny element warunków organizacyjnych kształcenia, a nie addytywny system służb. Istotną rolę odgrywają tu sposoby tworzenia grup uczniowskich, procedury adaptacji nowych uczniów, nauczycieli i innych pracowników, system przeciwdziałania agresji i przemocy oraz wiele innych działań.

3. Praktyki włączające – metody nauczania i wychowania dostosowane do różnorodności uczniów

Od roku 2001 o 8,9% zmniejszyła się populacja uczniów z niepełnosprawnością w klasach zwykłych szkół ogólnodostępnych (GUS, 2013, s. 150). Oznaczać to może, że w zakresie realizacji idei wspólnego kształcenia pojawiają się bariery, które zniechęcają lub wręcz uniemożliwiają uczestnictwo ucznia z zaburzeniami w rozwoju w edukacji w szkole ogólnodostępnej. Mimo wskazanego spadku liczby uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych warto zaznaczyć, że w dalszym ciągu duża ich grupa – ok. 30% – realizuje obowiązek edukacji właśnie w tej formie kształcenia.

Jak wskazują dane statystyczne:

- w szkole podstawowej ogólnodostępnej średnio w co trzeciej klasie jest uczeń z niepełnosprawnością – 1:97
- w gimnazjum ogólnodostępnym uczeń z niepełnosprawnością znajduje się w co drugiej, co trzeciej klasie – 1:78

Zróznicowana grupa uczniów stanowi wyzwanie nie tylko dla pracy dydaktycznej nauczycieli, ale przede wszystkim dla podejmowanych działań. Wiąże się z tym problematyka postaw wobec niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością.

Rozpatrując problematykę postaw, należy odnieść się do trzech kluczowych jej komponentów: behawioralnego, afektywnego i poznawczego (Aiken, 2002, s. 4). Z kolei biorąc pod uwagę istnienie negatywnego wymiaru każdego z komponentów, można im przyporządkować trzy pojęcia: stereotyp, uprzedzenie i piętno. Stereotyp rozumiany jest najczęściej jako przekonanie, proste zjawisko poznawcze, szczególnego rodzaju uogólnienie (zbyt ogólne i zbyt uproszczone), stąd błędne w konkluzji (Mądrzycki, 1977, s. 36). Stereotypy mają charakter społeczny, odnoszą się bardziej do grup osób niż jednostek, sprawiają, że grupa osób, wobec których używane są stereotypowe strategie poznawcze, znajduje się w niekorzystnej sytuacji (Nelson, 2003, s. 28).

Uprzedzenie utożsamiane jest z afektywnym komponentem postaw (Nelson, 2003, s. 29), odnosi się do wcześniej ukształtowanych sądów, które nie ulegają zmianie nawet wobec nowych i sprzecznych z poprzednimi informacjami. Najczęściej ma charakter negatywny. Uprzedzenia charakteryzuje sztywność postaw, co uniemożliwia dyskusję, ale również racjonalizację postaw i opinii (Dovidio, Major i Crocker, 2008, s. 26). Piętno opatrzone jest komponentem behawioralnym, co skutkuje określonym wzorcem zachowania. Piętnowanie to skrajny przypadek etykietowania, zazwyczaj naznaczania. Może mieć różne nasilenie: od dystansu do dyskryminacji (Neuberg, Smith i Asher, 2008, s. 49).

W odniesieniu do komponentu poznawczego warto zwrócić uwagę na to, że wciąż zauważalne są poglądy nie mające z wiedzą naukową nic wspólnego, np.:

- 55% uczniów szkół podstawowych upatruje przyczyn niepełnosprawności intelektualnej w lenistwie, kwestiach nadprzyrodzonych czy wiodzietności rodziny (Oszustowicz, 1995);
- niepełnosprawność najczęściej utożsamiana jest z niepełnosprawnością ruchu (Kijak, 2007);
- stawia się znak równości pomiędzy niepełnosprawnością intelektualną a chorobą psychiczną (Żuraw, 1998; Kowalik, 1989);
- osoby z niepełnosprawnością (bez kategoryzacji) opisywane są jako: bierno, zależne od otoczenia (Figarska, 1996; Grądziel, 1999);
- osoby z niepełnosprawnością intelektualną uważane są za: słabe, bezradne, zależne, pozbawione szans, normalnych przeżyć i potrzeb (Szabala, 2010);
- osoby z niepełnosprawnością ruchu uznaje się za: niezaradne i potrzebujące pomocy (Grądziel, 1999); zależne od innych, cierpiące, niedołężne, zdeformowane (Hebl i Kleck, 2008);
- niepełnosprawność ruchu uznawana jest za: przeszkodę (58%), stratę (29%); a tylko 5% populacji utożsamia ją z wartością (dla porównania wyrazicielami ostatniej opinii jest 22% samych niepełnosprawnych);

- osoby niewidome zdaniem widzącej młodzieży cechuje: brak zaufania do siebie, bierność, wzmoczony samokrytycyzm (Szabala, 2012);
- zaburzenie słuchu jest z kolei odbierane jako nieszczęście, utożsamia się je z cierpieniem, a nawet chorobą (Korzon, 2010); osoby głuche są uznawane za niezaradne życiowo, niesamodzielne, głuchota jest czymś złym; głusi są niezdolni do pracy (Czykwin, 2007);

W odniesieniu do komponentu behawioralnego autorzy badań wskazują na dominację postaw izolacji i odrzucenia rówieśniczego.

- Zofia Palak (2000), prowadząc badania dotyczące akceptacji osób z dysfunkcją wzroku, stwierdziła, że izolowanych jest 33,3% uczniów, odrzucanych zaś 30%;
- Ewa Janion (2000) wskazuje, iż na etapie edukacji przedszkolnej ok. 50% dzieci z niepełnosprawnością jest izolowanych lub odrzucanych;
- Katarzyna Ćwirynkało (2003) stwierdza, że na etapie wczesnej edukacji izolacji doświadcza 38,1% dzieci z niepełnosprawnością, w klasach starszych szkoły podstawowej – 31,3%, na etapie gimnazjum – 37% jest izolowanych, a 27% odrzucanych. Wyniki badań wskazują na szczególnie trudną w tym względzie sytuację ucznia z niepełnosprawnością intelektualną;
- Maria Chodkowska (2004) wskazuje, że w klasach ogólnodostępnych odrzucanych jest ponad 60% uczniów niepełnosprawnych;
- Dorota Kornaś (2004) stwierdza, że w klasach integracyjnych 80% uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną jest izolowanych i odrzucanych przez zdrowych rówieśników.

W odniesieniu do komponentu afektywnego zauważono, że:

- poziom akceptacji niepełnosprawnego rówieśnika wzrasta wraz z wiekiem. W grupie dzieci młodszych tylko 16,4% rówieśników ujawnia postawy akceptujące, w klasach starszych – 65,2% (Minczakiewicz, 1992); wskaźnik izolacji w klasach początkowych wynosi 38,1%, w klasach starszych już tylko 31,3% (Ćwirynkało, 2003); 77,1% młodzieży licealnej uznaje, że osoby z niepełnosprawnością ruchu i lekką intelektualną powinny kształcić się w szkołach ogólnodostępnych (Spławiec, 2002);
- czynnikiem znaczącym dla nasilenia postaw nieakceptujących jest rodzaj niepełnosprawności. Badania wskazują, że najmniejsze szanse na społeczną akceptację mają osoby z niepełnosprawnością intelektualną: Chodkowska (2004), Rudek (2005), Giryński, Przybylski (1993), Maciarz (1999);
- postawy w mniejszym stopniu negatywne dotyczą osób z niepełnosprawnością ruchu: Rudek (2005), Chodkowska (2004); z zaburzeniami słuchu: Sakowicz-Boboryko (2003), Maciarz (2005), z chorobą prze-

- wlekłą, zaburzeniami wzroku i uszkodzeniem słuchu: Palak (2012);
- poziom akceptacji spada wraz ze wzrostem stopnia niepełnosprawności: Kornaś (2004).

Implikacje dla praktyki pedagogicznej

Powodzenie szkolne każdego ucznia powinno rozpatrywać się jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych tworzących warunki do uczenia się. Inaczej mówiąc, należy spojrzeć na tę kwestię jako na efekt interakcji, „współgry” właściwości dziecka i właściwości placówki edukacyjnej (Brzezińska, 2002). Szczególnie istotne wydaje się takie podejście w sytuacji myślenia o grupie zróżnicowanej ze względu na możliwości i ograniczenia rozwojowe jej członków. W placówkach otwartych i gotowych na poszukiwanie pól do „współgry” poszczególnych uczestników procesów dydaktycznych i wychowawczych powinno się pamiętać o tym, że zadaniem tego rodzaju instytucji jest stworzenie takich warunków edukacyjnych, w których każdy uczeń, niezależnie od swojej „odmienności”, będzie miał okazję do efektywnego i pełnego spełnienia się w roli: członka całej zbiorowości szkolnej, członka formalnego zespołu klasowego, jednostki uczącej się, wychowanka, jednostki jeszcze niedoroślej (Klus-Stańska, 2004). Aby tak się mogło stać, należy w projektowaniu pracy pedagogicznej, uwzględniającej różnorodność grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, pamiętać o konieczności wyposażenia przedstawicieli placówki w wiadomości i umiejętności z zakresu wsparcia udzielanego dziecku oraz wsparcia udzielanego dorosłym uczestnikom procesu kształcenia, w szczególności:

- wsparcia edukacyjnego (metody, środki, formy zindywidualizowane z uwzględnieniem potrzeb jednostkowych);
- wsparcia psychospołecznego (np. pomoc asystenta przy wykonywaniu czynności szkolnych lub zaspokajaniu potrzeb fizjologicznych przez osobę wspieraną);
- wsparcia technicznego (oprządkowanie, zniesienie barier) (Olechowska, 2001);
- wsparcia merytorycznego (zespoły wspierające, superwizje nauczycielskie, system doskonalenia specjalistycznego);
- wsparcia zewnętrznego (budowanie koalicji na rzecz dzieci niepełnosprawnych w środowisku lokalnym).

Pomimo tego, że udzielanie wsparcia uczniowi o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinno opierać się na jasno określonych zasadach, których wdrożenie jest obowiązkiem każdej szkoły, to jednak czasami dopiero poja-

wienie się dziecka „specjalnego” uwypukla ten aspekt funkcjonowania placówki. Stąd ważne jest określenie warunków koniecznych do przygotowania szkoły do efektywnej pracy dydaktyczno-wychowawczej w zakresie:

- uznania równych praw każdego dziecka do zaspokajania jego własnych potrzeb, w tym również edukacyjnych;
- podstawowej wiedzy o przyczynach trudności, o danym rodzaju niepełnosprawności w kontekście bliskich i dalekich celów związanych z funkcjonowaniem człowieka;
- podejmowania działań wychowawczych, które przyczyniają się do prawidłowego funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej, społecznej;
- udzielania adekwatnego wsparcia edukacyjnego w zależności od trudności w procesie nauczania-uczenia się, na jakie napotyka dziecko i nauczyciel;
- orzecznictwa i prawa oświatowego związanego z kształceniem osób niepełnosprawnych.

Jednak pomimo powszechnie deklarowanego uznania dla prawa do edukacji każdego dziecka, dość często mamy do czynienia z zachowaniami dorosłych, w tym również pedagogów, które wbrew oczekiwaniom warunkują pojawianie się zachowań niepożądanych w relacjach rówieśniczych oraz w relacjach na linii uczeń – nauczyciel. Badania naukowe, jak również analiza praktyki szkolnej wskazują na dość częste występowanie nieprawidłowości w funkcjonowaniu placówek oświatowych, do których przede wszystkim zaliczyć można brak współodpowiedzialności, kooperacji i – co za tym idzie – brak sensownych rozwiązań dotyczących radzenia sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo. Najbardziej niepokojące z punktu widzenia omawianego tu zagadnienia wydaje się niedostrzeganie ujawniających się wraz z pojawieniem w grupie ucznia o odmiennych potrzebach i możliwościach psychospołecznych problemów interakcyjnych. Część nauczycieli w takiej sytuacji koncentruje się wyłącznie na realizacji celów dydaktycznych i odrzuca lub odsuwa na plan dalszy zobowiązanie prowadzenia diagnozy wychowawczej i podejmowanie działań profilaktycznych oraz terapeutycznych w tym zakresie.

Natomiast uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą mieć i najczęściej mają trudności z adaptacją do wymagań szkolnych, przez co szczególnie wymagają wsparcia i przemyślanego działania dydaktyczno-wychowawczego w obszarze kształcenia ich kompetencji osobistych składających się na funkcjonowanie szkolne w obszarze: samoświadomości (świadomość emocjonalna, poprawna samoocena, wiara w siebie); samoregulacji (samokontrola, odpowiedzialność za swoje działanie, trzymanie się zasad,

przystosowalność i innowacyjność); motywacji (dążenie do osiągnięć, zaangażowanie, inicjatywa, optymizm) (J. Wyczesany, 2002). Dlatego konieczne jest uświadomienie czterech ważnych obszarów odpowiedzialności pedagogicznej, dzięki którym można pomóc uczniowi budować prawidłowe relacje z innymi i z sobą samym. Należy do nich:

- **poznanie**: nawiązanie kontaktu z rodzicami; budowanie porozumienia z innymi nauczycielami; obserwacja zachowań dziecka na lekcji i poza nią; ocena wyników w nauce ucznia, której punktem odniesienia jest stan wyjściowy w tym zakresie (wewnętrzna); pogłębiona analiza dokumentacji dotyczącej zdrowia dziecka;
- **zaakceptowanie**: danie przyzwolenia na zachowania, które wynikają z zaburzeń rozwojowych ucznia i powinny być akceptowane przez innych;
- **pozyskanie**: budowanie autorytetu poprzez zainteresowanie uczniem; koncentrowanie się na pozytywach, a nie na negatywnych cechach, zachowaniach, umiejętnościach (brakach w kompetencjach i umiejętnościach); dostarczanie wzmocnień pozytywnych w kontekście indywidualnym i grupowym;
- **zmienianie**: poprzez wspieranie naturalnej aktywności (każde dziecko ma swoją mocną stronę – punkt archimedesowy: sport, uzdolnienia artystyczne, poczucie humoru, zdolności organizacyjne itp.); unikanie kontroli i egzekwowania – stopniowe wycofywanie się z działań kontrolnych; współpartnerstwo i współodpowiedzialność (nauczyciel w roli konsultanta i doradcy, uczniowska ewaluacja, np. dotycząca przebiegu lekcji, zajęć, osoby samego nauczyciela, demokratyczne ustalanie kryteriów, kontrakty indywidualne i grupowe).

W sytuacji pojawienia się problemów adaptacyjnych nauczyciel powinien stworzyć przejrzysty raport dotyczący trudności dziecka. Na jego podstawie winien przygotować dokładny opis interwencji i warunków przezwycięzania owych problemów oraz zaproponować formy sprawdzania skuteczności proponowanych działań (wygaszanie pewnych zachowań), a także określić ich dokładny terminarz, który stanie się podstawą indywidualnego planu edukacyjnego (ze szczególnym zaznaczeniem obszaru społecznego) dedykowanego uczniowi. Zaproponowane działania wspierające powinny uwzględniać:

- zrozumienie specyficznych zachowań i emocji ucznia (niska samoocena, trudności w koncentracji uwagi, pobudliwość lub wycofanie, agresja, brak kontroli nad impulsami, brak zainteresowania nauką, kłopoty z porządkowaniem),
- postawę rozumiejącą, akceptującą jako model zachowań dla grupy,

- ustalenie i systematyzację oczekiwań i wymagań (praca na zajęciach, praca domowa, relacje w grupie),
- elastyczność pracy w grupie, bez presji, dającą możliwość dodatkowej aktywności i rozładowania emocji,
- bliską, partnerską współpracę z rodzicami opartą na zaufaniu, a nie na krytyce i wzajemnym obarczaniu się winą.

Kolejnym etapem planowania działań wzmacniających funkcjonowanie grupy zróżnicowanej jest uświadomienie sobie, jakie czynniki związane z organizacją procesu nauczania – uczenia się sprzyjają rozwojowi jednostkowemu i integrowaniu zespołu. Pomocne wydaje się tu zastosowanie opisanego szerzej w literaturze programu TARGET (Epstein, 1989; Ames, 1990, za: Brophy, 2007, s. 40–42):

T (ang. *task*) – zadanie

A (ang. *authority*) – autorytet, władza

R (ang. *recognition*) – uznanie, nagradzanie

G (ang. *grouping*) – grupowanie

E (ang. *evaluation*) – ocenianie

T (ang. *time*) – czas

W kontekście budowania współpracy wewnątrzgrupowej najważniejszym elementem procesu opartego na zasadzie „target” jest świadome wykorzystywanie działań w zakresie grupowania, czyli uczenia się kooperatywnego. Zakłada się tu stosowanie procedur nauczania, które polegają na udzielaniu sobie wzajemnej pomocy przy uczeniu się w małych grupach i oparte są na pięciu elementach: pozytywnej współzależności, interakcji twarzą w twarz, indywidualnej odpowiedzialności za uczenie się zadanego materiału, umiejętności współpracy oraz przetwarzania grupowego (Johnson i Johnson, 1989, za: M. H Dembo, 1997).

Zmiana w podejściu do projektowania działań edukacyjnych w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami powinna wynikać z następujących założeń dotyczących integracji:

- humanizacja edukacji – każde dziecko jest inne i ma swoją indywidualną drogę rozwoju, wychowanie i nauczanie nie tworzy dziecka, ale pomaga

mu w tworzeniu samego siebie, humanizacja edukacji oznacza pełne poznanie potrzeb i aspiracji edukacyjnych dzieci, a przede wszystkim ich zaspokojenie;

- zmiana sposobu i metod nauczania: porzucenie percepcyjno-odtwórczych form aktywności dzieci na rzecz form percepcyjno-innowacyjnych, pełna aktywizacja dziecka;
- zmiana funkcji programu: program traktowany jako propozycja rozwijania wielokierunkowej aktywności u dzieci, ma pełnić funkcję interpretacyjną (wykorzystywanie treści programowych z uwzględnieniem potrzeb edukacyjnych dziecka i wspieranie ich aktywności);
- diagnozowanie osiągnięć rozwojowych dzieci, których zewnętrznym wskaźnikiem jest ocena opisowa, przy orientacji na indywidualną normę dokonuje się wewnątrzjednostkowego porównania, osiągane rezultaty mogą być porównywane z wcześniejszymi wynikami tego samego ucznia (Bogucka, 1996).

Bardzo ważnym elementem budowania prawidłowych relacji w grupie zróżnicowanej są spotkania warsztatowe z dorosłymi uczestnikami procesów wychowawczych, w trakcie których realizowane są ważne zagadnienia z zakresu wspomagania funkcjonowania psychospołecznego dzieci. Pomocnym materiałem mogą być scenariusze spotkań opracowane przez J. Sakowską (1999), które wykorzystują część z poniższych przykazań **dekalogu dla rodziców i wychowawców** i mogą stać się inspiracją do tworzenia koalicji środowisk wychowawczych w celu przeciwdziałania zaburzeniom funkcjonowania na terenie klasy i szkoły:

Dekalog dla Rodziców i Wychowawców

1. Nie upokarzaj dziecka, bo ono, tak jak ty, ma silne poczucie własnej godności.
2. Staraj się nie stosować takich metod, których sam w dzieciństwie nie akceptowałeś.
3. Pozwalaj dziecku dokonywać wyboru najczęściej jak możesz.
4. Jeśli zachowałeś się wobec dziecka niewłaściwie, przeproś je i wytłumacz się. Nie bój się utraty autorytetu – dziecko i tak wie, kiedy popełniasz błędy.
5. Nigdy nie mów o dziecku źle, szczególnie w obecności innych osób.
6. Nie mów: „zrobisz to, bo tak chcę” – jeżeli musisz czegoś zabronić, zawsze to uzasadniaj.
7. Jeśli wydajesz dziecku polecenia, staraj się nie stać nad nim i nie wypowiadać ich z wyżyn swojego autorytetu.

8. Nie musisz być za wszelką cenę konsekwentny, nie musisz być w zgodzie z innymi dorosłymi przeciw dziecku, jeżeli wiesz, że oni nie mieli racji.
 9. Gdy nie wiesz, jak postąpić, pomyśl, jak ty poczułbyś się, będąc dzieckiem.
 10. Staraj się być czasem adwokatem swojego dziecka (Nowak, 2000).
-

Literatura

Aiken, L. R. (2002). *Attitudes and Related Psychosocial Constructs. Theories, Assessment and Research*, London – New Delhi: Sage Publications, Inc., Thousand Oaks.

Saint-Exupery, A. de (2009). *Twierdza*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie.

Beveridge, S. (1999). *Special Educational Needs in Schools*, New York: Routledge.

Bogucka, J. (1996). *Założenia ogólne dot. integracji. Materiały CMPPP MEN*, Warszawa.

Both, T. i Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*, CSIE, London 2002, za: Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Brophy, J. (2007). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Brzezińska, A. (2002). Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: W. Brejnak (red.), *O pomyslny start ucznia w szkole*. Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „ADAM”.

Centrum Informatyczne Edukacji. System Informacji Oświatowej. *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Pozyskano z: <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne.html>

Centrum Informatyczne Edukacji. System Informacji Oświatowej. *Uczniowie wg wieku – wg stanu na 30 września 2011*. Pozyskano z: <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/137.html>

Centrum Informatyczne Edukacji. System Informacji Oświatowej. *Szkoły i uczniowie wg organów prowadzących – wg stanu na 30 września 2012*. Pozyskano z: <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/137.html>

Chrzanowska, I. (2009). *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Mitchell, D. (red.) (2005). *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating Old and New International Perspectives*. London – New York: Routledge: Taylor & Francis Group.

Czykwin, E. (2007). *Stygmat społeczny*. Warszawa: PWN.

Ćwirynkało, K. (2003). Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Dembo, M. H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.

Dovidio, J. F., Major, B. i Crocker, J. (2008). Piętno: wprowadzenie i zarys ogólny. W: T. F. Heatherton, R. E. Klek, M. R. Helb i J. G. Hull (red.), *Spoleczna psychologia piętna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Figarska, M. (1996). Postawy młodzieży wobec osób niepełnosprawnych oraz przyszłych nauczycieli wobec integracji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: W. Dykcik (red.), *Spoleczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych. Od diagnoz do prognoz i działań*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus.

Grądział, M. (1999). Wiedza na temat upośledzenia umysłowego i stosunek do osób upośledzonych uczniów szkół masowych i integracyjnych. W: M. Chodkowska (red.), *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Hebl, M. R. i Kleck, R. E. (2008). *Spoleczne konsekwencje niepełnosprawności fizycznej*. W: T. F. Heatherton, R. E. Klek, M. R. Helb i J. G. Hull (red.), *Spoleczna psychologia piętna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jachimczak, B. (2008). Grupy zróżnicowane – wyzwanie dla współczesnej edukacji. W: J. Balvin (red.), *Interkulturalita a národnostné menšiny: v sociálnych, filozofických, pedagogických, kultúrnych, historických a prírodovedných súvislostiach*. Nitra.

Janion, E. (2000). Dynamika zmian we wzajemnych relacjach między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w przedszkolnej grupie integracyjnej. W: A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Kazanowski, Z. (2011). *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Kijak, R. (2007). Obraz „innego” w percepcji i ocenie studentów kierunków pedagogicznych. w: B. Jachimczak, B. Olszewska, D. Podgórska-Jachnik (red.). *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu*. Łódź: Satori.

Klus-Stańska, D. (2004). *Adaptacja szkolna siedmiolatków*. Olsztyn: Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Kornaś, D. (2004). Relacje między dziećmi pełno- i niepełnosprawnymi w klasie integracyjnej w wieku wczesnoszkolnym. W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Korzon, A. (2010). Upředzenia czy poczucie bezradności społeczności słyszących wobec „ciszy głuchych”. W: A. Krause, K. Materny, J. Rzeźnicka-Krupa (red.), *Życie z niepełnosprawnością – wyzwania edukacyjne, rehabilitacyjne i normalizacyjne*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.

Koutrouba, K., Vamvakari, M. i Steliou M. (2006). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook*, Buckingham – Philadelphia: Open University Press, za: Zamkowska, A. (2011). Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.

Kowalik, S. (1989). *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*. Warszawa – Poznań: PWN.

Maciarz, A. (1999). Bariery społecznej integracji. W: A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Maciarz, A. (2005). Integracja edukacyjna w świetle doświadczeń i oczekiwań dzieci niepełnosprawnych. W: W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtek (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

Mądrycki, T. (1997). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: WSiP.

Mika, S. (1987). *Psychologia społeczna*. Warszawa: PWN.

Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Context*. London: Fulton.

Nelson, T. D. (2003). *Psychologia upředzeń*. Gdańsk: GWP.

Neuberg, S. L., Smith, D. M., Asher, T. (2008). Dlaczego ludzie piętnują. W stronę podejścia biokulturowego. W: T. F. Heatherton, R. E. Klek, M. R. Helb, J. G. Hull (red.), *Spoleczna psychologia piętna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.

Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza – struktura – funkcje*, Gdańsk: GWP.

Nowak, A. (2000). *Spotkania z rodzicami. Jak uatrakcyjnić wywiadówkę*. Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.

Olechowska, A. (2001). *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Palak, Z. (2000). *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkole ogólnodostępnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Pilecka, W. (2001). Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się. W: W. Dykciak (red.), *Pedagogika specjalna*, wyd. 2 poszerz. i uaktual. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (1998). *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1487).

Rudek, I. (2005). Tolerancja wobec dzieci niepełnosprawnych rówieśników. *Auxilium Sociale. Wsparcie Społeczne*, 1.

Sakowicz-Boboryko, A. (2003). Uczeń z wadą słuchu w środowisku słyszących rówieśników szkolnych. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i integracjach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Sakowska, J. (1999). *Szkoła dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: CMPPP.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995. *Exceptional Children*, 63(1), za: Zamkowska, A. (2011). Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.

Splawiec, M. (2002). Stosunek warszawskiej młodzieży licealnej do osób niepełnosprawnych. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 2.

Szabała, B. (2012). Stereotypowy wizerunek osób niewidomych. W: M. Parchomiuk, B. Szabała (red.), *Dystans społeczny wobec osób z niepełnosprawnością jako problem pedagogiki specjalnej. Przyczyny – konsekwencje – przeciwdziałanie*. t. 1. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Szabała, B. (2010). Stereotypy odnoszące się do osób z upośledzeniem umysłowym – konsekwencje i sposoby zmiany. W: M. Chodkowska, S. Byra, Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, M. Parchomiuk, B. Szabała (red.), *Stereotypy niepełnosprawności. Między wykluczeniem a integracją*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Szumski, G. (2006). Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, s. 93–114.

Szumski, G. (2011). Teoretyczne implikacje edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnościami w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.

Her Majesty's Stationery Office (1978). *The Warnock Report, Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London.

Wedell, K. (2005). Dilemmas in the quest for inclusion. *British Journal of Special Education*, 32(1), za: Zamkowska, A. (2011), Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnościami w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.

Wyczęsany, J. i Mikrut, A. (red.) (2002). *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Zamkowska, A. (2011), Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnościami w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.

Żuraw, H. (1998). Obraz osób upośledzonych umysłowo w opiniach ludzi pełnosprawnych, *Psychologia Wychowawcza*, 4, s. 346–352.

Planowanie kariery – zapotrzebowanie na doradztwo zawodowe – polityka i praktyka społeczna

Rosnące zapotrzebowanie na doradztwo zawodowe sytuować należy na tle szerszych wyzwań dotyczących zarówno systemu oświatowego, rynku pracy, jak i życia we współczesnym świecie z wyraźnie zarysowanymi trendami indywidualizacji życia społecznego, orientacją na jednostkowy sukces i równoczesnym zagrożeniem marginalizacją społeczną osób nie potrafiących sprostać coraz to nowym wyzwaniom. Rozumieniu potrzeb w zakresie doradztwa zawodowego i możliwości odpowiedzi na nie sprzyja również rozpatrywanie ich na tle procesów globalizacyjnych, zachodzących we wszystkich obszarach życia społeczno-gospodarczego. Globalizacja wprowadza głębokie zmiany w życiu codziennym i w obszarze pracy zawodowej, co wiąże się ze wzrastającą indywidualną odpowiedzialnością za jakość wykształcenia, posiadanej wiedzy i kompetencji. Drogi edukacyjne są w coraz wyższym stopniu podporządkowane wymaganiom rynkowym, a orientacja na rynek i rozwój gospodarczy określa wzrost rosnącego zapotrzebowania na doradztwo.

Złożoność i niepewność jako cechy charakterystyczne współczesnego świata traktować można jako główne wyzwania wobec jednostek i społeczeństw. Tym samym nie pozostają one bez wpływu na przebieg jednostkowych karier. Zmieniający się dynamicznie świat, szczególnie w obszarze pracy i edukacji, oddziałuje na ich przebieg. Zmiany te, co warto wyraźnie podkreślić, określają charakter funkcjonowania społeczności, rodzin, przedsiębiorstw, organizacji publicznych i jednostek. Procesy globalizacyjne zwiększają obszar wolności jednostek i równocześnie podnoszą poziom niepewności odnośnie przebiegu karier zawodowych na przestrzeni życia. Rozwój technologii, który również sprzyja procesom globalizacyjnym, powoduje

wzrost mobilności, przyspieszając tempo życia i procesy zmian w obszarze pracy, powoduje także zjawisko przeładowania informacyjnego, lawinowego przyrostu nowych informacji. Europeizacja powiązana z powiększeniem Unii Europejskiej o kolejne państwa członkowskie prowadzi również do potrzeby i realnego wzrostu mobilności, co pociąga za sobą konieczność większej spójności edukacji i kształcenia z rynkiem pracy, stwarzając tym samym potrzebę przygotowania obywateli Unii do opracowania własnych planów szkoleniowych oraz zawodowych w szerszym kontekście geograficznym.

Zmiany na rynku pracy mają charakter wielowymiarowy. Treść pracy nasycona jest zadaniami wymagającymi inicjatywy i elastyczności. Zmianom w obszarze produkcji towarzyszą zmiany warunków zatrudnienia. Maleje zapotrzebowanie na prace proste w pełnym wymiarze czasowym i o trwaniu bezterminowym. Rośnie znaczenie niezależnej pracy indywidualnej oraz sektora handlu i usług. Globalna ekonomia pociąga integrację produkcji, szczególnie odzwierciedlającą się w działaniach multinarodowych kompanii. Dzięki zdobyczom telekomunikacji możliwa jest całościowa koordynacja produkcji w wielu krajach. Rynek pracy charakteryzuje się nierównowagą między utrzymującym się bezrobociem a problemami ze znalezieniem pracowników w niektórych sektorach.

Postępująca globalizacja handlu oraz wydłużenie okresu aktywności zawodowej wymagają w coraz większym stopniu stałego dostosowywania indywidualnych umiejętności w celu lepszego przygotowania do przewidywalnych lub koniecznych zmian i stałego rozwoju kariery zawodowej.

W życiu jednostek pojawia się coraz więcej sytuacji przejścia: między szkołą a kształceniem i szkoleniem zawodowym, edukacją na poziomie średnim i wyższym czy między zatrudnieniem i bezrobociem, doksztalcaniem się lub wycofywaniem z rynku pracy. Poradnictwo odgrywa w nich decydującą rolę – ułatwia podejmowanie samodzielnych i bezpiecznych decyzji o przebiegu własnej kariery.

Istotnym elementem przeobrażeń współczesnego świata są zmiany demograficzne, powodujące między innymi konieczność wydłużenia okresu aktywnego zatrudnienia, wypracowania nowych form współpracy międzygeneracyjnej, nowych form zatrudnienia związanych ze starzeniem się aktywnych zawodowo pracowników różnych kategorii i zapotrzebowaniem na młodych utalentowanych, wysoko kwalifikowanych pracowników. Rosnące znaczenie specjalizacji, wyrastające w tle konkurencyjności jawiącej się na poziomie globalnym i dynamiki procesów technologicznych, powoduje wzrastające bezrobocie i równocześnie problemy z rekrutacją pracowników w niektórych sektorach. Zmiany w edukacji i kształceniu oraz w politykach i systemach

zatrudnienia ujmuje się w związku z tym jako odpowiedź na potrzeby w zakresie wysokokwalifikowanych kadr oraz potrzeby wyrównywania szans i społecznej inkluzji.

Rosnące zapotrzebowanie na doradztwo zawodowe jest również, co należy mocno wyeksponować, konsekwencją konieczności uczenia się przez całe życie. Od jednostek w sytuacji dyskontynuacji przebiegu biografii zawodowej, czy raczej jej nowego kształtu, oczekuje się proaktywnej postawy wobec zmian. Za podstawową w tym względzie uznaje się strategię uczenia się przez całe życie. Można powiedzieć, że wyłania się nowy kształt rzeczywistości edukacyjnej – z jednej strony cechą charakterystyczną staje się nacisk na indywidualizację ścieżki edukacyjnej, związanej z edukacyjnym stylem życia kształtującym się w efekcie zmian, jakich doświadcza współczesny świat, i możliwością pełnej mobilizacji edukacyjnej oraz gromadzeniem certyfikatów kolejnych kwalifikacji, z drugiej zaś stały nacisk na doskonalenie form instytucjonalnych, stwarzających ramy dla całościowego uczenia się, doskonalenia i nabywania nowych umiejętności niezbędnych do poruszania się we współczesnym świecie, zdominowanym rozwojem technologicznym, ale równocześnie trendami indywidualizacji, co odnosi się również do procesów edukacyjnych. Z jednej strony nową cechą jest walidacja umiejętności zdobytych poza instytucjami edukacyjnymi i zwiększona jednostkowa odpowiedzialność za przebieg drogi edukacyjnej, z drugiej zaś zwiększenie otwartości i znaczenia systemów kształcenia między innymi poprzez utworzenie Europejskich Ram Kwalifikacji i krajowych struktur kwalifikacji, lepsze łączenie instytucjonalnego kształcenia z potrzebami rynku pracy, wyrażanymi w terminach zapotrzebowania na określone umiejętności.

Nowy aspekt doradztwa określa walidacja umiejętności zdobytych drogą nieformalną i pozaformalną (poza systemem szkolnym) – transformacja tradycyjnych systemów edukacyjnych, między innymi przejście od uznawania dyplomów na podstawie czasu trwania nauki do uznawania uczenia się poza instytucjami kształcenia szkolnego i formalnego, co zapewnia gromadzenie certyfikatów na zasadzie dobrowolności i stwarzanie ram dla uznawalności zdobytych kompetencji. Rzeczywistość, w tle której krystalizuje się potrzeba całościowego uczenia się, to perspektywa, którą określić można – w kierunku inteligentnego rozwoju i gospodarki opartej na wiedzy. Wynikają stąd – w konsekwencji przyjęcia wizji społeczeństwa uczącego się – implikacje dla doradztwa zawodowego, zarówno jako koncepcji, jak i praktyki społecznej. Należy jednak powiedzieć, iż uczenie się przez całe życie zarówno jako idea edukacyjna, jak i określona strategia działań realizowanych na różnych poziomach i w różnych wymiarach, wyraźnie łączona jest z realizacją celu,

jakim jest spójność społeczna, ujmowana w tak silnym połączeniu z procesami uczenia się, kształcenia i szkoleń jako relatywnie nowa kategoria, co także ma swoje przełożenie na potrzeby kierowane względem całościowego doradztwa karier. Duży nacisk położony jest na strategię zwiększania dostępu do uczenia się przez całe życie, zwłaszcza grupom defaworyzowanym. Czynnikiem określającym potrzeby wobec doradztwa zawodowego jest także, o czym wspomniałam już wcześniej, zjawisko przewidywania i dopasowywania potrzeb rynku pracy i potrzeb pracowników w zakresie umiejętności a nie zawodów.

Rozumienie, potrzeby i propozycje systemowych rozwiązań w zakresie poradnictwa zawodowego określa również (obok ujęć teoretycznych i potrzeb praktyki społecznej, opisanych tu jako określone tendencje zmian współczesnego świata, czyli inaczej jako kontekst zmian wzorów karier zawodowych) polityka w tym zakresie formułowana na poziomie unijnym. Wyraźnie łączy się ją, co chciałabym podkreślić, z koniecznością uczenia się przez całe życie, zakłada się bowiem, iż realizacji idei całościowego uczenia się służy całościowe poradnictwo i doradztwo (Rezolucja Rady Unii Europejskiej, 8848/04 EDUC 89SOC 179, 2004; Rezolucja Rady Unii Europejskiej, 14398/08 EDUC 241 SOC 607, 2008). Dla jej zobrazowania warto w tym miejscu odwołać się do wybranych dokumentów strategicznych, mając jednak na uwadze to, iż kwestie poradnictwa podejmowane są oprócz zobowiązań strategicznych, także w dziesiątkach innych dokumentów przyjmowanych przez Parlament Europejski, Radę Unii Europejskiej i Komisję Europejską (Solarczyk-Ambrozik, 2013). Edukacyjna polityka unijna, jak wynika z tych dokumentów, to głównie promocja idei uczenia się przez całe życie – uświadomienie obywatelom konieczności i korzyści płynących ze stałego podnoszenia kwalifikacji, wezwanie kierowane do państw członkowskich o podniesienie jakości kształcenia i szkoleń, prognozowanie popytu na pracę, rozwój pośrednictwa i doradztwa zawodowego, zmniejszenie odsetka osób, które przedwcześnie kończą naukę szkolną. Polityka w zakresie uczenia się przez całe życie i również w zakresie doradztwa w powiązaniu z nią zdominowana jest myśleniem unijnym, krystalizującą się wizją wspólnotowej Europy, co odzwierciedla transformację koncepcji edukacyjnych i poradnictwa zawodowego jawiące się wraz ze zmianami o charakterze politycznym, ekonomicznym i społecznym. Obrazują to również różnego rodzaju raporty UNESCO i OECD (Solarczyk-Ambrozik, 2013).

Można w tym miejscu postawić pytanie – jaka koncepcja uczenia się przez całe życie w kontekście jakiej wizji Europy? I tak przykładowo – w myśl wskazań dokumentu, jakim jest *Projekt Europa 2030. Wyzwania i szanse*,

w sytuacji, kiedy obywatele europejscy potrzebują konkurencyjnej, zrównoważonej, społecznej gospodarki rynkowej, głównym strategicznym czynnikiem sukcesu jest kapitał ludzki. Wyraźnie zarysowujący się trend dotyczy uwalniania potencjału jednostki. Podkreśla się, że najważniejszym strategicznym instrumentem, który zapewni obywatelom możliwość awansu społecznego, a społeczeństwu europejskiemu postęp, jest lepsze wykorzystanie talentów.

Z perspektywy polityki odnoszonej do doradztwa zawodowego ważne jest określenie potrzeb w zakresie wsparcia dla jednostek i organizacji w adaptacji do zmian, organizacji środowiska mającej wspierać jednostki poprzez stwarzanie im szans na rozwój kariery, poprzez przygotowanie siły roboczej adekwatnie do potrzeb gospodarki i rynku pracy. W podstawowym w tym względzie dokumencie podkreśla się, definiując równocześnie poradnictwo zawodowe, iż w kontekście konieczności kształcenia się przez całe życie całościowe poradnictwo zawodowe przyczynia się do rozwoju ekonomicznego, wydajności rynku pracy oraz mobilności zawodowej i geograficznej, poprzez wzmocnienie procesu kształcenia się przez całe życie oddziałuje na potencjał człowieka i rozwój zasobów ludzkich, cechuje je różnorodność struktur, systemów dostarczania usług i działań. Ważne jest także w tym ujęciu wyeksponowanie kategorii „przejścia”, mówi się bowiem, że poradnictwo zapewnia znaczące wsparcie w przejściu między poziomami i obszarami różnych systemów edukacji i szkoleń i przejściu ze szkoły na rynek pracy czy w powrocie z bezrobocia (Rezolucja Rady Unii Europejskiej, 2004). Zagadnienie przejścia, jako istotna kategoria analizy problemów poradnictwa zawodowego, silnie zaznaczone jest także w kolejnym strategicznym dokumencie dotyczącym uwzględniania poradnictwa przez całe życie w strategiach uczenia się przez całe życie (Rezolucja Rady Unii Europejskiej, 2008). W tym kontekście, jak się podkreśla, poradnictwo może ułatwiać podejmowanie samodzielnych, ale bezpieczniejszych decyzji o przebiegu własnej kariery w warunkach panujących na rynku pracy i w osiąganiu, co ważne, lepszej równowagi między życiem osobistym i zawodowym. Omawiana polityka w zakresie poradnictwa kariery przez całe życie to, obok wyjaśnienia kwestii terminologicznych i określonych sposobów myślenia o podejmowanych zagadnieniach, także ukazanie możliwości działań podejmowanych dla realizacji przyjętych celów poprzez między innymi określenie obszarów priorytetowych, którymi na poziomie formułowania odnośnych polityk są: sprzyjanie zdobywaniu przez całe życie umiejętności kierowania własną karierą, ułatwianie dostępu do poradnictwa, stworzenie systemu zapewniania jakości usług poradnictwa, zachęcanie do koordynacji i współpracy różnych podmiotów na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym (Rezolucja Rady Unii Europejskiej, 2008).

Ważną kategorią pojęciową obrazującą sposób myślenia o poradnictwie w ujęciach strategicznych jest, wspomniana już wcześniej, kategoria mobilności, wiązana z szerszymi uwarunkowaniami – między innymi z powiększaniem Unii Europejskiej i tym samym poszerzeniem rynku pracy i zwiększonymi możliwościami edukacyjnymi, postępującą globalizacją i wydłużeniem okresu aktywności zawodowej. Odnosząc poradnictwo zawodowe do szczególnej kategorii klientów, jaką stanowią ludzie młodzi, warto w tym miejscu odnotować, że w komunikacie Komisji *Mobilna młodzież* podkreśla się, iż kształcenie i szkolenie na wysokim poziomie, skuteczna integracja z rynkiem pracy oraz większa mobilność młodych są konieczne dla uwolnienia potencjału młodzieży oraz osiągnięcia celów strategii „Europa 2020 na rzecz wzrostu gospodarczego”. Realizacja projektu ma umożliwić młodzieży sukces w gospodarce opartej na wiedzy, między innymi poprzez działania ułatwiające proces uczenia się przez całe życie, przeciwdziałające przedwczesnemu kończeniu nauki, kształcenie zawodowe, wysokiej jakości staże; uznanie i walidację uczenia się pozaformalnego i nieformalnego; modernizację szkolnictwa wyższego; eliminowanie przeszkód mobilności w edukacji; zatrudnienie młodzieży. Jak wskazuje cytowany dokument, młodzież powinna uzyskać lepsze wsparcie w okresie przejścia z systemu kształcenia do zatrudnienia za pomocą środków aktywizacji i środków ułatwiających pracodawcom zatrudnianie młodych pracowników, czemu sprzyja podnoszenie jakości informacji i doradztwa odnośnie możliwości mobilności o zasięgu krajowym, regionalnym i lokalnym. W omawianych wskazaniach szczególną rolę odgrywa, co ważne z perspektywy nie tyle rozumienia kwestii terminologicznych, ile samego zjawiska poradnictwa całowyciowego, kategoria mobilności edukacyjnej, na którą chciałabym zwrócić szczególną uwagę. Uznaje się, że mobilność edukacyjna jest ważna we wszystkich dyscyplinach i dziedzinach, takich jak; kultura, nauka, sport i sztuka (*Mobilna Młodzież*, 2010).

Z perspektywy jednostek polityka w zakresie doradztwa zawodowego winna przyczyniać się do rozwoju jednostkowych ścieżek edukacyjnych i zawodowych, doskonalenia umiejętności kształtowania kariery i efektywnego reagowania na potrzeby rynku pracy. Jak zostało ukazane wcześniej, w kontekście nowych wyzwań i zmian współczesnego świata rośnie znaczenie doradztwa zawodowego. Jednostki oczekują wsparcia oczekują wsparcia w związku z problemami dotyczącymi podejmowaniem decyzji odnośnie wyboru ścieżek edukacyjnych, poszukiwania zatrudnienia, kształtowania ścieżek kariery, również poprzez zmiany zawodowe.

Wraz ze zmianami, które opisane zostały wyżej, głównie zwiększonej mobilności, pojawia się też koncepcja „kariery bez granic” (Arthur, Rousseau,

1996), która określa kariery jako coraz bardziej niezależne od organizacji i tradycyjnie zarysowanych granic pomiędzy wyspecjalizowanymi funkcjami i specjalistycznymi umiejętnościami. Pojęcie to ogniskuje zainteresowania bardziej na subiektywnej karierze, na subiektywnym odczuciu fragmentaryzacji życia zawodowego i tym samym podkreśla znaczenie płynnych związków pomiędzy pracą i innymi obszarami życia. Mimo iż stale jeszcze zatrudnienie pozostaje umiejscowione w obrębie organizacji, to szersze trendy ekonomiczne, poszerzanie Unii Europejskiej, wspólna waluta redukują ostrość granic w i pomiędzy obszarami zatrudnienia. Warto jednak zwrócić uwagę, iż powstają nowe bariery kształtowania karier, takie jak na przykład kryteria selekcyjne stosowane przez pracodawców, faworyzujące szczególne kompetencje i – jak wskazuje J. M. Kidd – obok nowych wyznaczników kariery nie tracą na sile oddziaływania tradycyjne „granice”, do których zaliczamy miejsce w strukturze społecznej czy płeć jako czynniki określające uczestnictwo w rynku pracy (Kidd, 2006). Można zatem powiedzieć, że mimo pojawienia się zjawiska kariery bez granic istnieją nadal granice, które ograniczają jednostkowe szanse karierowe.

Zjawiskiem, na które również należy zwrócić uwagę w tym miejscu, są zmiany samych wzorów przebiegu karier pozostające w związku z rozwojem społeczno-gospodarczym, wzrostem mobilności osób uczących się i pracujących, skutkującym zmianami miejsca pracy. Zmiany we wzorach przebiegu karier warunkowane są także starzeniem się społeczeństw czy przeobrażeniami w sferze pracy w związku z postępem technologicznym, przystosowywaniem jednostkowych kwalifikacji do zmiennych oczekiwań miejsca pracy.

Istotną kategorią pojęciową pozwalającą zrozumieć również zmiany w obszarze karier jest, podkreślana tu niejednokrotnie, mobilność. Wraz z przeobrażeniami, scharakteryzowanymi jako tło karier, wzrasta mobilność pracowników, rozumiana nie tylko jako zmiana miejsca czy formy zatrudnienia, ale ruchliwość pracownicza w przypadku stałego zatrudnienia w jednym miejscu, dotycząca zmiany funkcji, działań zawodowych, zakresu odpowiedzialności.

Nieadekwatny do życia w świecie dynamicznych zmian we wszystkich obszarach, zwiększonej indywidualnej odpowiedzialności za jakość i przebieg życia w społeczeństwie ryzyka staje się zatem jednorazowy wybór zawodu poprzedzony linearną ścieżką edukacyjną i stosowne do tego zawodu uplasowanie się na rynku pracy postrzegane w perspektywie długoplanowej. W tym ujęciu mówi się nie tylko o planowaniu kariery ale – szerzej – również o konstruowaniu, planowaniu życia (Savicas i in., 2009), co przekłada się na nowe trendy w poradnictwie.

Można zatem powiedzieć, iż kariera jawi się na tle indywidualnych cech i doświadczeń z jednej strony, z drugiej zaś szans i barier mających miejsce w społecznym kontekście (Kidd, 2006, s. 7).

Takie podejście do kariery ma istotne implikacje dla poradnictwa – określa zakres pomocy udzielanej klientowi i stosowne w tym obszarze potrzeby rozumienia własnych możliwości, zainteresowań i wartości odnoszonych do pracy, niezbędnych w efektywnym planowaniu kariery, równocześnie jednak kładzie nacisk na konieczność odniesień do społecznych uwarunkowań, uwzględniających czas i przestrzeń społeczną, znajomość których niezbędna jest w eksploracji reguł kariery w pracy i możliwości jawiących się na przestrzeni życia. Wyeksponowanie w ujęciu definicyjnym kariery szans i barier odnoszonych do zatrudnienia w perspektywie czasowej wskazuje na zmienność doświadczeń związanych z zatrudnieniem, będących konsekwencją przeobrażeń szerszego kontekstu, zmian warunkujących zapotrzebowanie na doradztwo, o których mówiłam wcześniej.

Zarówno wszystkie teorie, jak i strategie podkreślają złożoną i kompleksową naturę procesu planowania kariery. Jak podkreśla V. G. Zunker, ponieważ jednostki doświadczają w przebiegu kariery okresów niezdecydowania i chwiejności decyzji, wybory karierowe nie mają charakteru stałego – wraz ze wzrostem świadomości rozwojowego charakteru procesu doświadczania kariery jednostki są bardziej skłonne zmieniać bądź redefiniować własne wybory (Zunker, 1986, s. 79). D. E. Super, na przykład, określa to niezdecydowanie jako okres w procesie rozwoju, kiedy to zainteresowania nie są jeszcze w pełni wykrystalizowane (Super, 1984). Proces podejmowania decyzji ma charakter złożony i unikalny dla każdej jednostki, jest bowiem uwarunkowany czynnikami kognitywnymi i równocześnie strukturalnymi cechami środowiska społecznego jednostki. Okoliczności życia stwarzają szanse oceny dokonanych w przeszłości wyborów i modyfikowania ich wraz ze zmianami wartości i zainteresowań. Podejmowanie decyzji karierowych to proces, w którym nie tylko dokonujemy wyborów, lecz także eliminujemy i w konsekwencji tłumimy niektóre zainteresowania na wąskiej ścieżce prowadzącej do kariery (Zunker, 1986, s. 79–80). Wybory karierowe to także poszukiwania własnej tożsamości i znaczenia w społecznym świecie, a planowanie kariery jako proces pozwala na stałą reewaluację tego, w jakim miejscu jesteśmy i dokąd zmierzamy.

Literatura

Arthur, M. B. i Rousseau, D. M. (red.) (1996). *The bundaryless career*. New York.

Kidd, J. M. (2006). *Understanding Career Counseling. Theory, Research and Practice*. SAGE Publications

Unia Europejska (2010). *Mobilna młodzież. Inicjatywa na rzecz uwolnienia potencjału młodzieży ku inteligentnemu, trwałemu i sprzyjającemu włączeniu społecznemu wzrostowi gospodarczemu Unii Europejskiej*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

Grupa Refleksji (2010). *Projekt Europa 2030. Wyzwania i szanse. Sprawozdanie dla Rady Europejskiej sporządzone przez Grupę Refleksji dotyczące przyszłości Unii Europejskiej do roku 2030*

Rada Unii Europejskiej (2004). *Rezolucja: Guidance Throughout Life In Europe*. Resolution No.8448/04 EDUC 89 SOC 607, Brussels.

Rada Unii Europejskiej (2008). *Rezolucja w sprawie lepszego uwzględniania poradnictwa przez całe życie w strategiach uczenia się przez całe życie*. Resolution No.1498/08 EDUC 241 SOC 607, Brussels.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Gichard, J., Soresi, S. i Van Esbroeck R. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century, *Journal of Vocational Behavior*, 75(3).

Solarczyk-Ambrozik, E. (2009). *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Solarczyk-Ambrozik, E. (2013). *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna. Dyskurs całościowego uczenia się w tle zmian społeczno-ekonomicznych*. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całościowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Solarczyk-Ambrozik, E. (2013). *Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie*. *Edukacja Dorosłych*, 1, s. 35–45.

Zunker, V. G. (1986). *Career Counseling. Applied Concepts of Life Planning*. Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Company.

Doradztwo edukacyjno-zawodowe w perspektywie indywidualnych potrzeb ucznia

Zmiany zachodzące na rynkach pracy, zmiana relacji między pracodawcą a pracownikiem, rozpowszechnienie elastycznych form zatrudnienia, a także dynamika przemian funkcjonowania w poszczególnych zawodach sprawiają, że myślenie o przygotowaniu młodzieży do efektywnego funkcjonowania w różnych kontekstach aktywności zawodowej staje się poważnym wyzwaniem. Postulat, że szkoła powinna przygotować ucznia do funkcjonowania na rynku pracy, jest stwierdzeniem niekontrowersyjnym i promowanym nie tylko przez polityków, przedsiębiorców, ekspertów rynku pracy, ale także nauczycieli i rodziców. Panuje powszechna zgoda co do tego, że to właśnie szkoła ma przygotować ucznia do odnalezienia się na coraz trudniejszym rynku pracy. Jeśli jednak podjąć się próby zoperacjonalizowania tego celu, to okazuje się, że jest to zadanie nieoczywiste. Wynika to głównie z faktu, iż rynek pracy nie jest rzeczywistością statyczną. Przyjmuje się, że jedyną stałą jego cechą jest właśnie zmienność. Ta cecha powoduje, iż redefinicji wymagają cele postrzegane jako kluczowe w obszarze doradztwa zawodowego realizowanego w szkołach. Proste rozwiązania oparte na dopasowaniu zainteresowań, predyspozycji i uzdolnień do konkretnych zawodów stają się już nie tylko niewystarczające, ale także czasami szkodliwe. Współczesne ścieżki karier mają często przebieg nietypowy, skomplikowany, zaskakujący i nieprzewidywalny. Działania związane z wyborem szkoły i zawodu, przypisane tradycyjnie do zadań okresu adolescencji, aktualnie stają się zadaniami na całe życie. Przy takim założeniu szkoła jest miejscem, w którym uczeń może nauczyć się podstawowych zasad myślenia o projektowaniu własnej, indywidualnej ścieżki edukacyjnej i zawodowej oraz kluczowych umiejętności, które są konieczne, aby zaplanować, zrealizować i przemyśleć preferowane przez siebie wybory.

Dlatego we współczesnym doradztwie edukacyjno-zawodowym poszukuje się takich rozwiązań, które będą wzmacniały proaktywne postawy wobec własnej kariery.

Jak zauważa B. Wojtasik (2011), przygotowanie ucznia do życia i pracy w warunkach ciągłej zmiany wymaga wypracowania nowego sposobu myślenia o celach doradztwa zawodowego realizowanego w szkołach. Rynek pracy to jeden z najważniejszych kontekstów analizowania sytuacji zawodowej młodzieży. Nie jest to jednak kontekst jedyny. Rozpoznając znaczenie doradztwa zawodowego dedykowanego młodzieży, warto na to zagadnienie spojrzeć szerzej. Może być ono postrzegane i analizowane w perspektywie indywidualnych czynników sprzyjających odniesieniu sukcesu w karierze, rozwiązań systemowych i organizacyjnych, a także jako element profilaktyki marginalizacji i wykluczenia społecznego oraz ważny element polityki oświatowej. W niniejszym opracowaniu zaproponowana zostanie perspektywa indywidualnych potrzeb ucznia w zakresie kompetencji zwiększających szanse na sukces edukacyjny i zawodowy. Rozpoznanie i zoperacjonalizowanie tych potrzeb stanowi punkt wyjścia do projektowania adekwatnych rozwiązań programowych i metodycznych.

Na wstępie warto zaznaczyć, iż zarówno w publikacjach, jak i w praktyce edukacyjnej coraz częściej mówi się nie o doradztwie lub poradnictwie zawodowym, ale o doradztwie edukacyjno-zawodowym. Jest to mała, ale istotna zmiana w postrzeganiu celów wsparcia doradczego dedykowanego uczniowi. Reforma kształcenia w zawodach i perspektywa możliwości uznawania kwalifikacji zdobytych poza systemem to przesłanki, w świetle których projektowanie ścieżek edukacyjnych staje się umiejętnością kluczową. Szczególne znaczenie ma to przy wyborze szkół kształcących w zawodach. Uczniowie powinni mieć możliwość nauczania się oceniania jakości różnych propozycji edukacyjnych. Umiejętność przyjmowania właściwych kryteriów oceny jakości ofert, ich adekwatności do rzeczywistych potrzeb uczącego się jest bardzo przydatna nie tylko w kontekście najbliższych decyzji edukacyjnych i zawodowych. Można ją uznać za kompetencję transferowalną i jej znaczenie postrzegać w perspektywie nie tylko edukacji całościowej, ale także innych dziedzin życia.

W postrzeganiu roli doradztwa zawodowego dedykowanego młodzieży można zidentyfikować dwie skrajne postawy. Pierwsza z nich wskazuje, że to sytuacja rynku pracy stanowi podstawowy czynnik warunkujący kierunek działań doradztwa zawodowego. Przedstawiciele takiego sposobu myślenia akcentują konieczność dopasowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy. W ich narracji dominują określenia typu: alokacja zasobów, zawody nad-

wyżkowe i deficytowe, bezrobocie. W ramach takiego postrzegania doradztwa za cel z jednej strony uznaje się takie przygotowanie ucznia, aby nie został bezrobotnym absolwentem, a z drugiej – zadbanie o to, aby rynek pracy otrzymał odpowiednio przygotowanych pracowników. Można odnieść wrażenie, że ten drugi cel traktowany jest jako priorytetowy. W tej perspektywie uczeń postrzegany jest jako „zasób ludzki”, który powinien być przygotowany do efektywnej realizacji zadań wynikających z paradygmatu gospodarki opartej na wiedzy. Szkoły, szczególnie zawodowe, postrzegane są w tym ujęciu jako instytucje przygotowujące kadry dla gospodarki i rynku pracy. Druga postawa to podkreślanie znaczenia indywidualnej odpowiedzialności za przebieg własnego życia, w tym także za karierę zawodową. Zakłada się, iż kluczowym celem doradztwa zawodowego jest szeroko rozumiane dobro osoby radzącej się. W praktyce oznacza to wzmacnianie refleksyjnego i krytycznego namysłu nad kierunkiem rozwoju, decyzyjnością, świadomością aspiracji i wartości, ustalaniem priorytetów. W tej perspektywie uwzględnia się także mnogość ról, które uczeń będzie pełnił w ciągu życia, i podkreśla się znaczenie wypracowania możliwie najpełniejszej ich komplementarności. Te dwie perspektywy nie są wobec siebie opozycyjne. Są one skrajnymi wartościami continuum dotyczącego postrzegania napięcia pomiędzy indywidualnymi preferencjami jednostki a wymaganiami rynku pracy. Napięcie to opisała E. Solarczyk-Ambrozik (2009, s. 7), podkreślając, iż współcześnie edukacja staje się z jednej strony szansą na twórcze kreowanie przebiegu własnego życia, a z drugiej czynnikiem warunkującym utrzymanie się na coraz bardziej wymagającym rynku pracy.

W analizie indywidualnego kontekstu realizacji doradztwa zawodowego w systemie edukacyjnym można zaproponować dwie perspektywy. Jedna z nich proponuje skupienie się na dynamice rozwojowej, druga zaś koncentruje się przede wszystkim na indywidualnych zasobach i ograniczeniach ucznia. Uwzględnienie perspektywy temporalnej oznacza, że dla każdego etapu edukacyjnego proponuje się cele korespondujące z dynamiką rozwoju adresatów. Dotyczy to nie tylko rozwoju zawodowego, ale także społecznego, poznawczego i emocjonalnego. Zakłada się, iż na danym etapie edukacyjnym uczniowie mają wspólne zadania związane z rozwijaniem kompetencji z zakresu projektowania kariery edukacyjno-zawodowej (Rosalska, 2012, s. 16). W tej perspektywie najczęściej przywołuje się koncepcję D. Supera (Cybał-Michalska, 2013, s. 176). Powszechnie przyjmuje się, że okresem, w którym trzeba zwrócić szczególną uwagę na doradztwo zawodowe, jest etap edukacji gimnazjalnej. Jest on rzeczywiście istotny, ponieważ wówczas uczniowie dokonują wyboru dotyczącego dalszego kształcenia ogólnego lub kształcenia w zawodzie. Nie można jednak nie doceniać znaczenia szkoły

podstawowej i pomijać potrzeby doradcze uczniów szkół ponadgimnazjalnych. W tym miejscu warto także zasygnalizować potrzebę myślenia o projektowaniu karier jako o procesie całościowym. Oznacza to, że definiowanie lub redefiniowanie celów zawodowych, podejmowanie kształcenia, procesy związane z tranzycją w zawodzie oraz ustawiczny rozwój kompetencji i kwalifikacji zawodowych to zadania na całe życie (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, 2013).

Druga wyróżniona perspektywa dotyczy indywidualnych zasobów ucznia. Szkoła powinna stać się bezpieczną przestrzenią nie tylko do rozpoznawania, ale także pomnażania zasobów, które mogą odegrać kluczową rolę w procesie rozwijania aspiracji i planów. Tradycyjnie przyjmuje się, iż punktem wyjścia dla określania kierunków dalszego kształcenia i wyboru zawodu są zainteresowania. Jest to myślenie mocno zakorzenione w teoriach cechy i czynnika, w których akcentuje się potrzebę dopasowania indywidualnych preferencji do cech zawodu i środowiska pracy (Paszowska-Rogacz, 2003, s. 29). Koncentrowanie się wyłącznie na zainteresowaniach i preferencjach ucznia niesie ryzyko podejmowania przez niego decyzji nieadekwatnych do rzeczywistych możliwości efektywnego funkcjonowania w danym zawodzie, nie sprzyja także wymuszanej przez rynek pracy konieczności elastycznego reagowania na zmiany. Jeśli założyć, że celem doradztwa realizowanego w szkołach jest pomoc uczniowi w procesie projektowania kariery, to jednym z elementów tego procesu powinna być nauka rozpoznawania i oceny zasobów indywidualnych i społecznych. Te zaś nie tylko powinny być podstawą dla decyzji o wyborze zawodu lub kierunku kształcenia, ale także dla tych wyborów, które będą w znacznym stopniu warunkować jego funkcjonowanie w roli pracownika, współpracownika lub pracodawcy. Warto podkreślić, iż celem doradztwa zawodowego nie powinno być wyłącznie przygotowanie do podjęcia decyzji o wyborze zawodu, ale również przygotowanie do efektywnego w nim funkcjonowania. Z kolei to przygotowanie nie powinno ograniczać się do budowania wiedzy i kształcenia umiejętności zawodowych. Kluczowe znaczenie mają tu kompetencje społeczne. Pracując z uczniem nad rozpoznawaniem jego indywidualnych zasobów, można odnieść się do różnych propozycji zmiennych, które wskazywane są jako czynniki istotne w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych. Rozbudowany ich katalog zaproponowały D. J. Blum i T. E. Davis (2010, s. 201). Autorki wskazały na potrzebę wzmacniania świadomości ucznia w obszarze jego zdolności, kompetencji, talentów, doświadczeń, ograniczeń, wartości, postaw, zainteresowań, aspiracji, możliwości i preferowanego stylu życia. Istotne jest, aby proces rozwijania wiedzy ucznia na temat jego indywidualnych zasobów nie

miał charakteru wykluczającego i stygmatyzującego. Doświadczenia szkolne ucznia najczęściej mają związek z ocenianiem i pozycjonowaniem jego osiągnięć na tle osiągnięć innych uczniów. W obszarze doradztwa zawodowego może to skutkować podejściem sugerującym, iż uczniowie z najwyższymi wynikami powinni kontynuować naukę w liceach, a ci o najsłabszych wynikach winni trafić do zasadniczych szkół zawodowych. Jest to myślenie niesprzyjające projektowaniu karier edukacyjno-zawodowych. Oceny szkolne w niewielkim stopniu decydują o możliwościach odniesienia sukcesu zawodowego. Uczeń powinien nauczyć się rozpoznawać i oceniać swoje szanse także na podstawie innych kryteriów niż te związane z oceną i pozycjonowaniem na tle grupy, klasy czy szkoły. Warto proponować uczniom sposób myślenia ukierunkowujący na poszukiwanie rozwiązań, na minimalizowanie wpływu indywidualnych ograniczeń i deficytów oraz na poszukiwanie najlepszych i najbardziej efektywnych form rozwoju. Propozycją takiego podejścia może być na przykład koncepcja inteligencji wielorakich H. Gardnera (2009), w świetle której uczeń ma możliwość oceny swoich predyspozycji i uzdolnień według kryteriów innych niż te, które podlegają rozpoznaniu i ocenie w szkolnej codzienności.

Kolejną przesłanką dotyczącą obszaru zadań doradztwa zawodowego w kontekście wspierania indywidualnego rozwoju młodzieży jest myślenie w kategoriach kompetencji związanych z zarządzaniem karierą. Jeśli przyjąć, że kariery linearne i przewidywalne będą należeć do sytuacji wyjątkowych, a nie typowych, to kluczową kompetencją dotyczącą kariery zawodowej jest ta związana z zarządzaniem nią. Inspiracją do takiego postrzegania celów doradztwa zawodowego może być model kompetencji opracowany przez S. Haase i J. Francis-Smythe'a (2005). Autorzy w modelu zatytułowanym „wskaźnik kompetencji kariery” wskazali na znaczenie takich obszarów kompetencyjnych jak:

- umiejętność wyznaczania celów i planowania kariery zawodowej,
- umiejętność samopoznania,
- umiejętności związane z osiągnięciem wydajności i efektywności w wykonywanych zadaniach,
- umiejętności związane z realizacją kariery (np.: praca w zespole, rozwiązywanie problemów, zarządzanie czasem),
- umiejętność poznania „polityki” organizacji (struktur formalnych i nieformalnych, relacji itp.),
- umiejętność budowania relacji w ramach sieci kontaktów oraz monitoringu,
- umiejętność autoprezentacji i zdobywania informacji zwrotnych.

W modelu tym zintegrowane zostały kompetencje twarde (zawodowe) oraz miękkie. Takie ujęcie kompetencji warunkujących funkcjonowanie na rynku pracy jest bardzo użyteczne w konstruowaniu oddziaływań edukacyjnych i doradczych w szkole. Kompetencje definiowane są jako „zdolności do wykonywania zadania zgodnie z uznawanymi i określonymi standardami ważnymi dla danej grupy zawodowej” (Kossowska, 2001). Obejmują one nie tylko zakres koniecznej wiedzy i niezbędnych umiejętności. Coraz częściej utożsamiane są z umiejętnościami społecznymi i postawami etycznymi. Jakość funkcjonowania w zawodzie jest wynikiem współdziałania kompetencji twardych, zawodowych, merytorycznych, wykonawczych typowych dla danego zawodu lub danej branży oraz kompetencji społecznych, które są transferowalne i konieczne w różnych zawodach i środowiskach pracy. Można założyć, że to one w znacznym stopniu warunkują efektywność wykorzystywania kompetencji twardych. Na podstawie analizy raportów dotyczących kompetencji promowanych na współczesnym rynku pracy można wskazać te, które postrzegane są jako najbardziej istotne i wartościowe. Są to kompetencje w zakresie komunikacji, uczciwość i rzetelność, kompetencje interpersonalne, przestrzeganie zasad etyki zawodowej, umiejętność pracy w zespole, kompetencje analityczne, motywacja i inicjatywa, elastyczność i zdolność do przystosowywania się oraz umiejętności związane z wykorzystywaniem nowoczesnych technologii (SGH, AIH i Ernst & Young, 2012). Uczniowie powinni zyskać świadomość znaczenia kompetencji miękkich, społecznych. Takie myślenie inspirowane do działań związanych z planowaniem kariery, a nie tylko tych wiążących się ze zdobywaniem zawodu.

Kategorią uruchamiającą refleksyjne myślenie o karierze zawodowej i rynku pracy jest także kompetencja wyróżniająca. Pojęcie to wywodzi się z koncepcji zarządzania strategicznego i oznacza cechę odróżniającą od konkurencji. Dla ucznia oznacza to potrzebę pozytywnego wyróżnienia się na tle innych absolwentów swojego rocznika oraz na tle innych osób z branży, które w tym samym czasie będą próbowały odpowiednio ulokować się na rynku pracy. Myślenie i działanie w kategoriach kompetencji wyróżniającej ukierunkowuje aktywność ucznia na poszukiwanie i wzmacnianie indywidualnych i możliwie unikatowych kwalifikacji lub kompetencji. Takie podejście jest szczególnie przydatne w pracy z uczniami szkół zawodowych.

Ostatnią przesłanką implementowania doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach, która zostanie wskazana w tym opracowaniu, jest potrzeba kształtowania proaktywnych postaw wobec kariery i rynku pracy. Przyjmując trójskładnikową koncepcję postawy, w której wyróżnia się komponent poznawczy, afektywny oraz behawioralny, można zaplanować oddziaływania

edukacyjne rozwijające i wzmacniające te trzy komponenty postawy ucznia wobec jego kariery edukacyjnej i zawodowej. Komponent poznawczy to wiedza nie tylko z obszaru zawodoznawstwa. To także aktualna i wartościowa merytorycznie wiedza z zakresu procedur aplikacyjnych, rynku pracy, oferty edukacyjnej. Praktyka doradcza wskazuje, iż uczniowie, podejmując decyzje zawodowe, często kierują się przekonaniami i wyobrażeniami na temat wybranego zawodu lub stylu pracy w danej branży. Często wiedza ta konstruowana jest na podstawie przekazów medialnych lub doświadczeń rodziców. Zadaniem doradcy jest sprawdzenie, czy i na ile decyzje uczniów podejmowane są na podstawie racjonalnych i słusznych merytorycznie przesłanek. Szczególne znaczenie ma to w przypadku gimnazjalistów zamierzających podjąć naukę w zawodzie. W obszarze komponentu afektywnego warto pomóc rozpoznać uczniom ich nadzieje i oczekiwania, a także lęki i obawy związane z wyborem zawodu czy wejściem na rynek pracy. Istotnym zagadnieniem jest kształtowanie sposobu postrzegania i interpretowania zjawisk i mechanizmów rynku pracy. Mogą być one interpretowane zarówno jako szanse, jak i zagrożenia. Można przyjąć tezę, że to przede wszystkim nauczyciele i rodzice modelują sposób postrzegania rzeczywistości zawodowej. Kształtują myślenie o zawodach prestiżowych, artefaktach sukcesu i modnych kierunkach studiów. Promowanym w szkołach przekonaniem jest myślenie, że ukończenie prestiżowych uczelni gwarantuje zatrudnienie oraz że im wyższe wykształcenie, tym większa szansa na zawodowy i życiowy sukces. Przekonania te należy traktować w kategoriach heurystyk. Są to czynniki zwiększające szanse, ale nie gwarantujące sukcesu. W aspekcie komponentu behawioralnego uczeń, kończąc szkołę ponadgimnazjalną, powinien demonstrować zachowania świadczące o umiejętności poszukiwania pracy i znajomości procedur aplikacyjnych. W kontekście kształcenia zawodowego w kompetencji behawioralnym należy zwrócić szczególną uwagę na kształtowanie profesjonalnych zachowań w zawodzie, zarówno w roli pracownika, współpracownika, jak i pracodawcy.

Analizując indywidualne potrzeby ucznia w zakresie kompetencji związanych z projektowaniem karier edukacyjnych i zawodowych, można przyjąć, że powyżej opisane przesłanki będą przydatne do projektowania ogólnych celów doradztwa realizowanego w szkole. Celem tych działań jest budowanie kompetencji określanej jako zatrudnialność (ang. *employability*). Oznacza to, że każdy uczeń po ukończeniu kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym powinien mieć świadomość czynników, poprzez pryzmat których będzie analizowana i oceniana jego atrakcyjność na rynku pracy. Według propozycji C. M. Van der Heijde i B.I.J.M. Van der Heijden (2006) zatrudnialność

obejmuje pięć podstawowych wymiarów: elastyczność, oznaczającą łatwe adaptowanie się do zmian na wewnętrznym i zewnętrznym rynku pracy, wiedzę zawodową, optymalizację i antycypację, czyli umiejętność przewidywania przyszłych zmian i indywidualnego przygotowywania się do nich, umiejętność budowania relacji w grupie pracowniczej oraz identyfikowania się z celami i wartościami grupy, a także umiejętność utrzymywania równowagi pomiędzy różnymi rodzajami potrzeb i interesów, zarówno na poziomie indywidualnym, grupowym, jak i organizacyjnym. Można te elementy potraktować jako profil absolwenta systemu edukacyjnego w obszarze kompetencji związanych z efektywnym funkcjonowaniem na rynku pracy. Jest to profil ogólny, uniwersalny. W ofercie doradczej realizowanej w szkołach należy jednak także uwzględnić propozycje dla uczniów o specjalnych potrzebach doradczych. Będą to uczniowie z niepełnosprawnościami, szczególnie uzdolnieni, uczniowie ze specyficzną sytuacją rodzinną, pochodzący z grup szczególnie zagrożonych marginalizacją i wykluczeniem, uczniowie z problemami w nauce, a także dzieci imigrantów i reemigrantów, które rozpoczęły naukę w innych systemach edukacyjnych. Uwzględnienie tej szerokiej grupy uczniów ze szczególnymi potrzebami doradczymi będzie jednocześnie profilaktyką ich niepowodzeń szkolnych, jak i – perspektywicznie – niepowodzeń na rynku pracy (Curry i Milsom, 2014).

Dla praktyki doradczej realizowanej w systemie edukacyjnym podstawowym punktem odniesienia powinny być zatem cele ukierunkowane na wzmacnianie kompetencji w zakresie krytycznego myślenia na temat relacji między indywidualnymi potrzebami, predyspozycjami, wartościami i zasobami a zewnętrznym kontekstem możliwości realizacji aspiracji zawodowych. W tej perspektywie rynek pracy staje się nie tylko celem, ale także kontekstem warunkującym realizację innych celów postrzeganych przez jednostkę jako ważne.

Literatura

Blum, D. J. i Davis, T. E. (2010). *The School Counselor's Book of List*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Curry, J. i Milsom, A. (2014). *Career Counseling in P-12 Schools*. New York, NY: Springer Publishing Company.

Cybal-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: MT Biznes.

Haase, S., Francis-Smythe, J. (2005). *Career Competencies. A New Approach to Successful Individual Career Development*, University of Worcester. Centre for People @ Work, Pozyskano z: <https://eprints.worc.ac.uk/270/1/CareerCompsSh.JFS.pdf>

Kossowska, M. (2001). *Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych*. Kraków: Akade.

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy (2013). *Rozwój polityki poradnictwa przez całe życie. Zestaw zasobów europejskich*. Zeszyt Informacyjno-Metodyczny Doradcy Zawodowego nr 56, Warszawa.

Paszkowska-Rogacz, A. (2003). *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

Rosalska, M. (2012). *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

SGH w Warszawie, Amerykańska Izba Handlu w Polsce i Ernst & Young (2012). *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy*. Warszawa. Pozyskano z: http://www.sgh.waw.pl/ogolnouczeniaweb/bwb/rada_konsultacyjna/RKPK_raport_2012.pdf

Solarczyk-Ambrozik, E. (2009). *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Van der Heijde C. M. i Van der Heijden B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability, *Human Resource Management*, 45(3), s. 449–76.

Wojtasik, B. (2011). *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

Kultura jedzenia i kultura ciała.

Wprowadzenie do genezy zaburzeń odżywiania się

Czym jest jedzenie? – pyta Roland Barthes w *Toward a Psychosociology of Contemporary Food Consumption* i odpowiada: „to nie jest tylko kolekcja produktów [żywnościowych], którą można wykorzystać do badań statystycznych czy żywieniowych (...). To również system komunikacji, zestaw wyobrażeń, protokołów użytkowania, sytuacji i zachowań” (Barthes, 2008, s. 28).

Jedzenie żywi, jedzenie uszczęśliwia i spycha na skraj rozpacz, a pogardliwy stosunek do jedzenia manifestowany w szczupłych ciałach – jak u arystokratek w epoce wiktoriańskiej – wyraża lekceważenie wobec doczesnych dóbr, przy czym jednocześnie jest oznaką bogactwa i prestiżu. Z drugiej strony, nadmierne spożywanie jedzenia mające na celu zgromadzenie zapasów tłuszczu jest wyrazem przezorności, szczególnie w społecznościach dotykanych przez problem głodu. W różnych kulturach czynność jedzenia oraz poszczególne pokarmy są (i były) wykorzystywane jako symbole i elementy rytualne. Cywilizacja zachodnia pełna jest symbolicznych obrazów jedzenia. Jednym z najbardziej znaczących (i odwołujących się do zbiorowej wyobraźni) jest chrześcijański wizerunek chleba i wina, ale i również obraz rajskiego ogrodu – Edenu, miodem i mlekiem płynącego.

Historia stworzenia rozpoczyna się od symbolicznego zjedzenia jabłka, które zrywa Ewa z drzewa poznania dobrego i złego w rajskim ogrodzie. Owo jabłko – jako topos, symbol grzechu i erotyzmu – to symbol pożądania cielesnego i duchowego. Odtąd kultura europejska będzie wracała do niego przez kolejne epoki; stanie się ono atrybutem Wenus, przyczyną niezgody w konkursie piękności Parysa, w końcu źródłem trucizny w bajce o Królownie Śnieżce. Prosty owoc nabiera niezwyklej symboliki i staje się przedmiotem magicznym.

Pełne symbolicznego znaczenia pokarmów i ich roli w kulturze Zachodu są również barokowe martwe natury (ulubiony temat malarzy przez kolejne cztery stulecia), jak choćby te autorstwa Willema Claesza Heda czy Florisa van Dijcka. Poza ogromną przyjemnością patrzenia na nie, pozwalają nam także na wgląd w zwyczaje jedzeniowe i w symboliczny kontekst, który przypisywano pokarmom w tej epoce. Ukazywany na nich przepych i bogactwo symbolizowane są przez pięknie zastawione stoły, z wiernie oddanymi wizerunkami owoców, mięs, owoców morza, kielichów wina. Przedmioty te, nawiązując do motywu vanitas, miały za zadanie pokazywać ulotność ludzkiego życia i dóbr materialnych. Były jednocześnie pełne symboliki – biały chleb to chleb symbolizujący bogactwo (zepsute dzieci arystokracji to dzieci przysłowiowo „wykarmione białym chlebem”) (Bendiner, 2004, s. 129), obrana skórka cytryny to znak upływającego czasu lub luksusu, ostrygi to symbol żądz, zmysłowości i płodności.

Można jeszcze wskazać na zachwycające dzieła światowego malarstwa: Śniadanie wioślarzy Auguste’a Renoira czy Śniadanie na trawie Claude’a Moneta, w przypadku których jedzenie staje się środkiem kodowania znaczeń, oraz na symboliczne obrazy filmowe: walczącej z pokusą jedzenia baleriny w *Umrzeć dla tańca* i pełnej rozkoszy podniebienia *Uczty Babette*.

Od barów szybkiej obsługi McDonald’s po wykwintne francuskie restauracje jedzenie jest źródłem przyjemności i symbolem przemian społeczno-kulturowych. „Im bardziej wyrafinowane były cywilizacje na świecie, im większe handlowe i kulturalne konflikty między nimi” – pisze M. Toussaint-Samat – „tym bardziej skomplikowane i urozmaicone było ich pożywienie (...). W upodobaniach i umiejętnościach kulinarnych odbija się mentalność ludzi. Powiedz mi, co jesz, a powiem ci, kim jesteś” (Toussaint-Samat, 2002, s. 9–10). Jedzenie stanowi swoisty system kulturowy, a jednostkowy/grupowy smak został ukształtowany przez kulturę i jest społecznie kontrolowany (Levi-Strauss, 1983).

Zwyczaje żywieniowe są zdeterminowane nie tylko przez kulturę, klasę społeczną, rasę, ale i przez wiek oraz płeć. Kobiety są – poprzez swój niezaprzeczalny związek z naturą – bardziej bliskie jedzeniu i rytuałom z nim związanym. Ciało kobiety jest pokarmem dla rodzącego się życia, jej mleko jest pierwszym pożywieniem niemowlęcia, ona – z racji pełnionych ról społecznych – najczęściej przygotowuje posiłki dla domowników.

W wielu kulturach jedzenie dzieli się więc i klasyfikuje jako męskie i kobiece: mięso i alkohol przeciwstawia się owocom i słodyczom. Zgodnie z tym podziałem mężczyźni spożywają pokarmy bardziej obfite, składające się zazwyczaj z mięsa, które jest od czasów starożytnych kojarzone z agresją i siłą.

Mięso, jak się wierzy, jest źródłem budowania dużego, silnego i umięśnionego ciała. Jedzenie mięsa, powie Carol Adams, jest symbolem patriarchatu (Adams, 2010). Odzwierciedla ono kulturową dominację mężczyzn nad światem i kobietami. Portret Henryka VIII jedzącego stek i ciasto z nerek przeciwstawia ona portretom siedmiu kobiet – sześciu żon króla i księżnej Mar, z których każda konsumuje inny owoc lub warzywo: Katarzyna Aragońska jabłko, Księżna Mar rzepę, Anna Boleyn – czerwone winogrona, Anna Cleaves – gruszkę, Jane Seymour fioletowe winogrono, Katarzyna Howard – marchewkę, a Katarzyna Parr – kabaczka (Adams, 2010, s. 48). Prawdziwy mężczyzna, pisze ironicznie Feirstein, je „mięso z ziemniakami, w restauracji zamawia mięso z frytkami. Prawdziwy mężczyzna je wołowinę (...), nigdy nie je obowiązkowych listków rzeżuchy (...). Nie wzdryga się nerwowo na widok masła, białego chleba i rafinowanego cukru. Wie, że odpowiedni posiłek jest skoncentrowany wokół mięsa, muesli to pasza dla kurcząt, a sałata jest dla królików” (Feirstein i Trippett, 1982, s. 74).

Z kolei białe mięso, podobnie jak ryby, jest pokarmem dietetycznym, lekkostrawnym, kojarzonym z kobiecością i dbałością o szczupłą figurę. Szczególnie ryby, zarówno ze względu na swoją delikatność, jak i sposób ich spożywania, nadają się głównie dla kobiet i dzieci (Bourdieu, 2005 s. 239).

Pokarmy kobiet w kulturze europejskiej są zawsze lekkostrawne i delikatne. Ich konsumpcja stoi w opozycji do dającego siłę i witalność pożywienia mężczyzny, konsumującego dużo i treściwie.

Opisany wyżej ideał kobiety konsumującej niewiele i dbającej o szczupłą figurę stoi w sprzeczności z kultywowanym w społecznościach Omanu czy Mauritanii ideałem obfitego ciała, które jest symbolem piękna i bogactwa, związanym również z symboliką płodności i dostatku (Al-Adawi i in., 2011, s. 1461). To rytualne tuczenie kobiet – określane jako *leblouh* lub z francuskiego *gavage* – odbywa się na specjalnych farmach, na których starsze kobiety, nazywane matronami, wmuszają pięcio- i sześciolatek ogromne ilości jedzenia. W ten sposób kobiety przyjmują nawet 14–16 tysięcy kalorii dziennie (Guerrero, 2013, s. 880). Podobny zwyczaj rozpowszechnił się w Nigerii, gdzie organizuje się konkursy piękności, w których jako zwyciężczynię wybiera się najgrubszą i najcięższą kobietę. Otyłość żony jest tu postrzegana jako świadectwo bogactwa i troski jej męża (Delaney, 2011, s. 210).

W jaki sposób struktura społeczna jest powiązana z wyborami jedzenia? Pierre Bourdieu w *Dystynkcji* opisuje preferencje żywieniowe jako skorelowane z przynależnością do określonej klasy społecznej i towarzyszącego im habitusu. I tak robotnicy i rolnicy jako swoje ulubione dania wskazują rosół, kiszkę wątrobianą, wieprzowinę, fasolkę po bretońsku czy kapustę kiszoną.

Przedstawiciele tych klas wybierają produkty „tanie i pożywne”, zaś reprezentanci wolnych zawodów – lekkostrawne i zapewniające szczupłą sylwetkę (Bourdieu, 2005, s. 236–237).

Symbolika jedzenia, społeczne konstrukcje jego spożywania i przygotowywania, jego klasowy, rasowy i płciowy charakter nie miałyby takiego znaczenia i nie były tak oczywiste, gdyby nie jego bezpośrednie związki z ciałem. Zajmująca się socjologią jedzenia Patricia Crotty podkreśla jego dualistyczny charakter, pisząc, iż „akt przełykania dzieli odżywianie się na «dwie kultury»: tę, która następuje po przełknięciu: świat biologii, fizjologii, biochemii i patologii, oraz tę przed połknięciem: dziedzinę zachowań, kultury, społeczeństwa i doświadczeń” (Crotty, 1993, s. 109).

Warto włączyć kolejny kontekst analizowanych wyżej problemów. Oto w społeczeństwie konsumpcji postrzegamy siebie (i jesteśmy postrzegani przez innych) w coraz większym stopniu z perspektywy ciała. Mające wielowiekową historię napięcie między tym, co duchowe, a tym, co cielesne, wyraża się w sformułowaniu „ja i moje ciało” i zakłada bezwzględny (wywodzący się z tradycji kartezjańskiej) dualizm. Ciało znajdowało się w posiadaniu człowieka (Benson, 1997).

Dzisiaj jest inaczej, o czym Z. Melosik pisze w sposób następujący: „W kulturze współczesnej tożsamość jest stopniowo wymywana z tego, co tradycyjnie nazywano umysłem lub duszą i przenoszona na «powierzchnię» – zaczyna być odgrywana przez ciało. Jednocześnie występująca wśród wielu kobiet orientacja na ciało i na kontrolę ciała stanowi swoiste remedium na typowe dla współczesności poczucie braku kontroli nad życiem (kontrola nad życiem zredukowana jest przez wiele kobiet do kontroli nad ciałem)” (Melosik, 1996, s. 72). Nie ulega przy tym wątpliwości, że we współczesnych mediach ukazywana jest pewna wybrana reprezentacja ciała – „prze-estetyzowana” i „idealna”.

W rezultacie w społeczeństwie współczesnym coraz więcej ludzi koncentruje swoją energię życiową na pogoni za „nieuchwytnym”, wymykającym się ideałem ciała. Pragniemy stać się tym ideałem, stać się idealnym, a przede wszystkim szczupłym ciałem, które obecnie staje się naszym „kulturowym kapitałem” – to znaczy symbolem naszej osobowości, cech charakteru i możliwości życiowych (Gromkowska, 2002, s. 97). Ostatecznym uosobieniem zwyczajstwa kultury głodu nad kulturą jedzenia jest konstrukt kulturowy anorektyczki.

W przebiegu anoreksji można wydzielić kolejne stadia (Jablow, 1993, s. 52–54). Wczesne stadium choroby charakteryzuje się nastrojem euforii. Ma tu miejsce uczucie ekscytacji związane z poczuciem władzy i kontroli. Chora coraz bardziej zmniejsza wielkość posiłków przy jednoczesnym zwiększaniu ilości i stopnia trudności ćwiczeń fizycznych. Niektóre pacjentki

wyznają, że zatrzymanie miesiączki daje im poczucie siły i panowania nad rzeczywistością. Są dumne z tego, że udaje im się zatrzymać procesy biologiczne. Część z anorektyczek wierzy, że powstrzymanie rozwoju fizycznego na etapie wieku dziecięcego (czy swoisty „powrót” do tego okresu) odsunie od nich konieczność stania się dorosłymi kobietami.

W kolejnym stadium początkowa euforia ustępuje miejsca poczuciu „wyższości moralnej”. Poczucie własnej wartości jest potwierdzane przez konsekwentne stosowanie narzuconych sobie surowych reguł w sferze odżywiania się. Zdolność odrzucenia „pokusy” anorektyczki uważają za sprawę honoru i sprawdzian silnej woli. Powstrzymywanie się od jedzenia sprawia, iż czują się moralnie lepsze od tych, którzy nie zapanowali nad apetytem. Nadwaga jest przez nie postrzegana jako coś nieprzyzwoitego i budzącego wstręt lub litość. Z kolei szczupłość – kojarzy się z posiadaniem władzy nad własnym ciałem, odczytywanej w kategoriach konstruowania odpowiedniej tożsamości. Stanowi dla nich powód do dumy i dowód wyższości nad resztą świata. Tłuszcz jest postrzegany jako nie dająca się okiełznać, rozlewająca się masa, nad którą nie można sprawować kontroli. Obsesyjna dieta jest konsekwencją strachu przed utratą specyficznie pojętej „wolności” i „władzy”. Poprzez opamięnowanie wagi własnego ciała, anorektyczka „próbuję udowodnić, że posiada kontrolę, że potrafi nad nim zapanować” (Matlin, 1993, s. 458).

Następnemu stadium towarzyszy lęk. Nie jest on jednak spowodowany utratą wagi i związanymi z nią zaburzeniami somatycznymi. Wraz ze spadkiem masy ciała anorektyczki mają coraz większe obawy, czy przypadkiem nadal nie jedzą za dużo i czy w konsekwencji nie przytyją. Oto wypowiedź jednej z nich: „Kiedy mówię, że się przejadłam, nie mam na myśli tego, co zapewne sobie wyobrażasz. Czuję, że się objadam, gdy zjem więcej niż jeden krakers z masłem orzechowym” (Matlin, 1993, s. 459). Dziewczyna ta unikała nawet lizania kleju na znaczkach pocztowych, w obawie o przyswojenie dodatkowych kalorii.

Rozwiniętej anoreksji towarzyszy depresja i obsesja na punkcie porządku. Cechująca anorektyczkę pedantyczność dotyczy nie tylko jedzenia i ciężaru ciała. Poza dokładną obserwacją wskazówki na wadze i liczeniem kalorii, anorektyczka często dokładnie opisuje swoje ćwiczenia fizyczne i analizuje, jaką ilość czasu na nie poświęca. Niekiedy też stawia sobie coraz wyżej poprzeczkę, jeśli chodzi o wyniki w nauce. Pragnie być „najlepszą uczennicą”. Pragnie też być perfekcjonistką (Matlin, 1993, s. 459–460).

Współcześnie istnieje wiele koncepcji dążących do wyjaśnienia przyczyn anoreksji. Jedna z nich – którą umownie nazwać można społeczno-kulturową – nawiązuje w zdecydowany sposób do obowiązującego współcześnie ideału

superszczupłego ciała i presji wywieranej na kobiety – aby go ucieleśniały. Większość koncepcji wyjaśniających anoreksję zakłada jednak, iż stanowi ona problem indywidualny cierpiącej na nią osoby. Występuje przy tym przekonanie, iż jej podłożem jest niemożność zaakceptowania i zrozumienia własnych potrzeb i pragnień. Nie dostrzega się, poza marginalnymi wzmiankami, roli czynników społecznych i kulturowych w jej powstawaniu (Gromkowska, 2002, s. 192).

Tymczasem anoreksja jest chorobą, która najczęściej dotyka białe, heteroseksualne kobiety ze średniej lub wyższej klasy społecznej. W tym kontekście potwierdza się teza postrukturalistów, iż anoreksja nie stanowi formy indywidualnej patologii, lecz wynika z szerszych kulturowych i społecznych warunkowań. Zajmująca się terapią dziewcząt M. Pipher pisze: „troska o linię, strach przed odrzuceniem i potrzeba doskonałości w przeważającej mierze wypływają z ogólnych oczekiwań społecznych wobec kobiet, a tylko w nielicznych przypadkach z ich «cech patologicznych»” (Pipher, 1998, s. 39).

Nie ulega wątpliwości, że prowadząca do anoreksji kultura głodowania z wyboru jest współcześnie symbiotycznie wręcz powiązana z kulturą kompulsywnego objadania się. Jak doskonale ujął to J. Baudrillard, epidemia anoreksji wyrażająca się poprzez kulturę „obrzydzenia, wykluczenia, odrzucenia i antropoemii” jest charakterystyczna dla czasu, w którym dominujący jest problem „otyłości, nasycenia i nadmiaru” (Baudrillard, 1989, s. 39).

W *Wall-E* (reż. Stanton, 2008) – amerykańskim filmie animowanym z 2008 roku, sześciokrotnie nominowanym do Oscara – wizja przyszłości pozostającej w stanie katastrofy ekologicznej Ziemi łączy się z wizją człowieka przyszłości: grubasa poruszającego się na automatycznym, unoszącym się w powietrzu fotelu, wpatrzonego w ekran znajdujący się nad nim. To rzeczywistość za 700 lat – tyle zabiera tytułowemu robotowi sprzątanie zaśmieconej przez ludzi planety. Czy to tylko science-fiction?

Jednym z najbardziej zaskakujących faktów jest to, że w kulturze promującej ideał szczupłej sylwetki otyłość przybiera rozmiary epidemii. Przy czym wzrastający odsetek osób otyłych nie jest przejawem okresowej tendencji, ale ma charakter narastający w czasie (Ogden, Flegal i Carrol, 2002).

Otyłość występuje częściej u kobiet z niższych klas/warstw społecznych, uzyskujących niskie dochody, i częściej u kobiet czarnych niż białych (odwrotnie niż w przypadku zaburzeń odżywiania manifestujących się wychudzoną sylwetką) (Curran i Renzetti, 2005, s. 564). Wśród przyczyn epidemii otyłości wymienia się czynniki o charakterze genetycznym i hormonalnym, główny nacisk kładziony jest jednak na czynniki społeczno-kulturowe (Wąsowski i in., 2013, s. 301–306).

Te ostatnie są związane ze zmianą stylów odżywiania. Nawyki żywieniowe dzieci są w dużej mierze kształtowane przez rodzinę, ale również przez grupę rówieśniczą i przekazy medialne (reklamy). W badaniach WHO ujawniono, że tylko jedna trzecia dzieci i młodzieży codziennie spożywa warzywa i owoce. Z kolei spożycie cukru wzrosło z 5 kilogramów rocznie na osobę na początku ubiegłego stulecia do około 50 kilogramów w chwili obecnej (World Health Organization, 2002).

Współczesna młodzież podejmuje niewiele aktywności związanych z kulturą fizyczną, więcej czasu spędza na tzw. zajęciach sedentaryjnych w domu przed telewizorem (Dietz i Gortmaker, 1985, s. 807–812) czy komputerem niż na świeżym powietrzu. Ponadto do głównych pokarmów spożywanych przez dzieci i młodzież w czasie przerw szkolnych i w czasie wolnym należą słodkie, słodkie gazowane napoje i słone przekąski oraz żywność typu fast-food (hot-dogi, hamburgery, frytki itp.).

Skutki otyłości u dzieci i młodzieży najczęściej mają charakter psychologiczny, co na tym etapie życia ma nawet większe znaczenie niż konsekwencje zdrowotne (czyli nadciśnienie, cukrzyca, zespół bezdechu, schorzenia ortopedyczne) (Jodkowska i Radiukiewicz, 2007, s. 85). Z powodu niekorzystnego wyglądu spowodowanego otyłością osoby takie często są osamotnione, mają niskie poczucie wartości, cierpią na obniżenie nastroju i depresję. Nierzadko padają również ofiarą przemocy, mobbingu czy cyberbullyingu (Robinson, 2006, s. 201–206; Janssen i in., 2004, s. 1187–1194; Pyżalski, 2012).

Podsumowując ten fragment rozważań, można stwierdzić, że osoba otyła doprowadza do skrajności jeden z aspektów typowej dla kultury współczesnej antynomii „jedz – nie jedz”, a anorektyczka – koncentruje się na drugiej części tej antynomii.

Ostateczną krystalizacją opisanej wyżej sprzeczności jest jednak bulimia. Tak pisze o tym Zbyszko Melosik: „W kulturze współczesnej występują więc dwie sprzeczne ze sobą formy «prawdziwej wiedzy» na temat uprawomocnienia jedzenia. Sprzeczność ta («jedz – nie jedz») zostaje wpisana w jednostki, przy czym najbardziej «czystą postacią» jest zjawisko bulimii, która wyraża z jednej strony pragnienie nieograniczonej konsumpcji (i niekontrolowane pochłanianie żywności), a z drugiej strony – pragnienie kontroli nad swoim ciałem i jego pragnieniami (wymiotowanie i używanie środków przeczyszczających)” (Bordo, 1993, za: Melosik, 1996, s. 156).

W konkluzji należy stwierdzić, że zarówno patrząc na omawiane kwestie z perspektywy historycznej, jak i analizując stan obecny, można zauważyć, że obowiązujące formy kultury ciała zawsze łączą się z określoną kulturą jedzenia. Społeczne konstrukcje ciała i jedzenia spletały się ze sobą w jedną

nierozzerwalną całość, która odgrywa ważną rolę w konstruowaniu tożsamości. Z kolei anoreksja, otyłość i bulimia stanowią „uboczny produkt” zmagania się kultury ciała z kulturą jedzenia, jednak w przypadku milionów jednostek stanowią one główną trajektorię przemian owej tożsamości.

Literatura:

Adams, C. (2010). *The Sexual Politics of Meat: A Feminist-Vegetarian Critical Theory*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc.

Al-Adawi, S., Jaju, S., Al-Zakwani, I. i Dorvlo, A.S.S. (2011). Culture to Culture: Fat Phobia and Somatization. W: V. R. Preedy, R. R. Watson, C. R. Martin (red.), *Handbook of Behavior, Food and Nutrition*. London: Springer.

Barthes, R. (2008). Toward a Psychosociology of Contemporary Food Consumption. W: C. Counihan, P. Van Esterik (red.), *Food and Culture*. New York: Tylor & Francis, s. 28–35.

Baudrillard, J. (1989). *America*. London.

Bendiner, K. (2004). *Food in Painting: From the Renaissance to the Present*. London: Reaktion Books.

Benson, S. (1997). The Body, Health and Eating Disorders. W: K. Woodward (red.), *Identity and Difference*. London.

Beryt, Z. (1997). Dyktatorzy seksapilu, *Gazeta Poznańska*, 31 stycznia.

Bourdieu, P. (2005). *Dystynkcja: społeczna krytyka władzy sądzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Bratman, S. i Knight, D. (2000). *Health food junkies*. New York: Broadway Books.

Curran, D. J. i Renzetti, C. M. (2002). *Kobiety, mężczyźni, społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Delaney, C. (with Kaspin Deborah), (2011). *Investigating Culture: An Experiential Introduction to Anthropology*. Malden: Wiley-Blackwell.

Dietz, W.H. jr., Gortmaker, S.L. (1985). Do we fatten our children at the television set? Obesity and television viewing in children and adolescents. *Pediatrics*, 75(5), s. 807–812.

Elias, N. (1980), *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Feirstein, B. i Trippett, L., (1982). *Real Men Don't Eat Quiche*. London: Pocket Books.

Gromkowska, A. (2002). *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań: Wolumin.

Guerrero Lindsey, A. (2013). The Force-Feeding of Young Girls: Mau-

ritania's Failure to Enforce Preventative Measures and Comply with the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women. *Transnational Law & Contemporary Problems*, 21 (3), s. 879.

Jablow, M. M., (1993). *Na bakier z jedzeniem. Anoreksja, bulimia, otyłość. Przewodnik dla rodziców*. Gdańsk: GWP.

Jodkowska, M. i Radiukiewicz, K. (2007). Samoocena zdrowia i aktywności fizycznej. W: A. Oblacińska, M. Jodkowska (red.), *Otyłość wśród polskich nastolatków. Epidemiologia, styl życia, samopoczucie*. Raport z badań uczniów gimnazjów w Polsce. Warszawa, s. 85.

Lévi-Strauss, C. (1983), *The Raw and the Cooked. Mythologiques*. Chicago: University Of Chicago Press.

Matlin, M. W. (1993). *Psychology of Women*. Orlando.

Melosik, Z. (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań – Toruń: Edytor.

Pipher, M. (1998), *Ocalić Ofelię*. Poznań: Media Rodzina.

Robinson, S. (2006), Victimization of obese adolescents. *The Journal of School Nursing*, 22(4), s. 201–206.

Janssen, I., Craig, W.M., Boyce, W.F. i Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113(5), s. 1187–1194.

Ogden, C. L., Flegal, K. M., Carroll, M. D. i Johnson, C. L. (2002). Prevalence and trends in overweight among US children and adolescents, 1999–2000. *The Journal of the American Medical Association*, 288(14), s. 1728–1732.

Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Crotty, P. (1993). The value of qualitative research in nutrition. *Health Sociology Review*, 3(1).

Toussaint-Samat, M. (2002). *Historia naturalna i moralna jedzenia*, Warszawa: Wydawnictwo WAB.

Uramowska-Żyto, B. (1996). Płeć a zachowania żywieniowe. *Nowa Medycyna*, 21.

Stanton A. (reż.) (2008). *Wall-E*. Disney & Pixar.

Wąsowski, M., Walicka, M. i Marcinowska-Suchowierska, E. (2008), Otyłość – definicja, epidemiologia, patogeneza, *Postępy Nauk Medycznych*, 4, s. 301–306.

Pedagogika i edukacja wobec problemu zaburzeń odżywiania

*Wokół żywności wyrastały cywilizacje
i ścierały się imperia, z jej powodu
popelniano zbrodnie, ustanawiano
prawa i zdobywano wiedzę.*

M. TOUSSAINT-SAMAT

Wprowadzenie

Namysłowi nad poszukiwaniem tożsamości, jej (re)konstruowaniem, tworzeniem nowych jej wersji – w których ciało wydaje się niezbędne, towarzyszy często retoryka swoistego niepokoju (i nie chodzi tu tylko o niepokój związany z obawą, że nie uda się osiągnąć sprawności cielesnej) (Bauman, 1998). Tworzenie, poszukiwanie tożsamości poprzez konstrukcję ciała wymaga trudnego skądinąd, usuwanego w tło rozgrywających się procesów komponowania aspektów zdrowotnych, przyjmowania kierunków myślenia zakorzenionych w promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej. Z tej perspektywy apel, aby prace pedagogiczne były pisane na wzór tych medycznych, po to by mogły w odgrywać rolę w przeciwdziałaniu chorobom, oraz uwaga, że nauczyciele powinni mieć podobny autorytet jak lekarze, by potrafili diagnozować zagrożenia i im przeciwdziałać (Witkowski, 2009, s. 459), mają szczególną wymowę i zastosowanie. Swoje niebanalne konsekwencje mają zachowania żywieniowe współczesnej młodzieży, jej problemy zdrowotne – znajdujące przekonujące potwierdzenie między innymi w dyskursie dotyczącym odżywiania się i diety, który wskazuje istotne tendencje, tj. niewłaściwy sposób spożywania posiłków, niewłaściwy skład odżywczy posiłków, oraz sytuuje kwestię odżywiania się w kategoriach „problemu osobistego” (Melosik, 1999, s. 264).

Problem kreowania tożsamości

„Problem tożsamości” – inspirowany bogatym zapleczem teoretycznym, tworzony w kontekście określonego dyskursu – prowadzi do wariacji w obrębie konkretnych sposobów jego konceptualizacji. Można go uznać za pewien przyczynek do niełatwej refleksji nad lansowaną ofertą uproszczonych wizerunków tożsamości – z akcentami położonymi na niektóre ich atrybuty, na przykład: seksualność, szczupłość.

Kluczową kwestią staje się pytanie o proces nabywania i konstruowania tożsamości, a wraz z nim dochodzenie do tego, czy tożsamość już nabyta jest kategorią konstruowaną i poszukiwaną, czy raczej posiadaną (czy jest raczej czymś, czego się poszukuje aniżeli posiada). Gdy mowa o konstrukcjach tożsamości, nieprzypadkowo pojawia się temat statusu, efektów i wpływu czynnika kulturowego. Wskazuje się na określone tendencje poprzez wydobywanie aspektu tożsamości, jakim jest doświadczanie siebie samego jako cielesnego podmiotu. Jednym z głównych wymiarów budowania jednostkowej tożsamości staje się ciało: ikona współczesności (Czaja, 1999), symbol kultury konsumpcyjnej (Melosik, 1999).

W dyskursie na temat kultury i ciała przywołuje się konstrukt tożsamości „kuglarza postmodernistycznego teatru” (tożsamość nabyta w drodze zapożyczenia w miejsce tożsamości immanentnie wypracowanej na drodze negocjacji, także w żmudnym procesie wewnętrznych zmagających i rozterek) – tożsamości oświetlanej z perspektywy problemów jej posiadaczy. Szczególnie kiedy preferowanym rozwiązaniem dla młodego człowieka staje się konstruowanie siebie poprzez manipulowanie własnym ciałem, zapożyczanie określonej tożsamości z repertuaru już gotowych – za co przychodzi mu płacić osobistą wysoką cenę, także w postaci daniny z „własnego zapętlenia” wśród oferowanych wzorców (B. Borowik i R. Borowik, 2007).

Tworzenie tożsamości poprzez konstrukcję ciała („Tożsamość ciała staje się ciałem tożsamości”)¹

Bryan S. Turner nazywa współczesne społeczeństwo „społeczeństwem somatycznym” (ang. *somatic society*), w którym ciało jest głównym polem politycznej i kulturowej aktywności, inspirującym wiele ideologicznych dyskusji i konfliktów (Turner, 1992, s. 12). Z. Melosik niejako dopowiada, iż „[c]oraz częściej rytm życia wyznaczony jest przez rytm stosunków człowie-

¹ Melosik (1996, s. 72).

ka z własnym ciałem. W sytuacji, gdy człowiek nie jest w stanie panować nad swoim środowiskiem zewnętrznym, a w świecie panuje chaos znaczeń, «wycofanie się w ciało» stanowi jedną z możliwych racjonalnych odpowiedzi. Kontrolowanie własnego ciała (niekiedy co do każdej kalorii i każdego pociągnięcia szminką) daje poczucie kontroli nad życiem, jakkolwiek nie przemieszczona jest ta kontrola. W społeczeństwie konsumpcji (...) ucieka się w ciało, które staje się azylem (azyl ten niekiedy zamienia się w więzienie)” (Melosik, 1999, s. 90). W kontekście poddawania ciała reżimom i dyscyplinie za pomocą praktyk o charakterze społecznie sankcjonowanym i przymusowym trudno dziś przecenić znaczenie lansowanego przez kulturę ponowoczesną ideału ciała, który w skrajnych przypadkach może prowadzić do powstawania anorexia nervosa.

Praktyki cielesne są napędzane mechanizmami manipulacyjnymi reklamy, oferującej możliwości poprawiania ciała i urody – co dzieje się często kosztem utraty zdrowia i obarczone jest ryzykiem zaburzeń odżywiania. Pojawiają się ponadto nowe mody, a z nimi nowe wersje tożsamości i ciała – co w rezultacie prowadzi do kuriozalnego pytania: „jakie ciało nosi się w tym sezonie?”, które bynajmniej nie jest retoryczne (Melosik, 2013, s. 164).

W problematyce relacji pomiędzy tożsamością i ciałem (kwestia przedstawiania ciała i jego doświadczania jako budulca jednostkowych tożsamości, problem formowania się tożsamości ze wskazywaniem na źródło w postaci zastanych społecznie interpretacji cielesności) pojawia się coraz wyraźniej horyzont interpretacyjny naznaczony przez tendencję dostrzegania niebezpieczeństw. Wśród ocen wydawanych w ramach toczących się dyskursów: ciała, (nie)jedzenia, diety, tożsamości – coraz częściej pojawiają się takie sądy, które odsłaniają związane z owymi dyskursami sprzeczności i ich konsekwencje. Znakomitą ilustrację w tym względzie mogą stanowić problemy młodego człowieka związane ze sferą zachowań żywieniowych oraz aspektem stosunku do własnego ciała. W takiej konwencji droga do ustanowienia tożsamości oznaczona drogowskazem: „Wygładasz, więc jesteś” może prowadzić do zaburzeń odżywiania, skutkować konkretnymi problemami w sferze jedzenia i ciała.

Ciało i kwestia tożsamości punktem wyjścia dla pedagogicznego działania

Proces zdobywania przez młodzież tożsamości – podatny na zakłócenia, zagrożenia tożsamością negatywną bądź konkretnym typem tożsamości zapewniającej jedynie pozorną jedność i spójność osobowości (na przykład: tożsamość anorektyczna) (zob. Wojciechowska, 2002) – musi natrafiać na

oddziaływania stanowiące istotę edukacji, istotę procesu kreowania i re-kreowania ludzkich tożsamości (Melosik, 2009, s. 19).

Nietrudno dostrzec, jak bardzo liczy się pedagogiczna, kompetentna czujność, pozwalająca nie zgubić tego, co dziś nas wyjątkowo powinno obchodzić – zdrowia i jego promocji. Z sygnalizowanym wątkiem powinności edukacyjnej otwiera się pole do dyskusji na temat efektywności edukacji zdrowotnej oraz zachowań związanych ze zdrowiem. Swoje znaczenie ma tu także cała gama produktów związanych z jedzeniem, wypoczynkiem, odchudzaniem oraz innych przedmiotów dostarczanych przez współczesny handel i kulturę. Szczególnej mocy nabiera tym samym uwaga w rodzaju: „Chirurgia kosmetyczna, promowanie młodego i sprawnego ciała jako modnego ideału, agresywny marketing zdrowia jako produktu pod postacią «zdrowej» żywności, zdrowych suplementów diety oraz zdrowych aktywności, przykłady patologii, takich jak anoreksja lub kompulsywne ćwiczenia – wszystko to jest wymieniane jako «kulturowe» wypaczenie pojęcia zdrowia, przed którym jednostce trudno uciec” (Blaxter, 2009, s. 109–110).

Już samo to, jak silny nacisk kładzie się dziś na aspekt cielesny i dyscyplinowanie ciała wymusza pojawianie się określonych treści w edukacji zdrowotnej. Wyzwania dla niej samej niosą takie zjawiska, jak kult szczupłej sylwetki, poddawanie się przez młodzież cielesnym i quasizdrowotnym reżimom (wpisanym w kulturę konsumpcji). Przedłużeniem tej linii myślenia powinno być poszukiwanie sposobów minimalizowania zagrożeń dla ciała i zdrowia. Zjawiska te są też powodem do „zamierzonej interwencji pedagogów w świat znaczeń przez młodzież zastanych, interwencji w już dokonane zaangażowania i w już wypracowane wizje, sensory i ideologie” (Melosik i Szkudlarek, 2009, s. 116).

Podpowiedź, z której w tym miejscu skorzystam, niech stanowi myśl Z. Kwiecińskiego, sprowadzona do postulatu i konieczności pedagogiki radykalnie krytycznej i edukacji radykalnie humanistycznej. „Pedagogika i edukacja – pisze autor – musi zatem zrozumieć możliwość innej, odmiennej swojej roli: funkcji medium między kulturą zastaną a tworzoną, między teraźniejszością a przyszłością, między stronami w konfliktach społecznych, roli oferowania zachowania tożsamości (mimo niestabilności otoczenia społecznego) i systemów wartości, oferowanych do wyboru, roli uświadamiania jednostkom ich potencjału emancypacyjnego” (Kwieciński, 1995, s. 29).

Zdecydowanie się na konstruowanie „języka możliwości” w sferze emancypacji, a w konsekwencji dążenie do upodmiotowienia jednostki poprzez przyjęcie modelu, który „kładzie nacisk na permanentne interakcje między jednostką i szerszym kontekstem kulturowym”, w którym reprodukcja i pro-

wadzący do emancypacji opór współlistnieją ze sobą (Melosik, 1999, s. 15), ma służyć zapobieganiu przybierania (pseudo)tożsamości, instrumentalizowaniu swojej osoby. Pozwala też dostrzec w myśli krytycznej wiele „zjawisk”, pojmować ich sens i powiązania z kontekstami, w których się dzieją, w tym ze szczególnym kontekstem, jaki stanowi promocja zdrowia.

Koncentracja na emancypacji i upodmiotowieniu wyzwala argumenty przekonujące o tym, że efektywność programów promocji zdrowia jest większa, kiedy metodę „orientacji na otrzymywanie informacji” zastępuje „uczestnicząca orientacja na uczenie się”. Argumenty te przekładają się na wytyczne dla promotorów zdrowia – przyjmujących rolę „transformatywnych intelektualistów” (Melosik, 1999, s. 15). Zauważalna apologia racjonalności emancypacyjnej, jaka wiąże się z podkreśleniem zdolności do krytycznego myślenia, odrzucenia tego, co ogranicza i deprymuje, z jednoczesnym popieraniem tego, co sprzyja indywidualnej wolności i pomyślności (Giroux, za: Czerepaniak-Walczak, 2006), nadaje jednostkowej tożsamości cechy spełnienia i samorealizacji. Wyraźnie prowadzi do tożsamości podmiotu, otwartej i dynamicznej, adekwatnej do warunków społecznych (Karkowska i Skalski, 2010, s. 64).

Zdecydowanie się na rozważania o tworzeniu tożsamości opartej na racjonalności emancypacyjnej, dotyczące kształtowania kompetencji komunikacyjnych, wyznacza niejako pedagogom szanse realnego uczestnictwa w kształtowaniu tożsamości współczesnej młodzieży. Stanowić ją może „[n] egocjacja z młodzieżą kształtu rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy, a w szczególności kształtowanie u młodzieży nawyku świadomego podejmowania wyborów odnośnie do kształtu własnego «ja»” (Melosik, 2005, s. 27). Mocą refleksyjności wyznaczona zostaje jedna z propozycji pedagogicznych, jaką stanowi „pedagogika rdzenia tożsamości”. Konceptualizujący ją Z. Melosik pisze: „Celem pedagogiki rdzenia tożsamości byłoby więc dostarczanie młodym ludziom źródeł i podstaw do kształtowania trwałej i stosunkowo stabilnej «istoty swojego ja»” (Melosik, 2013, s. 455). W proces wyraźnego samookreślenia we własnej odrębności, „odnalezienia siebie” wpisują się wyraźnie działania edukacyjne (szczególnie kiedy się stwierdza, że współczesny człowiek nie posiada już trwałego rdzenia tożsamości).

Działania pedagogiczne zorientowane na zdrowie współczesnej młodzieży

Nie bez znaczenia dla mobilizowania sił celem starań o zdrowie młodzieży jest stwierdzenie, iż młodzi ludzie czerpią wzorce z tego, co proponuje im kultura masowa – i czy tego chcemy, czy nie przyjmują kult ciała w poczet

systemu wartości, budując na nim swoją tożsamość. Nadmierna akceptacja tego rodzaju wzorców kulturowych zwiększa ryzyko wystąpienia zaburzeń odżywiania (Brytek-Matera, 2008; Wójtewicz, 2014).

Wolno wnosić, że to, co dookreśla rzeczywistość nastolatków w aspekcie cielesności i w efekcie prowadzi do „problemów w sferze ciała i jedzenia”, może korygować nowoczesna edukacja zdrowotna, uwzględniająca zagadnienia z obszaru kultury konsumpcji (w tym sposoby rozumienia zdrowia i dbania o nie) oraz te kwestie, którymi zajmuje się dziś socjologia ciała (m.in. dotyczące zachowań związanych ze zdrowiem).

Definiowaniu edukacji zdrowotnej – odpowiednio do realiów społeczeństwa konsumpcyjnego – jako wiedzy, zachowań, przekonań, sposobów oraz stylów życia mających na celu utrzymanie zdrowia towarzyszy wskazywanie podstawowych technik w procesie zmiany zachowań związanych ze zdrowiem. Są nimi: dostarczanie adekwatnych informacji, perswazja używana w celu motywowania, uczenie umiejętności praktycznych, interakcja ze środowiskiem w celu uzyskania wsparcia społecznego i warunków do zmiany (Kulik, 2002, s. 24–25). Od takiej koncepcji edukacji zdrowotnej, której bazą okazuje się ekologiczny model zdrowia (Syrek, 2009), już tylko krok do zrozumienia tego, co może wyrażać konkretne zachowanie związane z odżywianiem. Szczególnie kiedy okazuje się, że odżywianie, kojarzone przede wszystkim z zaspokajaniem podstawowej potrzeby biologicznej, to także (a może dziś – w kulturze konsumpcji – przede wszystkim) czynność wpłata w gęstą sieć kulturowych, społecznych i rodzinnych zależności. Stąd opisywanie czynników, od których zależy to, co jemy, dlaczego jemy i w jaki sposób, choć trudne, jednocześnie jest niezwykle pomocne w zrozumieniu różnych funkcji spożywania posiłków, ich odmowy, a wreszcie zaburzeń dotyczących odżywiania, przedstawianych z punktu widzenia ich nasilenia jako poważnego problemu współczesności (mowa tu o anoreksji, bulimii czy otyłości) (Iniewicz, 2011, s. 394).

W optyce praktykowania i urzeczywistniania edukacji zdrowotnej kierowanej do dzieci i młodzieży musi pojawić się szkoła. „Szkoły to miejsca, które mogłyby potencjalnie zapewniać dzieciom ochronę przed śmiertelnymi chorobami i fizycznym wykorzystywaniem, udostępnić im dietetycznie zbilansowane posiłki i wciągnąć w uprawianie sportu. Mówiąc krótko, szkoły są nie tylko miejscem edukowania dziecięcych umysłów, ale także nadzorowania i kształtowania ciał młodych ludzi” (Shilling, 2010, s. 35).

Edukacja zdrowotna w szkole jest realizowana obowiązkowo, a w jej ramach wyodrębnić można blok tematyczny: żywność i żywienie. Pole praktyk pedagogicznych poszerza Europejska Sieć Szkół Promujących Zdrowie,

uobecniiana w polskich szkołach promujących zdrowie poprzez różne strategie działania, np. strategię opartą podejściu siedliskowym, podejściu „od ludzi do problemu”, uczestnictwie społeczności szkolnej, dokonywaniu zmian, demokratyzacji życia w szkole (Sokołowska i Wojnarowska, 2006). Praktykę codziennego życia w szkole – która określa uczniowską tożsamość – z pewnością należy wzbogacać o oddziaływania skoncentrowane na prewencji zaburzeń odżywiania. Stan dzisiejszy działań podejmowanych w obrębie szkoły, obejmujący: wyznaczenie w szkole pracowników „pierwszego kontaktu” ingerujących w przypadku zauważenia niepokojących zachowań uczniów, edukację wszystkich pracowników szkoły w zakresie podstawowych sygnałów ostrzegawczych dotyczących zaburzeń odżywiania, edukację młodzieży w zakresie umiejętności komunikacyjnych i społecznych, wypracowanie reguł postępowania w sytuacji zaobserwowania problemu (Wycisk i Ziółkowska, 2010, s. 141) – zaświadczać będzie niewątpliwie o radzeniu sobie na poziomie instytucji szkoły z problemami młodzieży, także tymi bezpośrednio związanymi z odżywianiem. Staje się tym samym edukacja zdrowotna istotnym wyzwaniem pedagogicznym, szczególnie doniosłym w warunkach społeczeństwa konsumpcji zorientowanego na konsumpcję również w podstawowym tego słowa znaczeniu. Chciałoby się dodać – wyzwaniem pozbawionym kontekstu zawłaszczania sensu i sytuującym edukację zdrowotną poza „zdrowotną indoktrynację” i z dala od „ukrytych, partykularnych celów” instytucji przyczyniających się ostatecznie do „deficytu upodmiotowienia”.

Problem wyjaśnia się nieco, gdy uwaga z promocji zdrowia zostanie przekierowana na jej krytykę. Nie od rzeczy będzie tu stwierdzenie, że człowiek współczesny popada w swoiste uzależnienia od doradców dietetycznych, którzy nie zważając na odmiennosć warunków rozwojowych pacjentów (ich konstytucję biologiczną, obciążenia genetyczne), zalecają diety cud, „discyplinowanie cielesności” (w szczególnych przypadkach przyczyniające się do powstawania bulimii, anoreksji). Jednocześnie kwestia odżywiania się przybiera niekiedy znamiona obsesji – nazywanej „foodizmem” (Cylkowska-Nowak, 2008). W podejmowanych praktykach zdrowotnych, przesyconych obawą przed utyciem i chęcią bycia osobą szczupłą, dodatkowo wzmacnianych przez trendy kultury popularnej, tkwi potencjalne ryzyko – o paradoksie! – utraty zdrowia.

Odżywianie a zdrowie – spojrzenie salutogenetyczne

W kontekście uruchamiania prozdrowotnych mechanizmów dotyczących czynności jedzenia, warunkowanych kontekstem kulturowym, w jakim młody

człowiek żyje – wyłaniają się określone możliwości podtrzymywania zdrowia i „ubiegania” zaburzeń odżywiania. Poszukiwanie zasobów i czynników wpływających na poprawienie stanu zdrowia przynosi konkretne rozwiązania zbudowane na strategiach kształtowania zdrowych nawyków żywieniowych. Składają się na nie m.in.: uczenie zasad zdrowego żywienia w szkołach, kreowanie mody na zdrowe żywienie poprzez media i prasę, regulowanie oferty posiłków w restauracjach i stołówkach szkolnych, ograniczanie sprzedaży niezdrowej żywności w szkołach, ograniczanie reklamy i marketingu adresowanych do dzieci (Jacennik, 2008, s. 124–128).

Korzystanie z doświadczeń w tworzeniu programów i projektów, jak również tworzenie kampanii społecznych jest ze wszech miar pożądane, efektywne i efektywne. Trudno dzisiaj wyobrazić sobie kształtowanie zachowań żywieniowych bez przyciągania do konkretnych rozwiązań w tym zakresie zainteresowania ministerstw: edukacji, zdrowia, polityki społecznej, działalności Ośrodka Rozwoju Edukacji i szkół promujących zdrowie. Szczególnie potencjał zdrowotny związany z wiedzą o żywieniu, a także warunkowany rodzajem i dostępnością produktów został dostrzeżony w dokumencie pt. *Działania szkoły na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa uczniów*, przedstawiającym jeden z kierunków polityki oświatowej określony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN, 2014).

Ruch społeczny promowania zdrowego stylu życia zaznacza swą obecność i funkcjonuje całkiem sprawnie. Mógłby jednak działać bardziej intensywnie i skuteczniej. Konkretnych rozstrzygnięć wymagają pytania: co możemy zrobić jeszcze, aby oferta społecznego marketingu i jej efekty działania były bardziej bogate i sprzyjające prozdrowotnym postawom?, co można uczynić, by działania ukierunkowane na radzenie sobie z „problemami w sferze jedzenia i ciała” oparte były na pracy terapeutycznej, a zarazem skuteczne, jak również aby miały charakter zdecydowanie bardziej prospektywny i prewencyjny?

Oglądane z takiej perspektywy pedagogika i edukacja wypełnione są refleksją nad młodzieżą pozbawioną już, jak się okazuje, gotowej do (s p o) z y c i a wersji świata, w której można by łagodnie się umiejscowić – młodzieżą, która dostrzega, że światów jest wiele, że można przechodzić/przeskakiwać z jednego do drugiego, a każdy z nich oferuje coś za coś innego (Melosik i Szkudlarek, 2009, s. 44) (na przykład: urodę i atrakcyjny wygląd zewnętrzny zgodny z kanonami narzuconymi przez kulturę konsumpcyjną nierazko kosztem własnego zdrowia i bezpieczeństwa). Ta sytuacja stanowi okoliczności i okazję do świadomego ingerowania w proces kulturowego konstruowania znaczeń, podstawę refleksyjności działań. Refleksyjność może okazać się sposobem radzenia sobie z rzeczywistością, pełniąc rolę bufora pomiędzy wpływami kulturowymi na

działanie a samym działaniem. Dzięki niej młody człowiek ma szansę zyskać status podmiotu działającego, zdolnego do zdefiniowania tego, co jest dla niego najważniejsze, do rozwijania projektu, którego celem jest zdobywanie tego, co ocenione jest jako najbardziej wartościowe (również dla zdrowia).

Literatura

Bauman, Z. (1988). *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Bauman, Z. (2007). Tożsamość ze sklepu, tożsamość ze spiżarni. W: H. Mamzer (red.), *W poszukiwaniu tożsamości. Historyczne rozważania interdyscyplinarne* (s. 27–32). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Bauman, Z. (2008). *Zindywidualizowane społeczeństwo*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Beck, U., Giddens, A. i Lash, S. (1996). *Reflexive Modernisierung – eine Kontroverse*, Frankfurt/a. M: Suhrkamp.

Blaxter, M. (2009). *Zdrowie*, przeł. M. Okła, Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Borowik, R. i Borowik, B. (2007). Kreowanie tożsamości w warunkach de-reifikacji i destabilizacji kultury. W: J. Leoński i U. Kozłowska (red.), *W kręgu socjologii interpretatywnej. Badania jakościowe nad tożsamością* (s. 407–420). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.

Borzucka-Sitkiewicz, K. (2010). Szkolna edukacja zdrowotna – stan i perspektywy. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej. Społeczne i wychowawcze obszary napięć* (s. 149–155). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Brytek-Matera, A. (2008). *Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym*, Warszawa: Difin.

Cylkowska-Nowak, M. (2008). Zasadnicze kontrowersje wokół promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej. W: M. Cylkowska-Nowak (red.), *Edukacja zdrowotna. Możliwości, problemy, ograniczenia* (s. 219–228). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu.

Czaja, D. (1999). Ciało w kilku odsłonach. W: D. Czaja (red.), *Meta-morfozy ciała. Świadectwa i interpretacje*. Warszawa: Contago.

Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Dziuban, A. (2007). Ciało a tożsamość społeczna z perspektywy konstruktywistycznej socjologii ciała, W: J. Leoński i U. Kozłowska (red.),

W kręgu socjologii interpretatywnej. Badania jakościowe nad tożsamością (353–366). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.

Elias, N. (2008). *Spoleczeństwo jednostek*, tłum. J. Stawiński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Giddens, A. (2004). *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance. *Harvard Educational Review*, 3.

Iniewicz, G. (2011). Zaburzenia odżywiania. W: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna* (394–409). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Jacennik, B. (2008). *Strategie dla zdrowia. Kształtowanie zachowań zdrowotnych poprzez środowisko*. Warszawa: Vizja Press&IT.

Józefik, B. (2014). *Kultura, ciało, (nie)jedzenie. Terapia. Perspektywa narracyjno-konstruktywistyczna w zaburzeniach odżywiania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Karkowska, M. i Skalski, T. (2010). *Kultura – socjalizacja – tożsamość*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Kulik, T. B. (2002). Koncepcja zdrowia w medycynie. W: T. B. Kulik, M. Latański, *Zdrowie publiczne. Podręcznik dla studentów i absolwentów wydziałów pielęgniarstwa i nauk o zdrowiu Akademii Medycznych*. Lublin: Wydawnictwo Czelej.

Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Trans Humana.

Melosik, Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań: Edytor.

Melosik, Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań – Toruń: Edytor.

Melosik, Z. (2005). Młodzież a przemiany kultury współczesnej. W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości* (s. 13–32). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

Melosik, Z. (2010). *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Melosik, Z. (red.) (1999). *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Toruń – Poznań: Edytor.

Melosik, Z. i Szkudlarek, T. (2009). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

MEN (2013). *Działania szkoły na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa uczniów. Oferta adresowana do dyrektorów szkół i placówek, kadry pedagogicznej, rodziców oraz organów prowadzących szkoły i placówki*. Warszawa. Pozyskano z: https://womgorz.edu.pl/files/Informacja%20Pedagogiczna/Zdrowie_i_bezpieczestwo_uczniw.pdf.

Shilling, Ch. (1993). *The Body and Social Theory*, London: Sage Publications.

Shilling, Ch. (2010). *Socjologia ciała*. przeł. M. Skowrońska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sokołowska, M. i Woynarowska, B. (2006). *Koncepcja i zasady tworzenia szkoły promującej zdrowie. Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole*. z. 10–11 (wydanie specjalne).

Syrek, E. (2009). Środowisko, kultura i zdrowie. W: E. Syrek i K. Borzucka-Sitkiewicz (red.), *Edukacja Zdrowotna* (34–67). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Szafraniec, K. (2011). *Raport Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Turner, B. S. (1992). *Regulating Bodies. Essays in Medical Sociology*. London – New York: Routledge.

Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Wojciechowska, I. (2002). Kiedy ciało ma decydujący głos w sprawie wartości człowieka – drogi prowadzące do tożsamości anorektycznej. W: A. Suchańska (red.), *Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania anoreksji*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Wójtewicz, A. (2014). *Ciało w kulturze konsumpcji. Efektywność edukacji zdrowotnej na przykładzie sieci szkół promujących zdrowie*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Wycisk, J. i Ziółkowska, B. (2010). *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*. Warszawa: Difin SA.

Ziółkowska, B. (1994). Atrakcyjność fizyczna a interpersonalna atrybucja cech i związane z nią preferencje. *Przegląd Psychologiczny*, 27(1–2), s. 205–213.

ISBN 978-83-941942-0-8



9 788394 194208 >

Niniejsza publikacja zasługuje na szczególną uwagę przedstawicieli nauk społecznych, psychologów, socjologów i pedagogów, nie tylko naukowców, ale przede wszystkim praktyków, edukatorów, doradców, gdyż w wielostronny sposób ujmuje problematykę socjalizacji, kształcenia, wychowania i terapii młodych pokoleń, które żyją w świecie płynnej nowoczesności. Znakomicie łączy się tu teorię z praktyką, świetne diagnozy i interpretacje świata z projektami rozwiązań, z których część ma już charakter wdrożeniowy, eksperymentalny. Nowe modele czy projekty edukacyjne są konfrontowane z neomiedialnym kontekstem funkcjonowania dzieci i młodzieży (także młodych dorosłych) w realnym i wirtualnym świecie, w codzienności pełnej nowych zagrożeń i uzależnień, ale zarazem szans w odpowiedzialnie i kreatywnie przygotowanym środowisku uczenia się i samorealizacji. Redaktor tomu zadbał tu o równowagę naukowo-oświatową przekazu doświadczeń, wyników badań i projektów praktycznej interwencji, a przy tym uruchamia naszą refleksję, krytycyzm i zachęca do dalszych badań.

prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Projekt finansowany jest ze środków funduszy norweskich i funduszy EOG, pochodzących z Islandii, Liechtensteinu i Norwegii, oraz środków krajowych. Projekt realizowany w działaniu Współpraca Instytucjonalna finansowany jest ze środków Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego w ramach Mechanizmu Finansowego EOG

Projekt pt. Kompetencje wychowawcze i społeczno-kulturowe współczesnych nauczycieli-kurs i portal edukacyjny (FSS/2013/IIC/W/0004). Koordynator prof. UAM dr hab. Jacek Pyżalski

