

CHOWANNA

2022 | TOM 1 (58)



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO



CHOWANNA

2022

TOM 1 (58)

CZASOPISMO NAUKOWE INSTYTUTU PEDAGOGIKI
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK
PUBLIKOWANE OD 1929 ROKU
— PÓŁROCZNIK —

Rada Naukowa / Advisory Board

Olena Budnyk (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraina), Hamish Coates (Tsinghua University, Chiny), Zenon Gajdzica (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Rafał Godoń (Uniwersytet Warszawski), Katarína Holla (Univerzita Konstantina v Nitre, Słowacja), Ewa Jarosz (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Leszek Koczanowicz (Uniwersytet SWPS), Krystyna Koziołek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Kristján Kristjánsson (The Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham, Wielka Brytania), Viera Kurincova (Univerzita Konstantina v Nitre, Słowacja), Zbigniew Kwieciński (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Ewa Marynowicz-Hetka (Uniwersytet Łódzki), Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Tewodros Mulugeta (Kotebe Metropolitan University, Etiopia), Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku), ks. Marian Nowak (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II), Edward Nycz (Uniwersytet Opolski), Mária Potočárová (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), David Rempe (U-Online International Development, Niemcy), Maria Reut (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu), Peter Seidler (Univerzita Konstantina v Nitre, Słowacja), Agnieszka Stopińska-Pajak (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej), Ewa Syrek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Andrzej Szahaj (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański), Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki), Klaudia Węc (Akademia Ignatianum w Krakowie), Lech Witkowski (Akademia Pomorska w Słupsku), Rafał Włodarczyk (Uniwersytet Wrocławski), Piotr Zamojski (Uniwersytet Gdański)

Zespół Redakcyjny / Editorial Team

Redaktorzy naczelni / Editors-in-chief: Irena Polewczyk, Marek Rembierz
Sekretarze Redakcji / Assistant editors: Marcin Gierczyk, Edyta M. Nieduziak

Native speaker

David Oldroyd

Redaktor statystyczny / Statistical editor

Henryk Gacki

ISSN 2353-9682

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej (ISSN 0137-706X)

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna, ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl

W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

Adres Redakcji / Editorial address:

Uniwersytet Śląski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki
ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice (pokój 120)
tel. +48 32 359 97 09, e-mail: chowanna@us.edu.pl
www.chowanna.us.edu.pl

Spis treści

Studia i eseje

Janusz Mariański: Nowe problemy bioetyczne w narracji społecznej

Anna Babicka-Wirkus: (In)formal Teacher Culture: The Ruler, the Super(wo)man, and the Ignoramus at School

Mirosław Kisiel, Halyna Nikolai: Muzyka i taniec w wychowaniu międzykulturowym - polsko-ukraińskie sploty

Barbara Vokatis: Collaborative Inquiry for Knowledge Building among Children in Clinical Courses at the Master's Level at an American College in New York State: A Descriptive Case Study

Maria Krzemińska-Cieśla: Służba wojskowa jako źródło sytuacji trudnych w rodzinach żołnierzy (skutki wtórnej traumatyzacji, style wychowania)

Artykuły recenzyjne

Rafał Włodarczyk: W stronę słabej edukacji kruchych istot ludzkich [rec. K. Maliszewski: *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*]

Table of Contents

Studies and Essays

Janusz Mariański: New Bioethical Problems in the Social Narrative

Anna Babicka-Wirkus: (In)formal Teacher Culture: The Ruler, the Super(wo)man, and the Ignoramus at School

Mirosław Kisiel, Halyna Nikolai: Music and Dance in Intercultural Education - Polish-Ukrainian Weaves

Barbara Vokatis: Collaborative Inquiry for Knowledge Building among Children in Clinical Courses at the Master's Level at an American College in New York State: A Descriptive Case Study

Maria Krzemińska-Cieśla: Military Service as a Source of Difficult Situations in Soldiers' Families (Effects of Secondary Traumatization, Parenting Styles)

Review Articless


Rafał Włodarczyk: Towards a Poor Education for Fragile Human Beings
[rev. K. Maliszewski: *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*]

Studia i eseje



Janusz Mariański

Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie

 <https://orcid.org/0000-0002-0620-8000>

Nowe problemy bioetyczne w narracji społecznej

New Bioethical Problems in the Social Narrative

Abstract: The new bioethical problems that have emerged in the last few decades can be considered from several perspectives: medical, psychological, sociological, philosophical (ethical) and theological. The article addresses the attitudes towards issues such as in vitro fertilisation (IVF), human cloning, gender reassignment and euthanasia in the social narrative. It asks how young Poles evaluate these new situations according to the criteria ‘acceptable’ – ‘unacceptable’, ‘moral’ – ‘immoral’, ‘decent’ – ‘wicked’. The diagnoses are based on the results of sociological studies and nationwide opinion polls.

Keywords: bioethics, in vitro fertilisation, human cloning, gender reassignment, euthanasia

Bioetyka to „wyspecjalizowana część filozoficznej etyki szczegółowej, ustalająca oceny i normy moralne w stosunku do ingerencji w życie ludzkie w granicznych sytuacjach jego powstawania (biogeneza), trwania (bioterapia) i śmierci (tanatologia)”¹. Wraz z ustawicznym i szybkim rozwojem nauk medycznych, biologicznych i technicznych pojawiają się coraz to nowe możliwości ingerencji w organizm człowieka, które należy ocenić w aspekcie ich godziwości lub niegodziwości, moralności lub niemoralności. Bioetyka wypowiada się w sprawie

¹ T. Biesaga: *Bioetyka*. W: *Encyklopedia bioetyki. Personalizm chrześcijański*. Red. A. Muszala. POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2009, s. 99–100.

eugenicznej sztucznej prokreacji, zapłodnienia pozaustrojowego homogenicznego i heterogenicznego, klonowania, macierzyństwa zastępczego, eutanazji, transpłciowości i wielu innych zagadnień związanych z życiem ludzkim².

Według Zbigniewa Szawarskiego we współczesnej refleksji bioetycznej można wyróżnić dwa nurty: nurt teoretyczny refleksji globalnej, dotyczący moralnej odpowiedzialności człowieka za przyszłość gatunku ludzkiego, i nurt refleksji praktycznej, który ma służyć przede wszystkim rozstrzygnięciu konkretnych problemów moralnych pojawiających się w medycynie i systemach opieki lekarskiej w związku z dynamicznym rozwojem nauk biomedycznych. Zdaniem Szawarskiego aksjologiczną dominantą bioetyki uprawianej w Polsce jest odwoływanie się do autorytetu Kościoła i wartości chrześcijańskich³.

Bioetyka jest namysłem etycznym nad problematyką związaną z sytuacjami granicznymi ludzkiego życia i zdrowia. Można w niej wyróżnić kilka podstawowych kręgów zagadnień:

1. Problemy odniesień człowieka do świata przyrody, a szczególnie kwestie moralne związane z degradacją środowiska naturalnego oraz zagrożeniami, jakie niesie z sobą gospodarka rabunkowa. Bioetycy zastanawiają się nad stosunkiem człowieka do zwierząt – dyskutują nad tym, czy za moralne można uznać przeprowadzanie eksperymentów na zwierzętach, hodowlę zwierząt, łowiectwo.
2. Etyczne aspekty inżynierii genetycznej związane z nowoczesnymi technologiami umożliwiającymi człowiekowi ingerowanie w struktury genetyczne organizmów, jak eugenika, manipulacje genetyczne (na przykład klonowanie, genetyczne modyfikowanie żywności), sztuczne zapłodnienie.
3. Etyka okresu prenatalnego, czyli różnego rodzaju ingerencje podejmowane u początków istnienia człowieka (diagnostyka prenatalna, leczenie płodu, aborcja).
4. Problemy terapii medycznej, obejmujące zagadnienia relacji między personelem medycznym a pacjentem (na przykład informowanie pacjenta o stanie jego zdrowia), eksperymenty medyczne, transplantacje, chirurgia plastyczna itp.
5. Problemy walki z cierpieniem i ze śmiercią, w tym moralna ocena działań analgetycznych, obowiązki wobec osób cierpiących i umierających, eutanazja, akty samobójcze, kara śmierci.

² Ibidem, s. 105–106.

³ Z. Szawarski: *Godność i solidarność: czy możliwy jest polski styl w bioetyce? Wprowadzenie do dyskusji*. W: *Byt i sens. Księga pamiątkowa VII Zjazdu Filozoficznego w Szczecinie 14–18 września 2004 roku*. Red. R. Ziemińska, I. Ziemiński. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2005, s. 103–104.

6. Poszukiwanie wzorców, według których budowane są systemy opieki zdrowotnej lub polityka ubezpieczeniowa, dostęp do opieki zdrowotnej, a także moralna ocena masowych zjawisk związanych z zagrożeniami zdrowia i życia człowieka oraz ich ochroną (na przykład problemy związane z rozprzestrzenianiem się AIDS)⁴.

Bioetyka – podkreślił Jan Paweł II w przemówieniu do uczestników Międzynarodowego Kongresu poświęconego bioetyce w dniu 17 lutego 1996 roku – ze względu na swoje usytuowanie na skrzyżowaniu wielkich ludzkich rzeczywistości, takich jak: osoba, rodzina, sprawiedliwość społeczna, ochrona środowiska, musi podejmować zagadnienia dotyczące najdalszych granic ludzkiego życia, aby zagwarantować poszanowanie natury ludzkiej zgodnie z etycznymi nakazami kultury humanistycznej. Podejmuje zagadnienia inżynierii genetycznej, poszanowania ludzkiego genomu, odpowiedzialnej prokreacji, zadań i celów służby zdrowia oraz porusza problemy bioetyczne związane z ingerencjami w ciało człowieka chorego i umierającego. W bioetyce konieczne jest pogłębianie refleksji nad ontologicznymi i antropologicznymi źródłami zasad, które powinny kierować decyzjami o istotnym znaczeniu. Kościół katolicki chce się włączyć czynnie w obronę pełnej godności człowieka od momentu jego poczęcia do naturalnej śmierci, broni prawa do życia każdego człowieka, także człowieka chorego i niepełnosprawnego⁵.

Według papieża Benedykta XVI dawna kwestia społeczna stała się dzisiaj radykalnie kwestią antropologiczną. Obejmuje ona nie tylko sposób poczęcia życia, lecz także manipulowanie życiem. „Zapłodnienie *in vitro*, badania na embrionach, możliwość klonowania i hybrydizacji ludzkiej istoty rodzą się i szerzą w obecnej kulturze całkowitego braku zdumienia, która sądzi, że odkryła wszelkie tajemnice, ponieważ dotarła już do korzeni życia. Tutaj absolutyzm techniki znajduje swój najwyższy wyraz. W tego typu kulturze sumienie ma za zadanie jedynie przyjąć do wiadomości możliwości czysto techniczne. Nie można jednak bagatelizować niepokojących scenariuszy co do przyszłości człowieka oraz nowych potężnych narzędzi, którymi dysponuje »kultura śmierci«. Do rozpowszechnionej tragicznej plagi aborcji można by dodać w przyszłości – ale to już jest podstępnie *in nuce* – systematyczne eugeniczne planowanie narodzin. [...] Za tymi scenariuszami kryją się

⁴ P. Aszyk: *Bioetyka*. W: *Słownik społeczny*. Red. B. Szlachta. Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 54–55; J. Wróbel: *Tożsamość bioetyki katolickiej*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2020; B. Chyrowicz: *Bioetyka. Anatomia sporu*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2015, s. 93–124.

⁵ *W trosce o życie. Wybrane dokumenty Stolicy Apostolskiej*. Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos, Tarnów 1998, s. 280–281.

postawy kulturowe negujące godność ludzką. Ze swej strony praktyki te umacniają materialistyczną i mechanicystyczną koncepcję życia ludzkiego. Kto potrafi zmierzyć negatywne skutki tej mentalności dla rozwoju? [...] Zdziwiałaby arbitralna selektywność wobec tego, co dzisiaj jest proponowane jako godne szacunku. Wielu ludzi, skłonnych gorszyć się rzeczami marginalnymi, z drugiej strony wydaje się tolerować niesłychane niesprawiedliwości”⁶.

Nowe problemy moralne we współczesnym świecie przyczyniły się do powstania i rozwoju subdyscypliny etycznej – bioetyki. Wciąż pojawiają się nowe zagadnienia, będące wyzwaniem dla dotychczas stosowanych kryteriów moralnych. Podejmowane i omawiane przez bioetykę zagadnienia odnoszące się do sporadycznych przypadków z biegiem czasu stają się niekiedy zjawiskami społecznymi o trudnych do przewidzenia konsekwencjach⁷. Postęp nauki i techniki codziennie stawia człowieka wobec niespodziewanych odkryć budzących podziw, a zarazem nakazuje zastanawiać się nad tym, co przyniesie przyszłość. Powierzenie całego procesu rozwoju gatunku ludzkiego samej technice niesie z sobą wiele niebezpieczeństw – wszystko, co jest technicznie możliwe, staje się dopuszczalne, z lekceważeniem kryteriów etycznych.

Nowe problemy bioetyczne, jakie pojawiły się w ostatnich kilku dekadach, można rozważać z wielu punktów widzenia: medycznego, psychologicznego, socjologicznego, filozoficznego (etycznego) i teologicznego. Podejmujemy w narracji społecznej takie zagadnienia, jak: zapłodnienie pozaustrojowe (*in vitro*), klonowanie ludzi, zmiana płci i eutanazja. Pytamy o to, jak młodzi Polacy oceniają te nowe sytuacje, czy uważają je za dopuszczalne czy niedopuszczalne, moralne czy niemoralne, godziwe czy niegodziwe. Podstawą stawianych przez naukowców diagnoz są wyniki badań socjologicznych i rezultaty ogólnokrajowych sondaży opinii publicznej. Socjologicznych opracowań kwestii związanych z nowymi problemami bioetycznymi nie jest jeszcze zbyt wiele.

⁶ Encyklika „*Caritas in veritate*” ojca świętego Benedykta XVI do biskupów, prezbiterów i diakonów do osób konsekrowanych do wiernych świeckich i wszystkich ludzi dobrej woli o integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie, pkt 75. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pl/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html [dostęp: 26.06.2022].

⁷ W. Bołoz: *Etyczne aspekty klonowania ludzi*. „Homo Dei. Przegląd Teologiczno-Duszpasterski” 1997, nr 1–2, s. 96.

Zapłodnienie pozaustrojowe (*in vitro*)

We współczesnych dyskusjach bioetycznych w Polsce w ostatnich kilkunastu latach kontrowersje budzi kwestia zapłodnienia pozaustrojowego – zapłodnienia *in vitro*. Stanowisko Kościoła katolickiego w tej sprawie jest jednoznaczne. W *Kompendium Katechizmu Kościoła Katolickiego* z 2005 roku czytamy, że sztuczna inseminacja i sztuczne zapłodnienie są niemoralne. „Są niemoralne, ponieważ powodują oddzielenie prokreacji od aktu, w którym dwie osoby oddają się nawzajem, wprowadzając w ten sposób panowanie techniki nad pochodzeniem i przeznaczeniem osoby ludzkiej. Ponadto inseminacja i zapłodnienie heterologiczne poprzez techniki, które wprowadzają osobę z zewnątrz do pary małżeńskiej, łamią prawo dziecka do urodzenia się z ojca i matki, których zna i którzy są połączeni węzłem małżeńskim, oraz pozostają w sprzeczności z wyłącznym prawem małżonków do stania się ojcem i matką wyłącznie dzięki sobie”⁸.

Kościół katolicki opowiada się za bezwzględną ochroną każdego życia ludzkiego, co wynika z niezbywalnej godności człowieka. Sprzeciwia się nie tylko aborcji i eutanazji, lecz także zapłodnieniu pozaustrojowemu (*in vitro*) i eksperymentom na ludzkich embrionach. Wzywa parlamentarzystów i polityków do szczególnej odpowiedzialności, gdy podejmują oni decyzje dotyczące spraw życia i godności człowieka. Dla Kościoła przygotowywany projekt ustawy o planowaniu rodziny będzie do przyjęcia tylko wtedy, jeśli podtrzymany zostanie zakaz zabijania i zamrażania ludzkich istnień. Kościół nie może wyrazić zgody na niszczenie życia ludzkiego na jakimkolwiek etapie jego rozwoju. Wskazuje także na to, że manipulacje dotyczące początków życia ludzkiego mogą spowodować nieprzewidywalne skutki biologiczne, psychologiczne i społeczne dla poszczególnych osób i całej ludzkości⁹. W instrukcji *Dignitas personae* Kongregacji Nauki Wiary z 2008 roku dotyczącej niektórych problemów bioetycznych stwierdza się, że „wszystkie techniki zapłodnienia *in vitro* są stosowane faktycznie tak, jak gdyby ludzki embrion był po prostu zwykłym zbiorem komórek, które są używane,

⁸ *Kompendium Katechizmu Kościoła Katolickiego*. Jedność, Kielce 2005, pkt 499, s. 161. Por. A. Laun: *Współczesne zagadnienia teologii moralnej. Teologia moralna – zagadnienia szczegółowe*. Tłum. W. Szymona. Wydawnictwo „M”, Kraków 2002, s. 91–139; J. Mazur: *Polityka pro homine. Wybrane kwestie z etyki życia politycznego w zarysie*. Wydawnictwo Unum, Kraków 2021, s. 260–270.

⁹ B. Chyrowicz: *Bioetyka i ryzyko. Argument „równi pochyłej” w dyskusji wokół osiągnięć współczesnej genetyki*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002, s. 87–106.

selekcjonowane i odrzucane”¹⁰. Etyczne problemy związane z procedurą *in vitro* zostały szczegółowo omówione w dokumencie *O wyzwaniach bioetycznych, przed którymi stoi współczesny człowiek*, przyjętym na 361. Zebraniu Plenarnym Konferencji Episkopatu Polski w dniu 5 marca 2013 roku¹¹.

W społeczeństwach liberalnych, w których dominuje mentalność emocjonalno-roszczeniowa, liczą się głównie prawa jednostki, w tym prawo do posiadania dziecka. Roszczeniom i emocjom przyznaje się pierwszeństwo przed etyką – wartościami i normami. Przyjęcie zasady, że wszystko, co technicznie wykonalne, jest dopuszczalne, prowadzi do społecznego przyzwolenia na podejmowanie działań wątpliwych etycznie lub nawet bez ich etycznej oceny. Oczekuje się, że etyka ze swoimi normami dostosuje się do oczekiwań ludzi, a w razie konfliktu pragmatyzm zwycięży nad zasadami moralnymi¹². Według zwolenników metody *in vitro* leczenie niepłodności nie jest spełnianiem zachcianek ani realizowaniem ambicji. Dla par dotkniętych niepłodnością jest to szansa na obcowanie z największymi dobrami moralnymi i na znalezienie sensu życia¹³.

Zwolennicy stosowania zapłodnienia pozaustrojowego powołują się na prawo do posiadania potomstwa, traktują bezpłodność jako chorobę, a *in vitro* jako metodę jej leczenia. Według zwolenników stosowania *in vitro* decyzja o poddaniu się zabiegowi jest autonomiczną decyzją dwojga osób, lub jednej osoby, i nie podlega ocenie etycznej¹⁴. Wykonywanie zabiegu zapłodnienia pozaustrojowego nie jest w Polsce uregulowane prawnie, wciąż toczą się spory polityczne na ten temat, zwłaszcza

¹⁰ Kongregacja Nauki Wiary: *Instrukcja „Dignitas personae” dotycząca niektórych problemów bioetycznych*. „L’Osservatore Romano” 2009, nr 1, s. 12.

¹¹ Konferencja Episkopatu Polski: *O wyzwaniach bioetycznych, przed którymi stoi współczesny człowiek*. Dokument przyjęty na 361. Zebraniu Plenarnym Konferencji Episkopatu Polski Warszawa, 5 marca 2013 r. Data wydania 5.03.2013. Publikacja 9.04.2013. https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WE/kep/bioetyczny_05032013.html [dostęp: 26.06.2022].

¹² P. Morciniec: *Moralne aspekty zapłodnienia pozaustrojowego (in vitro)*. W: *Wobec in vitro. Genetyczne, moralne, filozoficzne, teologiczne i prawne aspekty zapłodnienia pozaustrojowego*. Red. J. Grzybowski, F. Longschamps de Brévier. Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce 2017, s. 50; J. Salij: *Teologiczna ocena zapłodnienia in vitro*. W: *Wobec in vitro...*, s. 209–227.

¹³ P. Łuków: *Zapłodnienie in vitro w świetle etyczno-filozoficznym – głos za „Medycyna Praktyczna”* 2010, nr 6, s. 166; M. Radkowska-Walkowicz: *Doświadczenie in vitro. Niepłodność i nowe technologie reprodukcyjne w perspektywie antropologicznej*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

¹⁴ P. Czarnecki: *Dylematy etyczne współczesności*. Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2008, s. 88.

w toku kolejnych kampanii wyborczych. Procedura *in vitro* często jest przedstawiana jako najskuteczniejsza, a nawet jedyna metoda zwalczania niepłodności. Niektórzy zwolennicy tej metody są skłonni zmienić w sposób arbitralny definicję momentu poczęcia, aby moralnie usprawiedliwić zabieg. Niekiedy zwolennicy sztucznego zapłodnienia nastawienie lekarzy, którzy chcą przyjść z pomocą ludziom w ważnych i trudnych okolicznościach życia małżeńskiego lub formułują „prawo” małżonków do szczęścia, określają jako altruistyczne.

Zwolennicy zapłodnienia *in vitro* opierają się – *explicite* lub *implicite* – na założeniu, że wszystko to, co jest technicznie możliwe do wykonania, jest także dopuszczalne, a nawet usprawiedliwione moralnie. U podstaw tego rodzaju poglądów leży fascynacja wszechmocą ludzkiej woli, która nie liczy się z dobrem wspólnym czy dobrem drugiego człowieka, oraz tym, że nauka potrafi poradzić sobie ze wszystkimi konsekwencjami tych procedur. W niektórych krajach proponuje się już „*in vitro* bez ojca”, tj. zapłodnienie *in vitro* parom lesbijskim i samotnym kobietom, co oznacza w praktyce, że niektóre z dzieci zostaną pozbawione prawa do ojca.

Nauczanie Kościoła katolickiego w sprawie *in vitro* spotyka się zarówno z aprobatą, jak i z dezaprobatą Polaków, także katolików. Wielu z nich nie rozumie, dlaczego Kościół zajmuje tak restrykcyjne stanowisko w tej sprawie, dlaczego sprzeciwia się pragnieniom małżonków posiadania dziecka, jeśli stwierdzono u nich bezpłodność. Prawdopodobnie część katolików nie rozpatruje kwestii *in vitro* w kategoriach moralnych (tym bardziej religijnych), lecz w perspektywie racji pragmatycznych i utylitarnych. W dyskusjach politycznych prezentuje się stanowisko Kościoła w sposób uproszczony – jako stanowisko natury czysto wyznaniowej, oraz oskarża się Kościół o sprzeciwianie się szczęściu bezdzietnych małżonków. W mediach mówi się często o prawie człowieka do szczęścia i prawie do dziecka, które to prawa nie podlegają ograniczeniom.

Kwestie dotyczące zapłodnienia pozaustrojowego należą do niezwykle złożonych i trudnych do zbadania problemów społeczno-kulturowych. W społeczeństwie polskim powoli wydaje się upowszechniać przyzwolenie społeczne i moralne na zabiegi medyczne *in vitro*. W warunkach postępującej pluralizacji opinii we współczesnych społeczeństwach relatywizowane jest uznanie sakralnego charakteru życia ludzkiego i jego nietykalności bez żadnych wyjątków. Wielu chciałoby uznać kwestę zapłodnienia *in vitro* za niewielki problem, raczej natury pozamoralnej, lub za kwestię, którą można traktować jako względną. W dalszej części artykułu zostaną zreferowane wybrane wyniki badań socjologicznych i sondaży opinii publicznej z ostatnich lat na temat postaw młodych Polaków (w tym katolików) wobec zapłodnienia *in vitro*.

Wyniki tych badań należy skonfrontować z dyskusjami toczącymi się w kręgach prywatnych i z treścią polemik publicznych.

Młodzież szkół średnich, znajdująca się w fazie zaawansowanej młodości, częściowo uniezależnia się od rodziny pochodzenia. Swoje główne zainteresowania i działania przenosi poza rodzinę¹⁵. Rozpoznaje dokładnie swoje perspektywy życiowe, a przy tym coraz wyraźniej ustala swoją hierarchię wartości i norm oraz uzyskuje autonomię moralną. Następuje wówczas również zachwianie, a niekiedy i rozpad ukształtowanych w rodzinie wartości i norm, które w coraz mniejszym stopniu wpływają na postępowanie jednostek. Młodzież wykazuje skłonność do negowania tradycyjnych wartości (religijnych i moralnych) obowiązujących w społeczeństwie i Kościele katolickim oraz do ulegania wartościom lansowanym przez nowe nurty ideowe charakterystyczne dla społeczeństw ponowoczesnych i pluralistycznych. Niektóre środowiska młodzieżowe, w Polsce będące w mniejszości, wyrażają sprzeciw wobec stosowania procedur zapłodnienia *in vitro*.

W 2008 roku uczniowie szkół średnich w Kaliszu, a w 2011 roku studenci Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu odpowiadali na pytanie, czy małżonkowie powinni mieć możliwość skorzystania z metody *in vitro*, aby zostać rodzicami własnego dziecka¹⁶. Odpowiedzi były następujące: „zdecydowanie tak” – 43,5%, „raczej tak” – 26,9%, „raczej nie” – 11,1%, „zdecydowanie nie” – 12,5%; pozostali ankietowani byli niezdecydowani lub nie udzielili odpowiedzi. Wskaźnik aprobaty metody *in vitro* (odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) kształtował się na poziomie 69,9% wśród młodzieży szkolnej i 74% – wśród studentów (średnia w całej zbiorowości badanych wyniosła 70,4%). Na pytanie, czy zapłodnienie metodą *in vitro* jest działaniem niemoralnym lub grzesznym (pytano o ocenę działania lekarza, kobiety i mężczyzny, który ma być ojcem dziecka), udzielono następujących odpowiedzi:

- w odniesieniu do lekarza dokonującego zabiegu zapłodnienia *in vitro* – „jest grzechem” (17,4%), „nie jest grzechem” (65%), „nie wiem” (12,6%), brak danych (5,0%);
- w odniesieniu do kobiety poddającej się zabiegowi *in vitro* odpowiednio: 15,1%, 68,8%, 11,5%, 4,6%;

¹⁵ J. Baniak: *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży gimnazjalnej na tle kryzysu jej tożsamości osobowej. Studium socjologiczne*. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010, s. 11–30.

¹⁶ J. Baniak: *Katolicka moralność seksualna w wyobrażeniach i ocenie młodzieży z perspektywy minionego trzdziestolecia*. „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2020, nr 1–2, s. 7–34.

- w odniesieniu do mężczyzny, który ma zostać ojcem w wyniku zabiegu *in vitro* odpowiednio: 16,2%, 66%, 13%, 4,8%¹⁷.

W podsumowaniu swoich badań, które zebrane zostały w monografii, Józef Baniak napisał: „Z wyników badań tu zaprezentowanych dowiadujemy się także, że zarówno większość badanej młodzieży szkolnej i akademickiej, jak i dorosłych osób w Polsce w przyjętym okresie uczestniczących w różnych badaniach socjologicznych sprzeciwiała się zdecydowanie lub umiarkowanie religijno-moralnym ograniczeniom Kościoła rzymskokatolickiego dotyczącym pozaustrojowego zapłodnienia metodą *in vitro* i stosowania jej w sytuacji małżeństw i związków nieformalnych dotkniętych chorobą niepłodności. Kwestionując to stanowisko Kościoła, dominujące odsetki respondentów w obu grupach opowiadały się za pełną możliwością korzystania z tej metody przez niepłodne małżeństwa formalne i nieformalne bez wykluczania kogokolwiek, także samotnych kobiet, jak za refundowaniem kosztów zabiegu zapłodnienia przez państwo lub przez samorządy. Metoda zapłodnienia *in vitro*, w uznaniu tych respondentów, jest praktycznie jedyną skuteczną możliwością pokonania przez tych małżonków i partnerów choroby niepłodności i pozostania rodzicami dla własnych dzieci. Metoda *in vitro*, jak samo zapłodnienie z jej pomocą, nie jest działaniem niemoralnym i nie narusza zasad etyki katolickiej w ocenie trzech czwartych badanych respondentów. Lekarz nie powinien wykorzystywać własnej klauzuli sumienia do odmowy wykonania zabiegu zapłodnienia metodą *in vitro*”¹⁸.

W grupie młodzieży szkół średnich i studentów diecezji koszalińsko-kołobrzeskiej 53,3% badanych akceptowało w zdecydowany sposób zapłodnienie *in vitro*, 27,8% – pod pewnymi warunkami, 10,5% – zdecydowanie nie aprobowało, a 8,3% nie miało zdania w tej sprawie. Zdecydowanymi zwolennikami moralnej dopuszczalności zapłodnienia *in vitro* częściej były kobiety niż mężczyźni, studenci częściej niż uczniowie, mieszkańcy miast częściej niż mieszkańcy wsi. Niespełna jedna trzecia (32,9%) osób głęboko wierzących deklarowała w sposób zdecydowany moralną dopuszczalność zapłodnienia *in vitro*, prawie połowa (44,5%) wierzących, ponad połowa (55,8%) wątpliwych, 57,6% niezdecydowanych, 68% obojętnych w sprawach religijnych i 85% nie-

¹⁷ Ibidem, s. 29–30.

¹⁸ J. Baniak: *Religijność i moralność młodzieży polskiej w latach 1956–2018 na tle przemian cywilizacyjnych i społecznych. Studium socjologiczne*. Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2022, s. 891.

wierzących¹⁹. W 2017 roku 65% maturzystów z archidiecezji łódzkiej akceptowało procedury zapłodnienia *in vitro*, 12,6% – nie akceptowało, a 21,7% nie miało zdania w tej sprawie²⁰.

W 2017 roku niemal połowa badanej młodzieży szkół średnich (49,2%) uznała zapłodnienie pozaustrojowe za dopuszczalne, 25,3% respondentów udzieliło odpowiedzi „to zależy”, 10,6% uznało *in vitro* za niedopuszczalne, 6,3% odpowiedziało „trudno powiedzieć”, a 8,5% nie odpowiedziało na to pytanie. Pełną dezaprobatę zapłodnienia *in vitro* nieco rzadziej deklarowały kobiety niż mężczyźni (odpowiednio 9,1% i 12,7%); 10,8% młodzieży z liceów ogólnokształcących, 11,2% z techników, 9,5% z zasadniczych szkół zawodowych; 13,3% młodzieży mieszkającej na wsi, 10,4% mieszkającej w miastach do 50 tysięcy mieszkańców, 7,8% mieszkającej w miastach od 50 tysięcy do 100 tysięcy mieszkańców, 5% mieszkającej w miastach od 100 tysięcy do 250 tysięcy mieszkańców, 8,1% mieszkającej w miastach od 250 tysięcy do 500 tysięcy mieszkańców, 8,2% mieszkającej w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców; 24,8% głęboko wierzących, 13,8% wierzących, 7,7% niezdecydowanych w kwestiach wiary, 2,3% obojętnych religijnie, 2,5% niewierzących; 23,2% uczęszczających do kościoła w każdą niedzielę, 13,5% prawie w każdą niedzielę, 5,3% około jeden lub dwa razy w miesiącu, 6,4% tylko w wielkie święta, 4,2% tylko z okazji ślubu, pogrzebu itp., 6,5% wcale nieuczęszczających do kościoła. Łącznie w badanej grupie było 74,5% akceptujących stosowanie zapłodnienia *in vitro* (bez zastrzeżeń lub z zastrzeżeniami)²¹.

Podobne wyniki badań empirycznych uzyskano w różnych środowiskach młodzieży akademickiej. Według badań ankietowych z 2009 roku, zrealizowanych wśród położnych studiujących na Uniwersytecie Medycznym w Lublinie (studia drugiego stopnia), 78,51% respondentek prezentowało pozytywne (akceptujące) postawy wobec zapłodnienia *in vitro*, 2,8% – obojętne, 7,48% – negatywne, a 11,21% nie miało zdania. Im więcej lat miały badane położne, tym rzadziej deklarowały aprobatę metody *in vitro*. W opinii badanych w społeczeństwie polskim postawy wobec par poddających się zapłodnieniu *in vitro* są

¹⁹ R. Szauer: *Między potrzebą doznań a trwałością postaw. Religijność i moralność uczniów szkół średnich i studentów uczelni wyższych w diecezji koszański-kołobrzeskiej. Studium socjologiczne*. Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2019, s. 366.

²⁰ K. Kaźmierska: *Młodzież archidiecezji łódzkiej. Szkic do portretu*. Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 2018, s. 69.

²¹ J. Mariański: *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich w latach 1988–1998–2005–2017 (raport z ogólnopolskich badań socjologicznych)*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2018, s. 283.

zróżnicowane. Respondentki równie często wskazywały na postawy pozytywne (30,85%), jak i negatywne (32,71%), rzadziej na niezdecydowane (24,29%) i obojętne (12,15%). Zdaniem badanych na pozytywne postawy społeczne wobec zapłodnienia *in vitro* mają wpływ przede wszystkim argumenty natury medycznej, na negatywne postawy społeczne – kwestie religijne i etyczne²². „Badane położne postrzegały niepłodność przede wszystkim w kategoriach choroby. Świadome różnych postaw społecznych wobec *in vitro*, zdecydowanie akceptowały tę formę zapłodnienia. Zdaniem badanych za zapłodnieniem *in vitro* w ocenach społecznych przemawiają przede wszystkim argumenty medyczne, przeciw – religijne i etyczne. Kobiety, które nie mogą mieć dzieci w sposób naturalny, decydują się w opinii większości badanych na zapłodnienie *in vitro*, wykorzystując osiągnięcia medycyny dla zaspokojenia własnych pragnień i ambicji. Połowa wśród respondentów opowiadała się za częściową refundacją procedur związanych z zapłodnieniem pozaustrojowym. Istotny jest zdaniem położnych wiek kobiet poddawanych *in vitro* – jego górna granica zdaniem 3/4 badanych powinna wynosić 40 lat”²³.

Krytycyzm wobec doktryny moralnej Kościoła w kwestii zapłodnienia pozaustrojowego potwierdzają badania socjologiczne wśród studentów. W 2012 roku 46,4% badanych studentów z pięciu uczelni lubelskich uznało zapłodnienie pozaustrojowe za dozwolone, 26,9% odpowiedziało „to zależy od okoliczności”, 18,7% uznawało zabieg *in vitro* za niedozwolony, 7,2% zaznaczyło odpowiedź „trudno powiedzieć”, 0,8% nie udzieliło odpowiedzi. Stanowisko w pełni zgodne z nauczaniem Kościoła katolickiego zajęło 10% ankietowanych z Uniwersytetu Przyrodniczego, 19,1% – z Uniwersytetu Medycznego, 20,1% – z Politechniki Lubelskiej, 14,5% – z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej i 31,1% – z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Znacznie większa część studentów z wielkich miast (powyżej 100 tysięcy mieszkańców) (55,5%) niż studentów ze wsi (40,6%) całkowicie aprobowała procedury *in vitro*²⁴.

W badaniach ogólnopolskich zrealizowanych w grupie polskich studentów w 2017 roku 56,4% badanych zadeklarowało aprobatę procedur zapłodnienia *in vitro*, 25,1% odpowiedziało „to zależy”, 7,4% uznało *in vitro* za niedopuszczalne, 5,9% zaznaczyło odpowiedź „trudno powie-

²² R. Bogusz, E. Gałęziowska: *Bioetyczne oraz społeczne uwarunkowania zapłodnienia in vitro w opinii położnych*. „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2011, nr 2, s. 76–77.

²³ Ibidem, s. 79.

²⁴ J. Kozak: *Dzieci postmoderny? Studium nad religijnością studentów*. Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz 2014, s. 425.

dzieć”, a 5,2% nie udzieliło odpowiedzi. Ci, którzy bez zastrzeżeń lub z zastrzeżeniami akceptowali zapłodnienie *in vitro*, stanowili 81,5% grupy. Miejsce zamieszkania (wieś lub miasto) oraz autodeklaracje wiary i autodeklaracje praktyk religijnych różnicowały postawy badanych studentów wobec zapłodnienia pozaustrojowego²⁵. „Procedura zapłodnienia *in vitro* wydaje się zjawiskiem, które wśród młodzieży jest postrzegane w mało wyraźnej optyce krytycyzmu moralnego. Trudno w tym zagadnieniu dopatrywać się zbyt dużych kontrastów w postawach i ocenach moralnych. Jak potwierdziły badania, istotnym czynnikiem wzmacniającym postawę negatywną wobec *in vitro* jest wyznawana i praktykowana wiara religijna. Szeroko dyskutowana w literaturze (także socjologicznej) kwestia permissywizmu moralnego w tej sytuacji jakby się oddala, gdyż dla niewielkiej grupy osób badanych procedura *in vitro* jest rzeczywiście złem jako takim. Jeśli przyjąć za Hanną Świdą-Ziembą, że permissywizm moralny to uznanie dla norm, ale i jednocześnie tolerancja dla ich łamania [...], to w przypadku tego zjawiska taka zgoda jest dość szeroka. Zapłodnienie *in vitro* lokuje się w pewnej ambiwalencji między oceną tego zjawiska jako moralnie niewłaściwego i niebędącego w sprzeczności z normami”²⁶.

W badaniach socjologicznych zrealizowanych w 2020 roku przez Pracownię Badawczą Polskiego Pomiaru Postaw i Wartości wśród studentów polskich (próba niereprezentatywna) 68,1% ankietowanych internetowo akceptowało procedury zapłodnienia *in vitro*, 25,8% – nie aprobowało, a 6,1% – nie miało zdania w tej sprawie. Aprobatę stosowania procedur *in vitro* wyraziło więcej kobiet niż mężczyzn (odpowiednio 69,1% i 64,6%); tyle samo studentów i studentek w wieku 18–20 lat oraz mających 25 lat i więcej (odpowiednio 64,5% i 64,2%); mniej ankietowanych mieszkających na wsi niż w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców (odpowiednio 62,7% i 74,3%); znacznie mniej wierzących i regularnie praktykujących niż niewierzących i niepraktykujących (odpowiednio 38,5% i 83,5%)²⁷.

²⁵ P. Prüfer: *Stość w zmienności – postawy i oceny niektórych postaw moralnych*. W: *Między konstrukcją a dekonstrukcją uniwersum znaczeń. Badania religijności młodzieży akademickiej w latach 1988–1998–2005–2017*. Red. S.H. Zaręba, M. Zarzecki. Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2018, s. 78–79.

²⁶ *Ibidem*, s. 79–80.

²⁷ S.H. Zaręba: *Młodzi i religia – trajektorie religijności, eklezjalności, duchowości i moralności*. W: S.H. Zaręba, W. Klimski, M. Sroczyńska: *Wolność wyboru czy przymus zwyczaju? T. 2: Młodzież akademicka w dobie pandemii o religii, duchowości i moralności*. Wydawnictwo Rys, Poznań 2020, s. 46–58.

Omówione badania socjologiczne zrealizowane w środowiskach młodzieżowych wykazały – podobnie jak badania wśród dorosłych²⁸ – bardzo wysoki poziom aprobaty dla procedur zapłodnienia pozaustrojowego. W 2017 roku 74,5% badanej młodzieży polskiej (próba ogólnopolska) akceptowało zabiegi *in vitro* w sposób zdecydowany („zdecydowanie tak”) lub w sposób umiarkowany („to zależy”), wśród studentów polskich (próba ogólnopolska) – 81,5%. Za ledwie co piąty badany młody Polak nie akceptuje w wyraźny sposób metody *in vitro* i tym samym podziela stanowisko Kościoła katolickiego w tej sprawie²⁹.

Wielu Polaków, w tym wielu katolików, traktuje zapłodnienie pozaustrojowe (*in vitro*) w kategoriach utylitarnych, a argumenty Kościoła w tej sprawie uznaje za tendencyjne. Poczęcia dziecka metodą *in vitro* Polacy nie traktują jako przekroczenia praw boskich i ludzkich czy naruszenia norm etycznych. W warunkach radykalnego pluralizmu społeczno-kulturowego i swoistej wolności „bez granic” przyjęcie kościelnego osądu w sprawach moralnych nie jest łatwe, nawet dla tych, którzy czują się jeszcze związani z Kościołem.

Okolo trzech czwartych polskiej młodzieży szkolnej i akademickiej popiera – zdecydowanie lub umiarkowanie – stosowanie techniki *in vitro*,

²⁸ W sondażu Centrum Badania Opinii Społecznej z czerwca 2015 roku 53% badanych dorosłych Polaków deklarowało, że małżeństwo, które nie może mieć dzieci, powinno mieć możliwość dokonania zabiegu zapłodnienia organizmu kobiety (23% udzieliło odpowiedzi „raczej powinno”, 9% – „raczej nie powinno”, 8% – „zdecydowanie nie powinno”, 7% – „trudno powiedzieć”; w 1995 roku odpowiednio – 44%, 29%, 8%, 8%, 11%). Popierających zapłodnienie *in vitro*, czyli osób, które udzieliły w badaniu dwóch twierdzących odpowiedzi („powinno” i „raczej powinno”), było 73% badanych w 1995 roku i 76% w 2015 roku (różnica 3 punktów procentowych). Nieco mniej powszechne jest poparcie dla korzystania z zapłodnienia pozaustrojowego przez pary heteroseksualne żyjące w związkach nieformalnych (w 2015 roku odpowiednio – 34%, 28%, 16%, 13%, 9%). Jeszcze mniejsza jest aprobatą dla korzystania z zapłodnienia *in vitro* przez niemającą męża ani stałego partnera kobietę, która nie może mieć dzieci (w 2015 roku odpowiednio – 20%, 24%, 24%, 19%, 13%). R. Boguszewski: *Opinie o dopuszczalności stosowania zapłodnienia in vitro*. „Komunikat z Badań CBOS”, nr 96/2015. Pobrano z: www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_096_15.PDF [20.06.2022], s. 2-3.

²⁹ J. Mariański: *Małżeństwo i rodzina w świadomości Polaków – analiza socjologiczna*. „Zeszyty Naukowe KUL” 2015, nr 4, s. 77-103; D. Majka-Rostek: *Mniejszość kulturowa w warunkach pluralizacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002; A. Morciniec: *Moralne aspekty inżynierii genetycznej, a zwłaszcza zapłodnienia in vitro*. W: *Moralne dylematy Polaków w ponowoczesności. Wybrane problemy*. Red. A. Maksymowicz. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2009, s. 122-133; T. Ślipko: *Bioetyka. Najważniejsze problemy*. Wydawnictwo PETRUS, Kraków 2009, s. 89-100.

tylko mniejszość ankietowanych uznaje ją za niedopuszczalną, a jeszcze mniej za grzeszną. Dane procentowe dotyczące postaw katolików należy nieco obniżyć – o około 10 punktów procentowych. Źródło różnicy między wynikami sondaży społecznych i kościelnych tkwi między innymi w tym, że te pierwsze przeprowadzane są na próbie reprezentatywnej dla wszystkich Polaków, te drugie – dla katolików przynajmniej formalnie przyznających się do katolicyzmu (ochrzczonych w Kościele katolickim). W społeczeństwie polskim co dziesiąty badany Polak deklaruje się jako wyznawca innej religii (chrześcijańskiej lub nie) bądź uznaje się za agnostyka, ateistę, osobę nienależącą do żadnego wyznania. Po uwzględnieniu tego faktu rozbieżności w sondażach społecznych i kościelnych nie są już tak znaczące³⁰.

Spór między zwolennikami i przeciwnikami zapłodnienia pozaustrojowego trwa i wydaje się nie do rozwiązania, przynajmniej w najbliższej przyszłości. Poglądy Polaków, młodych i dorosłych, na te kwestie są silnie zróżnicowane. W zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych wielu młodych ludzi poszukuje nowych kodów moralnych dla oceny dokonujących się przemian, nowe kody niekoniecznie powiązane są z aksjologią religijną. Pewna część katolików określających siebie jako wierzących i regularnie praktykujących oddziela kwestie wiary religijnej i moralności, uznając zabieg zapłodnienia *in vitro* za sprawę obojętną moralnie lub nawet za należącą do sfery pozamoralnej.

Klonowanie ludzi

Ważną kwestią bioetyczną, mającą liczne i poważne implikacje społeczne, jest klonowanie człowieka. Sam termin „oznacza wytwarzanie osobników biologicznie takich samych jak organizm istoty dorosłej. Klonowanie w myśli i eksperymentalnej praktyce przybrało różne znaczenia, które zakładają zastosowanie metod różnorodnych z punktu widzenia technicznych sposobów realizacji, a także różnorodne cele. Może ono oznaczać zwykłą reprodukcję, czyli powielanie w laboratoriach komórek lub części DNA. Jednak szczególnie dzisiaj zamierza się reprodukować jednostki w stadium embrionalnym przy zastosowaniu sposobów różnych od zapłodnienia naturalnego, tak by one były ge-

³⁰ W 2018 roku w badaniu przeprowadzonym wśród mieszkańców Zabrze 65,6% respondentów uznało zapłodnienie *in vitro* za dopuszczalne, 8% – za niedopuszczalne, 17,3% – udzieliło odpowiedzi „to zależy”, 5,1% – „trudno powiedzieć”, a 4% nie udzieliło odpowiedzi. W. Świątkiewicz: *Światy wartości u progu pandemii. Socjologiczne studium społeczności miejskiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021, s. 51.

netycznie takie same jak organizm dawcy. Tego rodzaju klonowanie może być ukierunkowane na powielanie ludzkich embrionów lub mieć tak zwany cel terapeutyczny, zmierzający do użycia tych embrionów do badań naukowych albo bardziej szczegółowo do produkcji komórek macierzystych”³¹.

W przemówieniu do korpusu dyplomatycznego akredytowanego przy Stolicy Apostolskiej z 13 stycznia 2003 roku Jan Paweł II powiedział: „Szanować życie jako takie i szanować każde życie: to jest początkiem wszystkiego, bo przecież najbardziej podstawowe prawo człowieka to prawo do życia. Aborcja, eutanazja czy klonowanie istot ludzkich, na przykład, grożą sprowadzeniem człowieka do rangi przedmiotu: życie i śmierć stają się w pewnym sensie towarem na zamówienie! Jeśli badania naukowe, docierające do źródeł życia, nie kierują się żadnymi zasadami moralnymi, naruszają godność osoby i jej prawo do życia”³². W warunkach kulturowych naznaczonych relatywizmem moralnym i pozytywizmem prawniczym małżeństwo sprowadza się niejednokrotnie do zwykłej formalizacji więzi uczuciowych.

Klonowanie to technika biologiczno-medyczna, będąca formą sztucznej inseminacji, prowadząca do stworzenia osobników genetycznie identycznych z dawcą materiału genetycznego. Umożliwia jedno- lub wielokrotne powielanie osobników somatycznie takich samych jak dawca. Z kwestią klonowania człowieka wiąże się ważne pytanie o relację pomiędzy tożsamością genetyczną i tożsamością osobową sklonowanego człowieka i dawcy materiału genetycznego. Nie można zakładać, że tożsamość genetyczna (biologiczna) oznacza automatycznie tożsamość osobową, gdyż jedyność i niepowtarzalność osoby wiąże się ściśle z darem duszy nieśmiertelnej, która nie może być „wyprodukowana” przez sztuczne zapłodnienie ani przez klonowanie³³.

Zwolennicy technik klonowania mówią o konieczności zagwarantowania swobody badań naukowych i przestrzegają przed demonizowaniem postępu. Mówi się o możliwości powielenia osobników obda-

³¹ Papińska Rada *Iustitia et Pax*, *Kompendium Nauki Społecznej Kościoła*. [Red. nauk. J. Kupny. Przekł. z jęz. wł. D. Chodyniecki, A. Dalach, J. Nowak]. JEDNOŚĆ, Kielce 2005, s. 162.

³² Jan Paweł II: „Nie” śmierci, egoizmowi i wojnie! „Tak” życiu i pokojowi! „L’Osservatore Romano” 2003, nr 3, s. 21.

³³ G. Hołub: *Osoba w labiryncie decyzji moralnych. Bioetyka w perspektywie personalistycznej*. Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2014, s. 184–203; J. Nagórny: *Klonowanie*. W: *Encyklopedia katolicka*. T. 9. Red. Bogusław Migut et al. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002, kol. 150; T. Kraj: *Klonowanie*. W: *Encyklopedia bioetyki...*, s. 324–334; Z. Narecki: *Apologia Świętego Papieża-Polaka dotycząca człowieka, życia i rodziny*. Perfecta info Paweł Markisz, Lublin 2021, s. 106–107.

rzonych niezwykłym geniuszem i urodą, odtworzenia wiernych kopii osób zmarłych, klonowania jednostek zdrowych, wolnych od schorzeń genetycznych, wyboru płci itd. Niektórzy głoszą nawet pogląd, że w przyszłości także Kościół katolicki wyrazi aprobatę klonowania. Według niektórych etyków laickich etyczne argumenty za klonowaniem ludzi i przeciw niemu równoważą się i są przy tym na tyle niepewne, że nie ma obecnie powodów do jednoznacznego opowiadania się za klonowaniem lub przeciw niemu³⁴.

Dan W. Brock twierdzi, że klonowanie nie stanowi pogwałcenia żadnych praw moralnych czy ludzkich. „Niesie ze sobą natomiast niebezpieczeństwo znacznych szkód jednostkowych i społecznych, aczkolwiek w większości wywodzi się je z błędnych wyobrażeń na temat determinizmu genetycznego, ludzkiej tożsamości i skutków klonowania. Ponieważ większość potencjalnych zagrożeń, jakie wiążą się z tym zagadnieniem, ma charakter spekulatywny, nie wydaje się, by stanowiły podstawę do tego, żeby wprowadzać w tej chwili całkowity zakaz badań nad klonowaniem czy w przyszłości zakaz klonowania ludzi. Uzasadniona troska o sposób wykorzystania i efekty klonowania ludzi wskazują jednak na potrzebę publicznego nadzoru nad rozwojem badań, a także szerszej społecznej debaty, analizy specjalistycznej i rozważań, zanim klonowanie zostanie zastosowane wobec ludzi”³⁵.

Zróżnicowanie stanowisk etycznych wobec klonowania ludzi powoduje, że za interesujące można uznać badania opinii młodzieży polskiej na ten temat. W 2017 roku w badaniach na próbie młodzieży szkolnej 21% respondentów uważało, że klonowanie (badania genetyczne na embrionie ludzkim) jest dopuszczalne bez zastrzeżeń, 21,4% – że jest dopuszczalne z zastrzeżeniami („to zależy”), 34,4% – że jest niedopuszczalne, 14,6% zaznaczyło odpowiedź „trudno powiedzieć”, a 8,7% nie

³⁴ G.B. Kolata: *Klon. Dolly była pierwsza*. Przeł. M. Kawalec. Prószyński i S-ka, Warszawa 2000; T. Kraj: *Granice genetycznego ulepszania człowieka. Teologiczno-moralny problem nieterapeutycznych manipulacji genetycznych*. Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2010; B. Mepham: *Bioetyka. Wprowadzenie dla studentów nauk biologicznych*. Tłum. E. Bartnik, P. Golik, J. Klimczyk. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 147–150; M.C. Nussbaum, C.R. Sunstein: *Czy powstanie klon człowieka? Fakty i fantazje*. Z ang. przeł. A. Twardowska-Pozorska et al. Diogenes, Warszawa 2000; J. Woleński, J. Hartman: *Wiedza o etyce*. Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa-Bielsko-Biała 2008, s. 337–341.

³⁵ D.W. Brock: *Klonowanie ludzi: ocena etycznych argumentów za i przeciw*. Tłum. M. Stopa. W: M.C. Nussbaum, C.R. Sunstein: *Czy powstanie klon człowieka?...*, s. 174–175. Zob. też B. Chyrowicz: *Klonowanie a identyczność i indywidualność osoby*. W: *Etyka stosowana. Metody i problemy*. Red. B. Chyrowicz. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2013, s. 83–99; J. de Dios Vial Correa: *Klonowanie człowieka: technika w służbie dehumanizacji?* W: *Etyka stosowana...*, s. 63–81.

udzieliło odpowiedzi; w 2005 roku odpowiednio: 11,7%, 17,8%, 35,9%, 15%, 19,6%. Połączenie dwóch pierwszych odpowiedzi wskazało, że w 2017 roku tych, którzy opowiadali się za procedurami klonowania ludzi w sposób zdecydowany lub umiarkowany, było w badanej grupie 42,4%, w 2005 roku – 29,5%, natomiast przeciwko klonowaniu było odpowiednio 34,4% i 35,9%. Pozostali badani nie mieli zdania w tej sprawie lub nie udzielili odpowiedzi. W latach 2005–2017 nastąpił wzrost udziału w badanej grupie zwolenników procedur klonowania ludzi o 12,9 punktu procentowego.

W 2017 roku kobiety nieco częściej niż mężczyźni uznawały praktykę klonowania ludzi za niedopuszczalną (odpowiednio 36,6% i 32,3%); tak samo twierdziło 32,4% młodzieży ze szkół ogólnokształcących, 38% z techników, 35,4% z zasadniczych szkół zawodowych; 38,2% młodzieży mieszkającej na wsi, 38,5% mieszkającej w miastach do 50 tysięcy mieszkańców, 30,2% mieszkającej w miastach od 50 tysięcy do 100 tysięcy mieszkańców, 19,8% mieszkającej w miastach od 100 tysięcy do 250 tysięcy mieszkańców, 36,5% mieszkającej w miastach od 250 tysięcy do 500 tysięcy mieszkańców, 24,7% mieszkającej w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców; 42,6% głęboko wierzących, 41,4% wierzących, 31,1% niezdecydowanych, 23,2% obojętnych, 16,9% niewierzących; 44,9% uczęszczających w każdą niedzielę do kościoła, 40,2% uczęszczających prawie w każdą niedzielę, 35,3% uczęszczających około jeden lub dwa razy w miesiącu, 32,2% uczęszczających tylko w wielkie święta, 24,4% chodzących do kościoła tylko z okazji ślubu, pogrzebu itp., 22% w ogóle nieuczęszczających do kościoła. Stanowisko Kościoła katolickiego w odniesieniu do klonowania ludzi częściej podzielały kobiety, młodzież ucząca się w technikach, mieszkająca na wsi lub w miastach do 50 tysięcy mieszkańców, deklarująca się jako głęboko wierząca lub wierząca oraz regularnie praktykująca³⁶.

W badaniach ogólnopolskich z 2017 roku zrealizowanych w grupie studentów polskich 19,8% respondentów uznawało klonowanie (badania genetyczne na embrionie ludzkim) za dopuszczalne, 24,4% odpowiedziało „to zależy”, 35,5% – uznawało klonowanie za niedopuszczalne, 15% twierdziło, że trudno powiedzieć, a 5,3% nie udzieliło odpowiedzi (w 2005 roku odpowiednio: 13%, 23%, 36,6%, 17,3%, 10,1%). Wyrażających aprobatę pełną i częściową klonowania było w 2005 roku 36%, a w 2017 – 44,2% (wzrost o 8,2 punktu procentowego). Postaw studentów wobec klonowania nie różnicowały miejsce zamieszkania i typ studiów, różnicowały natomiast płeć, deklarowana religijność oraz praktyki religijne. Na przykład 10,8% głęboko wierzących uważało

³⁶ J. Mariański: *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich...*, s. 286–287.

klonowanie ludzi za dopuszczalne, takiego samego zdania było 10,6% wierzących, 38,9% obojętnych religijnie i 48,1% niewierzących³⁷.

W świetle przywołanych danych empirycznych stanowisko Kościoła katolickiego w sprawie klonowania ludzi w 2017 roku popierało (uważało, że klonowanie jest „niedopuszczalne”) 34,4% badanej młodzieży szkół średnich i 35,5% młodzieży akademickiej. Postawy dorosłych Polaków wobec klonowania różnią się od postaw młodzieży szkolnej. W lutym 2003 roku – według sondażu CBOS – 76% badanych twierdziło, że orientuje się, na czym polega klonowanie, tylko co czwarty ankietowany przyznawał, że nie ma orientacji w tej sprawie (23%; 1% badanych zaznaczyło odpowiedź „trudno powiedzieć”). Zdecydowana większość respondentów (86%) uznawała klonowanie za niedopuszczalną metodę posiadania potomstwa w sytuacji, gdy małżeństwo nie może mieć dzieci, 45% badanych uznawało, że powinno być dopuszczalne klonowanie zwierząt dla celów związanych z leczeniem ludzi, 34% – dla celów naukowych, 20% – klonowanie ludzkich zarodków na potrzeby leczenia ludzi. Jedynie 3% dorosłych mieszkańców naszego kraju zgodziłoby się zostać sklonowanym. Co siódmy badany nie miał wykrystalizowanej opinii na ten temat (15%). Młodszy częściej niż starsi wiedzieli, na czym polega klonowanie, częściej akceptowali klonowanie w celach reprodukcyjnych³⁸. Młodzież uczęszczająca do szkół średnich wydawała się bardziej liberalnie nastawiona do praktyk klonowania ludzi niż ogół dorosłych Polaków.

Problemy moralne związane ze zmianą płci

Stosunkowo nowa w dziedzinie spraw bioetycznych jest kwestia zmiany płci. Choć Kościół katolicki nie wydał na ten temat odrębnego dokumentu, to jednak odniósł się do tego problemu bezpośrednio i pośrednio. Bezpośrednio do kwestii zmiany płci odniósł się papież Franciszek w kontekście genderyzmu, a różne dykasterie Stolicy Apostolskiej – w odniesieniu do transseksualizmu. Pośrednio stanowisko Kościoła w tej kwestii wynika z jego nauczania na temat ludzkiej płciowości. Kościół katolicki stoi na stanowisku, że metrykalna czy chirurgiczna zmiana płci nie zmienia faktycznej płci osoby. Osoba transseksualna intensywnie przeżywająca dezaprobatę dla swojej płci fenotypowo-genital-

³⁷ P. Prüfer: *Statość w zmienności...*, s. 76–77.

³⁸ *Postawy wobec klonowania. Komunikat z badań*. Oprac. W. Derczyński. [CBOS. BS/41/2003]. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2003, s. 2–12.

nej zasadniczo nie może zawrzeć związku małżeńskiego, przystąpić do święceń kapłańskich i do życia zakonnego³⁹.

Z punktu widzenia etyki personalistycznej zabieg chirurgiczny zmiany płci w przypadku transseksualizmu, jeżeli jest to zabieg terapeutyczny, należy uznać za moralnie dozwolony; jeżeli nie ma takiego charakteru, jest moralnie niedozwolony, niemoralny. Do tej drugiej sytuacji odnoszą się następujące uwagi: „1) Nieakceptowana emocjonalnie płeć anatomiczna nie jest źródłem stanu patologicznego, ale co najwyżej elementem stymulującym sferę psychicznych odniesień do własnego ciała. 2) Alternacja chirurgiczna płci anatomicznej pozostaje tylko w dalszym, zewnętrznym związku przyczynowym ze zmianą doświadczeń natury psychicznej. Źródło tych doświadczeń tkwi w ośrodkach psychiki. 3) Zmiana płci nie leczy schorzenia, ale tylko w mniejszym lub większym stopniu neutralizuje niektóre z jego przejawów. Jak podkreślają specjaliści, mimo zabiegu chirurgicznej zmiany płci w wielu przypadkach psychiczne i moralne problemy osoby transseksualnej bynajmniej nie zostają rozwiązane. Co więcej, sama patologia jest wciąż zaliczana do stanów nieuleczalnych. 4) Sam zabieg natury chirurgicznej nie wchodzi w istotę problemu, ale ma tylko i wyłącznie charakter zewnętrzny, a właściwie plastyczny. Praktycznie oznacza to, że i po zabiegu mężczyzna pozostaje nadal mężczyzną, a kobieta nadal kobietą”⁴⁰.

Według Kościoła katolickiego w świetle zasad etycznych chirurgiczna operacja zmiany płci w przypadku transseksualizmu jest zabiegiem niemoralnym. W przemówieniu do uczestników zgromadzenia plenarnego Papieskiej Akademii „Pro Vita” w dniu 5 października 2017 roku papież Franciszek zaznaczył: „Nie jest słuszna wysuwana ostatnio hipoteza otwarcia na nowo drogi do godności osoby przez radykalne niweczenie różnicy płci, a zatem przymierza mężczyzny i kobiety. Zamiast przeciwstawiać się negatywnym interpretacjom odmienności płciowej, które godzą w jej niewzruszoną wartość dla godności człowieka, usiłuje się faktycznie zniweczyć tę różnicę, proponując techniki i praktyki, które miałyby ją pozbawić znaczenia dla rozwoju osoby i relacji ludzkich. Jednak utopia »rodzaju nijakiego« eliminuje jednocześnie zarówno godność ludzką z odmiennej pod względem płciowym konstytucji, jak i osobową właściwość płciowego przekazywania życia. Biologiczna i psychiczna manipulacja różnicą płci, któ-

³⁹ J. Wróbel: *Transseksualizm z perspektywy eklezjalnej*. „Family Forum” 2016, s. 114.

⁴⁰ J. Wróbel: *Transseksualizm. (Aspekt etyczny)*. „Ateneum Kapłańskie” 1993, nr 2 (504), s. 313; J. Teichman: *Etyka społeczna. Podręcznik dla studentów*. Przeł. A. Gąsior-Niemiec. Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 145-148.

ra technologią biomedyczną ukazuje jako otwartą na wolny wybór – podczas gdy tak nie jest! – grozi zatem zniszczeniem źródła energii, która zasila przymierze mężczyzny i kobiety oraz czyni je twórczym i płodnym⁴¹.

Transseksualizm to „końcowa postać zespołu dezaprobaty płci; rozbieżność między poczuciem psychicznym płci a płcią biologiczną, budową morfologiczną organizmu i tzw. płcią socjalną (metrykalną), która odczuwana jest jako »obca« i stąd nieakceptowana. Osoby transseksualne znajdują się w sytuacji permanentnego rozbitcia psychicznego, dramatycznego rozdwojenia między warstwą psychiczną a cielesną własnej osobowości. Uważają swoją płć biologiczną wyznaczoną przez czynniki wewnętrzne (chromosomy, chromatynę, gonady) za głębokie nieporozumienie natury. Pragną więc za wszelką cenę ją zmienić (podobnie dane personalne), aby stać się tym, kim są w swej osobowości, przekonaniu i pragnieniu⁴².

Jeżeli nawet Kościół katolicki ocenia negatywnie – według kryteriów etycznych – zabiegi chirurgiczne zmiany płci, to nie oznacza to negatywnego ustosunkowania się do osób dotkniętych transseksualizmem. Sam transseksualizm nie może być powodem do zamykania się Kościoła przed ludźmi potrzebującymi pomocy, wręcz przeciwnie, powinien być odczytywany jako wezwanie do całej społeczności ludzkiej o postawę życzliwości. Na temat genderyzmu stwarzającego fundament dla zmiany płci w przypadku transseksualizmu zwrócił uwagę papież Franciszek na spotkaniu z polskimi biskupami w katedrze na Wawelu w czasie Światowych Dni Młodzieży w Krakowie w dniu 27 czerwca 2016 roku: „W Europie, w Ameryce, w Ameryce Łacińskiej, w Afryce, w niektórych krajach azjatyckich istnieje prawdziwa kolonizacja ideologiczna. Jedną z nich – mówię to wyraźnie »nazywając po imieniu« – jest *gender*! Dzisiaj dzieci – właśnie dzieci! – naucza się w szkole, że każdy może wybrać sobie płć. A dlaczego tego uczą? Ponieważ podręczniki narzucają te osoby i instytucje, które dają pieniądze. To jest kolonizacja ideologiczna, wspierana również przez bardzo wpływowe kraje. I to jest straszne. Kiedy rozmawiałem z Papieżem Benedyktem, który ma się dobrze i ma jasną myśl, powiedział mi: »Wasza Świętobliwość, to jest epoka grzechu przeciwko Bogu Stwórcy«. To mądre! Bóg stworzył mężczyznę i kobietę; Bóg stworzył świat, w taki to a taki sposób... a my czynimy coś przeciwnego. Bóg obdarzył nas sta-

⁴¹ Franciszek: *Przeciw materializmowi technokratycznemu*. „L'Osservatore Romano” 2017, nr 11, s. 11.

⁴² S. Kornas: *Transseksualizm*. W: *Encyklopedia bioetyki...*, s. 638.

nem »pierwotnym«, abyśmy uczynili go kulturą; a następnie z tą kulturą czynimy rzeczy, które sprowadzają nas do stanu »pierwotnego«⁴³.

Stanowisko Kościoła w sprawie transseksualizmu i zmiany płci przez wielu nie jest akceptowane. „Zajmowana przez niego [Kościół – J.M.] pozycja spotyka się z uprzedzeniami, w uproszczony sposób przypisuje się mu nachylenie konfesyjne, odmawia naukowości, a w końcu odrzuca jego nauczanie moralne jako związane z doktryną religijną, a więc nie posiadające uniwersalnego znaczenia. W ocenach tych nie uwzględnia się faktu, że w takich trudnych kwestiach Kościół ma na uwadze integralne dobro człowieka i przygotowuje swoje stanowisko nie tylko w oparciu o sprawdzone zasady moralne, ale także mając na uwadze opinie szerokiego grona konsultantów – wybitnych ekspertów w określonych dziedzinach”⁴⁴. W imię tak zwanych wartości europejskich mówi się o „prawie” do zmiany płci.

Zróznicowane są poglądy polskiej młodzieży szkolnej w sprawie transseksualizmu i zmiany płci. W 2017 roku 19% grupy będącej ogólnopolską próbą młodzieży szkół średnich uznawało za dopuszczalną procedurę zmianę płci, 18,7% odpowiadało „to zależy”, 42,3% uznawało procedurę za niedopuszczalną, 11,3% twierdziło, że „trudno powiedzieć”, a 8,7% nie udzieliło odpowiedzi. Kobiety rzadziej niż mężczyźni opiniowały negatywnie procedury zmiany płci (uznawały je za niedopuszczalne) – odpowiednio 35,5% i 52,1%; negatywnie oceniało procedury 41% młodzieży z liceów ogólnokształcących, 46,8% z techników, 40,4% z zasadniczych szkół zawodowych; 45,4% młodzieży mieszkającej na wsi, 45,8% mieszkającej w miastach do 50 tysięcy mieszkańców, 43,1% mieszkającej w miastach od 50 tysięcy do 100 tysięcy mieszkańców, 32,2% mieszkającej w miastach od 100 tysięcy do 250 tysięcy mieszkańców, 40,5% mieszkającej w miastach od 250 tysięcy do 500 tysięcy mieszkańców i 26,1% mieszkającej w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców; 51,5% głęboko wierzących,

⁴³ Franciszek: *Ewangelia bliskości*. „L'Osservatore Romano” 2016, nr 7–8, s. 11. Zob. też E. Kowalski: *Człowiek i bioetyka. Zagadnienia biomedyczne dla duszpasterzy i katechetów*. Wydawnictwo Homo Dei, Kraków 2015, s. 153–173.

⁴⁴ J. Wróbel: *Transseksualizm z perspektywy eklezjalnej...*, s. 115. Zob. też M. Bieńkowska-Ptasznik: *Wpływ internetu na afirmację tożsamości płci u osób transseksualnych*. W: *Tożsamość i komunikacja*. Red. J. Szulich-Kałuża, L. Dyczewski, R. Szwed. Wydawnictwo KUL, Lublin 2001, s. 203–212; R. Grzejszczak, A. Krzywdzińska: *Společne spostrzeżenie transseksualności*. W: *Sytuacja prawna osób transpłciowych w Polsce. Raport z badań i propozycje zmian*. Red. W. Dynarski, K. Śmiszek. Fundacja Trans-Fuzja, Warszawa 2013, s. 229–261; B. Kmieciak: *Zmiana płci u dzieci jako wyzwanie dla prawa i społeczeństwa*. „Family Forum” 2016, s. 155–176; M. Urban: *Transseksualizm czy urojenia zmiany płci? Uniknąć błędnej diagnozy*. „Psychiatria Polska” 2009, nr 6, s. 719–728.

49,3% wierzących, 40,4% niezdecydowanych, 32,2% obojętnych, 18,6% niewierzących; 58,3% uczęszczających w każdą niedzielę do kościoła, 44,9% uczęszczają w prawie każdą niedzielę, 38,5% chodzących do kościoła około jeden lub dwa razy w miesiącu, 39% uczęszczających tylko w wielkie święta, 33,9% tych, którzy chodzą do kościoła tylko z okazji ślubu, pogrzebu itp., 35% w ogóle niepraktykujących⁴⁵.

Dezaprobatę dla zmiany płci znacznie częściej wyrażały osoby głęboko wierzące niż niewierzące (różnica 32,9 punktu procentowego), osoby regularnie praktykujące częściej niż w ogóle niepraktykujące (różnica 23,3 punktu procentowego). Kobiety rzadziej niż mężczyźni wyrażały dezaprobatę wobec procedury zmiany płci (różnica 16,6 punktu procentowego), młodzież z liceów ogólnokształcących rzadziej niż z techników (różnica 5,8 punktu procentowego), młodzież mieszkająca na wsi częściej niż mieszkająca w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców (różnica 19,3 punktu procentowego). W całej zbiorowości młodzieży szkolnej 37,7% badanych aprobowało całkowicie lub częściowo przeprowadzanie procedury zmiany płci⁴⁶.

Podobnie rozkładały się poglądy polskich studentów w 2017 roku (próba ogólnopolska). Ponad jedna piąta badanej grupy (21,4%) uznała zmianę płci za dopuszczalną, 19,3% udzieliło odpowiedzi „to zależy”, 41,1% uznało procedurę za niedopuszczalną, 12,6% odpowiedziało „trudno powiedzieć”, a 5,7% nie udzieliło odpowiedzi. Gdy połączymy grupy, które udzieliły dwóch pierwszych odpowiedzi, okaże się, że przeprowadzanie procedury zmiany płci aprobuje 40,7% badanych studentów. Kobiety częściej niż mężczyźni aprobowały zmianę płci, mieszkający w miastach częściej niż mieszkający na wsi, niewierzący częściej niż wierzący, niepraktykujący częściej niż praktykujący. Nie skonstatowano natomiast istotnego statystycznie związku pomiędzy typami studiów a postawami wobec zmiany płci⁴⁷.

W badaniach socjologicznych zrealizowanych w 2020 roku przez Pracownię Badawczą Polskiego Pomiaru Postaw i Wartości wśród studentów polskich (próba niereprezentatywna) stwierdzono, że 19,6% ankietowanych przez internet studentów akceptowało zmianę płci, 64,7% – nie akceptowało, a 15,6% nie miało zdania w omawianej sprawie. Zmianę płci podobnie często akceptowały kobiety i mężczyźni (odpowiednio 19,7% i 19,5%); nieco częściej osoby będące w wieku 18–20 lat niż będące w wieku 25 i więcej (odpowiednio 21,5% i 15,1%); nieco rzadziej badani mieszkający na wsi niż ci mieszkający w wielkich miastach powyżej 100 tysięcy mieszkańców (odpowiednio 17,3% i 20,2%);

⁴⁵ J. Mariański: *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich...*, s. 299.

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ P. Prüfer: *Statość w zmienności...*, s. 82–83.

zdecydowanie mniej ankietowanych deklarujących się jako wierzący i regularnie praktykujący niż deklarujących się jako niewierzący i niepraktykujący (odpowiednio 6,4% i 40,9%)⁴⁸.

Przywołane dane empiryczne wskazują, że stanowisko Kościoła katolickiego w sprawie transseksualizmu i zmiany płci w 2017 roku poparło 42,3% badanej młodzieży szkolnej (grupa ta uznała procedury zmiany płci za niedopuszczalne), 41,1% młodzieży akademickiej w 2017 roku (próba ogólnopolska), natomiast w 2020 roku 64,7% studentów i studentek (próba niereprezentatywna). Opinie negatywne o transseksualizmie (odpowiedzi określające procedury zmiany płci jako niedopuszczalne) wypowiadali głównie mężczyźni, młodzież z techników, młodzież mieszkająca na wsi, deklarująca się jako głęboko wierząca lub wierząca oraz systematycznie praktykująca⁴⁹.

Postawy polskiej młodzieży wobec eutanazji

„Eutanazja to sposób postępowania lub działanie sprowadzające bezboleśnie śmierć jako uwolnienie od bólu. W tym kontekście eutanazja bywa nazywana »zabijaniem z litości« lub nawet »śmiercią z litości«. Według niektórych badaczy eutanazja jest rozumiana jako proces prowadzący do dobrej śmierci (zabójstwo z litości), w którym osoba A kończy życie osoby B ze względu na dobro B. W tym podejściu eutanazja odznacza się dwiema istotnymi cechami. Pierwsza cecha zakłada rozmyślne pozbawienie życia innego człowieka. Druga cecha dotyczy tego, iż odbiera się życie człowiekowi ze względu na jego dobro, gdyż prosi on o to, ponieważ cierpi na nieuleczalną lub śmiertelną chorobę. Takie stanowisko odróżnia eutanazję od większości innych form odbierania życia”⁵⁰.

Eutanazja („dobra śmierć”) jest świadomym pozbawieniem życia osoby chorej na nieuleczalną lub śmiertelną chorobę, umotywowanym pragnieniem zakończenia cierpień tej osoby. Eutanazja może być dobrowolna, niedobrowolna i wbrew woli pacjenta. „Eutanazja dobrowolna ma miejsce wówczas, gdy świadoma swych czynów osoba prosi o skrócenie jej życia (ewentualnie w okresie poprzedzającym trwałą utratę przytomności taką wolę wyraziła). Z eutanazją niedobrowolną

⁴⁸ S.H. Zaręba: *Młodzi i religia...*, s. 46–58.

⁴⁹ J. Mariański: *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich...*, s. 688–689.

⁵⁰ M.Z. Stepulak: *Leksykon etyki zawodu psychologa. 101 podstawowych pojęć*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2020, s. 111. Zob. też J. Mazur: *Polityka pro homine...*, s. 270–286.

mamy do czynienia w sytuacji, gdy uśmierca się chorego noworodka lub innego pacjenta, który utracił zdolność do podejmowania świadomych decyzji. Natomiast eutanazja wbrew woli pacjenta zachodzi w okolicznościach, w których pomimo jego sprzeciwu dokonuje się zabójstwa. Każda z wyżej wymienionych odmian eutanazji może przybrać formę: czynną i bierną. Eutanazja czynna oznacza działanie powodujące śmierć (np. poprzez iniekcję trucizny), zaś eutanazja bierna polega na niepodejmowaniu czynności mogących zapobiec śmierci (np. rezygnacja z leczenia)⁵¹.

Według nauczania Kościoła katolickiego eutanazja jako zabijanie ludzi kalekich, chorych i umierających jest zakazana, stanowi naruszenie zasady świętości życia, które jest nienaruszalnym darem Boga. Eutanazja to działanie, któremu stanowczo sprzeciwia się Kościół katolicki, gdyż stoi ona w sprzeczności z V przykazaniem Dekalogu. Jan Paweł II nazywał eutanazję jednym z najbardziej niepokojących objawów kultury śmierci⁵². Poprzez eutanazję zmierzamy do zlikwidowania cierpienia poprzez wyeliminowanie osoby umierającej. Imperatywem katerycznym pozostaje troska o chorego i umierającego⁵³. W posynodalnej adhortacji apostolskiej *Amoris laetitia* z 2016 roku papież Franciszek stwierdził: „Eutanazja i wspomagane samobójstwo stanowią poważne zagrożenie dla rodzin na całym świecie. W wielu krajach te praktyki są legalne. Kościół, zdecydowanie przeciwny takim praktykom, czuje się

⁵¹ Słownik bioetyki, biopolityki i ekofilozofii. Red. M. Ciszek. Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 2008, s. 96; J. Wawrzyniak: *Etyka eutanazji. Studium filozoficzno-aksjologiczne*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016; J. Malczewski: *Z dziejów pojęcia eutanazji*. W: *Etyka stosowana...*, s. 157–192; W. Galewicz: *O dobrej śmierci*. W: *Etyka stosowana...*, s. 193–202.

⁵² *Ioannes Paulus PP. II „Evangelium vitae” Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, do kapłanów i diakonów, do zakonników i zakonnice, do katolików świeckich oraz do wszystkich ludzi dobrej woli o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego*. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html [dostęp: 25.06.2022], pkt 64.

⁵³ *Bioetyka pokolenia Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Materiały z Ogólnopolskiej Interdyscyplinarnej Konferencji 14 stycznia 2012 roku Kraków – Łagiewniki*. Red. A. Muszala, T. Kraj, P. Zielonka Rduch. Wydawnictwo św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 2013; *Bóg jest większy. Rozmawiają abp Henryk Hoser SAC i Michał Królikowski*. Wydawnictwo APOSTOLICUM, Ząbki 2013, s. 80–103; A. Szostek: *Godność człowieka i szacunek dla życia w nauczaniu Jana Pawła II*. W: *Nie lękajcie się! Chrystus wie, co jest w człowieku. Międzynarodowe sympozjum Instytutu Jana Pawła II w trzydziestą rocznicę pontyfikatu Jana Pawła II*. Red. A.M. Wierzbicki. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009, s. 74–89.

zobowiązany pomagać rodzinom, które troszczą się o swoich starszych i chorych członków”⁵⁴.

Istnieją obawy, że legalizacja eutanazji, która dokonała się już w niektórych krajach, zwłaszcza w Europie Zachodniej, będzie prowadzić do rozluźnienia kryteriów kwalifikujących do eutanazji, między innymi przez przyzwolenie na eutanazję noworodków i dzieci, osób, których choroba jest śmiertelna lub w stanie terminalnym, a także osób cierpiących na demencję lub choroby psychiczne⁵⁵. Według zwolenników prawa do eutanazji to jednostka decyduje, co jest jej dobrem, może nim być także śmierć (zasada autonomii). Wszyscy zwolennicy legalizacji eutanazji w jakiejś mierze – mniej lub bardziej wyraźnie – podzielają pogląd, że każdy człowiek ma prawo do godnej śmierci, a cierpienie, nieuleczalna choroba, nieprzewidywalny ból itp. odbierają człowiekowi tę godność i podmiotowość. Eutanazja zapewnia człowiekowi odpowiedni poziom jakości życia, może być także interpretowana jako wyraz pozytywnych postaw wobec drugiego człowieka („zabijanie z litości”, „śmierć z godnością”, „godna śmierć”).

Argumenty wysuwane przez zwolenników eutanazji wyrażają się w następujących tezach: „człowiek ma immanentne prawo do decydowania o swoim życiu i śmierci; odmawianie nieuleczalnie chorym prawa do godnej śmierci jest nieetyczne i nielitościwe; wola umierającej osoby (także wyrażona w tzw. testamencie życia) powinna być uszanowana; każdy ma jakąś granicę wytrzymałości, ludzie zdrowi nie powinni skazywać ciężko chorych na cierpienia powyżej tego subiektywnego progu; jeśli usiłowanie popełnienia samobójstwa nie jest karalne, pomoc osobie, która nie jest w stanie sama tego uczynić, też powinna być dopuszczalna – jej zakaz jest przejawem dyskryminacji ludzi chorych lub kalekich; nie długość życia, ale jego jakość winna być miarą jego wartości”⁵⁶.

⁵⁴ *Posynodalna adhortacja apostolska „Amoris laetitia” Ojca Świętego Franciszka do biskupów do kapłanów i diakonów do osób konsekrowanych do małżonków chrześcijańskich i do wszystkich wiernych świeckich o miłości w rodzinie.* https://www.vatican.va/content/francesco/pl/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html [dostęp: 26.06.2022], pkt 48. Zob. też B. Czupryn: *Aborcja i eutanazja jako wyraz degradacji człowieka.* „Miesięcznik Pastorski Płocki” 2002, nr 9, s. 401–414; J. Dziedzic: *Eutanazja.* W: *Encyklopedia bioetyki...*, s. 224–232.

⁵⁵ M. Łoś: *Eutanazja.* W: *Socjologia prawa. Główne problemy i postacie.* Red. A. Kojder, Z. Cywiński. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014, s. 90–91.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 89. Zob. też J. Hołówka: *Pochwała eutanazji.* W: *Etyka stosowana...*, s. 203–223; M. Szyszkowska: *Etyka.* Kresowa Agencja Wydawnicza, Białyсток 2019, s. 125–128.

Poglądy na legalność i moralność eutanazji we współczesnych społeczeństwach są zróżnicowane i stanowią przedmiot licznych dyskusji i sporów. Są głoszone przez tych, którzy całkowicie potępiają eutanazję, tych, którzy dopuszczają pewne wyjątki od całkowitego zakazu jej stosowania, a także tych, którzy są umiarkowanymi lub zdecydowanymi jej zwolennikami i dążą do jej formalnej legalizacji. Jedni powołują się na świętość życia jako podstawową wartość, inni wskazują na jakość życia i wartość prawa wyboru („chcę lub nie chcę żyć”). W tej dyskusji, która nie wydaje się mieć zakończenia, zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy eutanazji podkreślają, że chodzi im przede wszystkim o dobro drugiego człowieka, o szacunek dla niego i miłosierdzie względem cierpiących, chorych, starców, niepełnosprawnych itp., czyli o umożliwienie im zachowania godności i podmiotowości do końca życia. Grupy te jednak odmiennie postrzegają sposoby realizacji tego celu, odmiennie definiują godność i podmiotowość jednostek⁵⁷.

Współcześnie wielu ludzi myślących i mówiących o godnej śmierci akcentuje takie rozwiązanie, w którym człowiek sam ustala czas swojej śmierci i sposób, w jaki zostanie mu ona zadana; w tym widzą oni godność człowieka, który opierając się na własnym rozeznaniu i dokonując autonomicznych wyborów, decyduje o końcu swojego życia. Na ten argument powołują się zwolennicy eutanazji zalegalizowanej i stosowanej coraz powszechniej w niektórych krajach (na przykład w Holandii, Belgii), opowiadają się za prawem do wolności osobistej, czyli za legalizacją eutanazji. Liczba dokonywanych eutanazji w krajach, w których została ona zalegalizowana, bardzo szybko rośnie.

Zwolennicy eutanazji podkreślają, że pierwszym i naczelnym celem działań eutanatycznych jest przerwanie cierpienia chorego, troska o jakość jego życia i poszanowanie jego godności. W imię wolności człowieka i tak zwanej jakości życia aprobeuje się eutanazję. W swoim przekonaniu jej zwolennicy bronią prawa do godnego umierania i dobrej śmierci. Przeciwnicy eutanazji traktują życie w kategoriach świętości i nienaruszalności od poczęcia do naturalnej śmierci. Twierdzą, że zgoda na eutanazję jest wbrew ludzkiej godności. „Rozbieżność sądów bierze się stąd, że pierwsi wiążą rozumienie godności z możliwością rozumnej ekspresji, drudzy uznają, że godność jest wartością wewnętrzną”⁵⁸.

⁵⁷ Ł. Kaprańska, A. Maksymowicz: *Od jednorodności do pluralizmu? Postawy Polaków wobec eutanazji*. W: *Nowa duchowość w społeczeństwach monokulturowych i pluralistycznych*. Red. K. Leszczyńska, Z. Pasek. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2008, s. 180-181.

⁵⁸ B. Chyrowicz: *Bioetyka. Anatomia sporu...*, s. 120. Zob. też Eadem: *Eutanazja i spór o argumenty*. W: *Etyka stosowana...*, s. 225-246; J.M. Varaut: *Możliwe, lecz*

W środowiskach młodzieżowych – wśród młodzieży szkół średnich i młodzieży akademickiej – również prowadzono badania dotyczące postaw wobec eutanazji⁵⁹. Opinie młodzieży szkół średnich w odniesieniu do eutanazji są niezwykle podzielone. W badaniach przeprowadzonych w roku szkolnym 2006/2007 w klasach maturalnych szkół licealnych w Olsztynie, Elblągu i Ełku uzyskano następujące wyniki: 49,9% badanych akceptowało przerwanie życia osób starszych lub nieuleczalnie chorych, 35,3% – nie akceptowało, a 14,8% odpowiedziało: „trudno powiedzieć”. W Olsztynie młode kobiety nieco rzadziej akceptowały eutanazję niż młodzi mężczyźni (odpowiednio 48,3% i 51,7%), w Ełku eutanazję aprobowano 43% kobiet i 50,6% mężczyzn, a w Elblągu więcej kobiet niż mężczyzn (odpowiednio 52,3% i 50,4%). Niewielkie różnice procentowe w odpowiedziach badanych wiązały się z ich pochodzeniem społecznym, wykształceniem ojców i sytuacją materialną⁶⁰.

Maturzyści z pięciu miast (Szprotawy, Puław, Kraśnika, Dębina, Gdańska) w 2009 roku ocenili eutanazję w następujący sposób: „powinna być dozwolona” – 15,6%, „to zależy” – 36,9%, „powinna być niedozwolona” – 34,1%, „nie mam zdania” – 9,9% (3,5% badanych nie udzieliło odpowiedzi). Stanowisko Kościoła katolickiego, potępiającego w zdecydowany sposób eutanazję, poparła tylko trzecia część respondentów ze zbiorowości osób w większości przyznających się do

zakazane. O powinnościach prawa. [Przeł. z franc. S. Szwabski]. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 95–109.

⁵⁹ W badaniu przeprowadzonym wśród mieszkańców Zabrza w 2018 roku 27,6% respondentów uznało eutanazję (skracanie życia śmiertelnie chorym ludziom) za działanie dopuszczalne, 28,8% – za niedopuszczalne, 26% udzieliło odpowiedzi „to zależy”, 9,9% – „trudno powiedzieć”, a 7,7% nie udzieliło odpowiedzi. W. Świątkiewicz: *Światy wartości u progu pandemii...*, s. 51; R. Boguszewski: *Stosunek Polaków do wybranych zjawisk i zachowań kontrowersyjnych moralnie*. „Komunikat z Badań CBOS”, nr 165/2021. Pobrano z: www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_165_21.PDF [20.06.2022], s. 3; T. Doktor: *Postawy moralne – ochrony ludzkiego życia, podatki i pomoc bliźniemu*. W: I. Borowik, T. Doktor: *Pluralizm religijny i moralny w Polsce. Raport z badań*. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2001, s. 286.

⁶⁰ P. Wójcik: *Nauczanie Kościoła a system wartości młodzieży maturalnej województwa warmińsko-mazurskiego na tle badań ogólnopolskich*. Uniwersytet Warszawski. Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych. 2015. Praca doktorska. Maszynopis. Pobrano z: <http://www.depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/1568/0000-DR-SOC-313620.pdf?sequence=1> [20.06.2022], s. 225–226. Zob. też Idem: *System wartości deklarowanych przez maturzystów liceów ogólnokształcących województwa warmińsko-mazurskiego w kontekście nauki Kościoła katolickiego. Informacja o badaniu*. „Societas/Communitas” 2014, nr 1, s. 169–194.

katolicyzmu⁶¹. W roku szkolnym 2009/2010 9,8% badanej lubelskiej młodzieży maturalnej uznało eutanazję za działanie dozwolone, 34,1% udzieliło odpowiedzi „to zależy od okoliczności”, 48,2% uznało eutanazję za niedozwoloną, 6,8% zaznaczyło odpowiedź „trudno powiedzieć” (1,1% – brak odpowiedzi). Kobiety częściej dezaprobowwały eutanazję niż mężczyźni, młodzież z liceów ogólnokształcących częściej niż ta z techników i liceów profilowanych, głęboko wierzący lub wierzący znacznie częściej niż niezdecydowani w sprawach wiary, obojętni religijnie lub niewierzący⁶².

Wśród maturzystów poznańskich w 2012 roku 21,4% uznało eutanazję (skracanie życia śmiertelnie chorym) za dozwoloną, 48,7% odpowiedziało „to zależy”, 23,4% – uznawało eutanazję za niedozwoloną, 6,3% udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć”, a 0,2% nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Jako niedozwoloną eutanazję oceniło 23,8% badanych kobiet i 22,3% ankietowanych mężczyzn; 37,3% osiągających bardzo dobre wyniki w nauce szkolnej, 24,9% osiągających wyniki dobre i 18,4% osiągających wyniki przeciętne; 27,6% uczęszczających na lekcje religii i 9,4% nieuczęszczających na lekcje religii⁶³.

Co czwarty licealista z Kalisza w latach 2007–2011 uznawał eutanazję za dopuszczalną w każdym przypadku (21,1%), 25,7% – za dopuszczalną niekiedy, 35,7% – za zabronioną, 12,7% twierdziło, że trudno ocenić, a 4,8% nie udzieliło odpowiedzi; wśród studentów Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu odpowiednio: 28,6%, 32,6%, 28%, 7,5%, 3,3%. Akceptację eutanazji (zawsze lub niekiedy) deklarowało 52,6% badanych kobiet i 54,4% badanych mężczyzn, 46,8% licealistów, 61,2% studentów, 44,9% osób religijnych, 65% osób niereligijnych. Stanowisko Kościoła katolickiego aprobowало w pełni 17,1% badanych licealistów, częściowo akceptowało 22%, nie akceptowało – 39%, odpowiedzi „trudno ocenić” udzieliło 15,8% badanych (brak odpowiedzi – 6,1% respondentów); wśród studentów odpowiednio: 14,8%, 17,1%, 54,5%, 9,6%, 4%⁶⁴.

Niepełna połowa (39,9%) maturzystów z archidiecezji łódzkiej w 2017 roku oceniała eutanazję jako zachowanie dopuszczalne, 26,9%

⁶¹ J. Mariański: *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży maturalnej – stabilność i zmiana*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 375–377.

⁶² M. Rola: *Wartości moralne w świadomości maturzystów lubelskich. Studium socjologiczne*. Drukarnia Standruk, Lublin 2016, s. 165–167 i 384–385.

⁶³ Badania socjologiczne Dariusza Kokocińskiego zrealizowane w 2012 roku w Poznaniu w ramach przygotowywanej (nieukończzonej) pracy doktorskiej.

⁶⁴ J. Baniak: *Eutanazja w wyobrażeniach licealistów i studentów. Między nakazem a wyborem*. W: *Kościoty, religie, kultury. Współczesne wymiary reprezentacji i partycypacji*. Red. M. Sroczyńska, S.H. Zaręba. Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2017, s. 145–160.

jako niedopuszczalne, a 32,7% nie miało zdania w tej sprawie. Pozostali respondenci nie udzielili odpowiedzi⁶⁵.

Badania socjologiczne powtórzone w Puławach po kilku latach w tych samych szkołach potwierdziły relatywną stabilność poglądów maturzystów. W 2016 roku 15% całej zbiorowości uznało eutanazję za czyn dozwolony, 29,7% twierdziło, że „to zależy”, 36% uznało ją za czyn niedozwolony, 17,1% nie miało zdania, a 2,1% nie udzieliło odpowiedzi (w 2009 roku odpowiednio: 14%, 33,2%, 37,2%, 12,4%, 3,2%). Kobiety częściej niż mężczyźni uznawały eutanazję za działanie niedozwolone (odpowiednio 39,9% i 30,5%), młodzież z liceów ogólnokształcących częściej niż ta z techników (odpowiednio 40,6% i 31,8%), młodzież mieszkająca na wsi i w miastach do 20 tysięcy mieszkańców rzadziej niż mieszkająca w Puławach (odpowiednio 33,9% i 39,4%), młodzież praktykująca w każdą niedzielę podobnie jak młodzież niepraktykująca (odpowiednio 32,9% i 33,3%), młodzież wierząca częściej niż niewierząca (odpowiednio 42,2% i 22,2%).

W 2017 roku 26,5% młodzieży szkolnej (próba ogólnopolska) akceptowało eutanazję bez zastrzeżeń, 33,6% – z zastrzeżeniami („to zależy”), 21,7% – nie akceptowało eutanazji, 11,2% twierdziło, że trudno powiedzieć, a 6,9% nie udzieliło odpowiedzi; w 2005 roku odpowiednio: 15,5%, 26,8%, 27,3%, 10,4%, 20,1%. W latach 2005–2017 zwiększył się udział w próbie osób aprobujących eutanazję bez zastrzeżeń – o 11 punktów procentowych, aprobujących eutanazję z zastrzeżeniami – o 6,8 punktu procentowego, a o 5,6 punktu procentowego zmniejszył się udział w grupie podzielających stanowisko Kościoła katolickiego. W 2017 roku co piąty ankietowany ze szkół średnich wyraźnie dezaprobował eutanazję, czyli podzielał stanowisko Kościoła katolickiego⁶⁶.

Podobne wyniki empiryczne uzyskano w kilku środowiskach akademickich. Na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku 44% badanych studentów II i IV roku Wydziału Lekarskiego Śląskiej Akademii Medycznej w Katowicach było przeciwnych eutanazji, 39% opowiadało się za eutanazją, a 12% należało do wahających się. Przeciwnicy eutanazji wysuwali następujące argumenty: a) człowiek nie może decydować o życiu i śmierci; b) życie jest darem i wielką wartością; c) eutanazja to niemoralność; d) odczuwam lęk przed eutanazją; e) lekarz w żadnym przypadku nie jest powołany do zabijania⁶⁷.

⁶⁵ K. Kaźmierska: *Młodzież archidiecezji łódzkiej...*, s. 69.

⁶⁶ J. Mariański: *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich...*, s. 299–306; S.H. Zaręba: *W kierunku jakiej religijności? Studia nad katolicyzmem polskiej młodzieży*. Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2008, s. 340–349.

⁶⁷ J. Pyszkowska: *Postrzeżenie eutanazji przez studentów medycyny*. W: *Eutanazja a opieka paliatywna. Aspekty etyczne, religijne, psychologiczne i prawne*. Red.

Badanych studentów Akademii Rolniczej w Lublinie w 2007 roku poproszono o ustosunkowanie się do kwestii eutanazji, wyjaśniając im, że chodzi o skracanie życia śmiertelnie chorym. Niemal co drugi badany zaznaczył w ankiecie odpowiedź „to zależy” (45,7%), co trzeci uznał eutanazję za niedozwoloną (33,5%), co siódmy – za „dozwoloną” (14%), a co szesnasty uważał, że „trudno powiedzieć” (6%). Pozostali respondenci nie udzielili odpowiedzi. Za niedopuszczalnością eutanazji częściej opowiadały się kobiety niż mężczyźni, zdecydowanie częściej studenci mieszkający na wsi niż mieszkańcy miast powyżej 100 tysięcy mieszkańców, osoby uzyskujące lepsze wyniki w nauce częściej niż uzyskujące wyniki średnie i mierne⁶⁸.

Większość badanych bydgoskich studentów w roku akademickim 2011/2012 deklarowała aprobatę eutanazji (64,3%), nieco ponad trzecia część była eutanazji przeciwna (35,7%). Poparcie dla legalizacji prawa do eutanazji deklarowało 82,7% ankietowanych studentów z Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego i 46% – z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. W grupie badanych bydgoskich studentów 61,3% uważało, że legalizacja eutanazji przyniesie więcej korzyści niż strat, 18,7% – że przyniesie więcej złego niż dobrego, 19,7% była zdania, że nie wniesie nic nowego, ujawni jedynie to, co jest już praktykowane (0,3% badanych nie udzieliło odpowiedzi). W przypadku zagrożenia własnego zdrowia nieuleczalną/śmiertelną chorobą decyzję o eutanazji podjęłoby 64% badanych studentów z Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego i 25% z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego⁶⁹.

W gronie badanych studentów pięciu uczelni lubelskich w 2012 roku 12,7% uznało eutanazję za dozwoloną, 40% stwierdziło, że to zależy od okoliczności, 39,4% uznało eutanazję za niedozwoloną, 7,1% uznało, że trudno powiedzieć (0,8% nie udzieliło odpowiedzi). Stanowisko w pełni zgodne z nauczaniem Kościoła katolickiego wyraziło 27,1% ankietowanych studentów z Uniwersytetu Przyrodniczego, 42,2% – z Uniwersytetu Medycznego, 40,2% – z Politechniki Lubelskiej, 35,5% – z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej i 53,9% – z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Studenci ze wsi znacznie częściej niż studenci z wielkich miast (powyżej 100 tysięcy

A. Biela. Wydział Nauk Społecznych KUL-Akademia Medyczna w Lublinie, Lublin 1996, s. 66–67.

⁶⁸ T. Adamczyk: *Postawy moralne studentów w warunkach zmiany społecznej*. W: *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*. Red. J. Mariański, L. Smyczek. Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 260–261.

⁶⁹ H. Zielińska-Więczkowska, M. Januszewska: *Opinie studentów bydgoskich uczelni na temat eutanazji*. „Hygeia Public Health” 2013, nr 2, s. 239–240.

mieszkańców) dezaprobowali eutanazję – za niedozwoloną uznawało ją odpowiednio 46,8% i 30,8% respondentów⁷⁰.

W 2017 roku 30,2% badanej młodzieży akademickiej uznało eutanazję za działanie dopuszczalne, 35,6% odpowiedziało „to zależy”, 20,2% uznało je za niedopuszczalne, 9,7% stwierdziło, że trudno powiedzieć, 4,3% nie udzieliło odpowiedzi (w 2005 roku odpowiednio: 19,9%, 32%, 25,2%, 12,4%, 10,5%). W latach 2005–2017 udział w grupie respondentów w pełni akceptujących naukę moralną Kościoła katolickiego w sprawie eutanazji zmniejszył się z 25,2% do 20,2% (różnica 5 punktów procentowych). Postawy respondentów wobec eutanazji różnicowały się istotnie ze względu na miejsce zamieszkania (wieś – miasto powyżej 500 tysięcy mieszkańców), ze względu na ogólne deklaracje religijności (głęboko wierzący – niewierzący) oraz zaangażowanie w praktyki religijne (systematycznie praktykujący – wcale niepraktykujący). Ponad dwie trzecie polskich studentów i studentek w 2017 roku aprobowало – przynajmniej w niektórych sytuacjach – eutanazję⁷¹.

Na stosunkowo wysoki poziom przyzwolenia na eutanazję wpływa wiele czynników i okoliczności. Łucja Kaprańska i Agata Maksymowicz podkreśliły między innymi następujące kwestie: a) popularność zróżnicowanych stylów życia; b) wzory życia czerpane z kultury masowej; c) oglądanie w internecie na żywo śmierci terminalnie chorych i cierpiących; d) powszechność postaw indywidualistycznych wyrażających autonomię wyborów jednostki we wszystkich dziedzinach życia; e) osłabienie więzi między religią a moralnością; f) ekspansywność wzorów życia propagujących kult młodości, zdrowia i pełnosprawności; g) wycofywanie się z wielu sfer życia społecznego ludzi starszych, wywołujące u nich poczucie osamotnienia i odrzucenia; h) tempo życia, nastawienie na produktywność, przydatność i wydajność, którą zakłóca człowiek chory czy cierpiący⁷². Można przypuszczać – zgodnie z trendami dominującymi w Europie Zachodniej – że narastający permissywnizm moralny w społeczeństwie polskim będzie sprzyjać wzrostowi udziału w nim osób dających przyzwolenie na różne formy eutanazji czy głoszących tak zwane prawo do wspomaganej śmierci⁷³.

W 2017 roku bez zastrzeżeń lub z zastrzeżeniami akceptowało eutanazję nieco mniej niż dwie trzecie badanej młodzieży szkolnej (próba

⁷⁰ J. Kozak: *Dzieci postmoderny?...*, s. 428.

⁷¹ P. Prüfer: *Stażość w zmienności...*, s. 72–73.

⁷² Ł. Kaprańska, A. Maksymowicz: *Od jednorodności do pluralizmu?...*, s. 188.

⁷³ J. Baniak: *Religijność i moralność młodzieży polskiej w latach 1956–2018...*, s. 685–695; J. Kozak: *Eutanazja*. W: *Leksykon socjologii moralności. Podstawy – teorie – badania – perspektywy*. Red. J. Mariański. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2015, s. 199–200.

ogólnopolska) (61,1%) i około dwie trzecie badanej młodzieży akademickiej (65,8%). Poglądy młodzieży w niektórych środowiskach szkolnych (na przykład w Elblągu, Ełku, Kaliszu, Lublinie, Puławach i we Wrocławiu) i akademickich (na przykład w Bydgoszczy, Katowicach i Lublinie) były nieco bliższe stanowisku Kościoła katolickiego niż badanej młodzieży szkolnej i akademickiej w 2017 roku w skali całego kraju. Eutanazję akceptowało bez zastrzeżeń lub z zastrzeżeniami 49,9% młodzieży szkolnej w Olsztynie, Elblągu i Ełku (w roku szkolnym 2006/2007); 52,5% młodzieży szkolnej w pięciu miastach (w 2009 roku); 43,9% młodzieży maturalnej w Lublinie (w 2009 roku); 70,1% maturzystów poznańskich (w 2012 roku); 46,8% licealistów z Kalisza (w latach 2007–2011); 44,7% maturzystów w Puławach (w 2016 roku); 39,9% maturzystów w archidiecezji łódzkiej (w 2017 roku); 51% studentów z Katowic (w 1996 roku); 60,6% studentów Akademii Rolniczej w Lublinie (w 2007 roku); 64,3% studentów bydgoskich (w latach 2011–2012); 52,7% studentów z pięciu uczelni lubelskich (w roku 2012)⁷⁴. Raczej aprobowano eutanazję rozumianą jako skracanie życia nieuleczalnie chorego na jego prośbę niż nie aprobowano tak rozumianej eutanazji.

Jeżeli eutanazja jest naruszeniem fundamentalnych zasad prawa moralnego, to deklarowane przez znaczną część młodzieży polskiej poglądy w tej sprawie są już poważnym zachwianiem postulowanego przez Kościół katolicki ładu moralnego. Relatywizacja katolickich norm moralnych, obniżenie ich statusu jako bezwzględnie obowiązujących oraz fragmentaryzacja przekonań moralnych są uzależnione od konkretnej dziedziny spraw, do których te normy się odnoszą. W poszczególnych środowiskach młodzieżowych wskaźniki aprobaty eutanazji kształtowały się na zróżnicowanym poziomie – od 39,9% w grupie maturzystów lubelskich do 70,1% w grupie maturzystów poznańskich (średnio około 50%). Blisko czwarta część młodzieży szkół średnich i szkół wyższych dezaprobowwała eutanazję, a pozostali badani nie zajmowali w tej kwestii jednoznacznego stanowiska lub nie udzielili odpowiedzi. Zalegalizowanie eutanazji nie oznacza, że w praktyce będą podejmowane działania eutanatyczne.

⁷⁴ Podaję za: J. Mariański: *Postawy Polaków wobec eutanazji*. W: *Między socjologią a filozofią i teologią. Księga jubileuszowa dla Profesora Józefa Baniaka z okazji siedemdziesięciolecia urodzin oraz czterdziestolecia pracy naukowo-badawczej*. Red. J. Kaczmarek. Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2019, s. 569–589.

Uwagi końcowe

Postawy polskiej młodzieży uczęszczającej do szkół średnich wobec wybranych problemów bioetycznych są zróżnicowane. W 2017 roku w badaniach na próbie ogólnopolskiej stanowisko Kościoła katolickiego w pełni podzielała mniejszość ankietowanej młodzieży: 10,6% aprobowało przeprowadzanie procedur zapłodnienia pozaustrojowego, 34,4% – klonowanie ludzi, 42,3% – akceptowało dokonywanie zabiegów zmiany płci, 21,7% – eutanazję. Pozostali badani dezaprobowali całkowicie albo częściowo (odpowiedź „to zależy”) stanowisko Kościoła, nie mieli ustalonego poglądu w analizowanej sprawie albo nie udzielili odpowiedzi.

Takie kwestie bioetyczne, jak zapłodnienie *in vitro*, klonowanie istot ludzkich, zmiana płci i eutanazja, są różnie oceniane przez młodzież szkolną. Przeciętny wskaźnik aprobaty („dopuszczalne”) tych czterech zagadnień kształtował się na poziomie 28,9%, aprobaty częściowej („to zależy”) – 24,8%, dezaprobaty („niedopuszczalne”) – 27,3%, niezdecydowania („trudno powiedzieć”) – 10,8% (brak odpowiedzi – 8,2%). Mniej niż trzecia część badanej młodzieży szkolnej zgadzała się w sprawach bioetycznych ze stanowiskiem Kościoła, najmniej w odniesieniu do zapłodnienia pozaustrojowego i eutanazji. Wiele wskazuje na to, że znaczna część młodzieży polskiej rozpatruje omawiane kwestie bioetyczne nie tyle z moralnego, ile z praktycznego, technicznego i pragmatycznego punktu widzenia.

Stanowisko Kościoła katolickiego w pełni popierała mniejszość badanych studentów polskich: zapłodnienie pozaustrojowe – 7,4% respondentów, klonowanie ludzi – 35,5%, procedury zmiany płci – 41,1%, eutanazję – 20,2%. Ci sami respondenci wyraźnie sprzeciwiali się tego typu działaniom z religijnego i moralnego punktu widzenia. Respondenci swój stosunek łącznie do czterech omawianych zagadnień bioetycznych określali za pomocą wyboru odpowiedzi: „dopuszczalne” – 32%, „to zależy” – 26,1%, „niedopuszczalne” – 26%, „trudno powiedzieć” – 10,8% (brak odpowiedzi – 5,1%). Więcej odpowiedzi aprobujących (łącznie dwóch pierwszych) udzielili studenci (58,1%) niż młodzież szkolna (53,7%).

Badania socjologiczne opinii na temat klonowania ludzi oraz zmiany płci są jeszcze nieliczne, znacznie więcej przeprowadzono badań w odniesieniu do zapłodnienia pozaustrojowego, a zwłaszcza w odniesieniu do eutanazji. Zebrany i zaprezentowany w tym artykule materiał z badań empirycznych jest wartościowy poznawczo, ukazuje pluralizm poglądów w kwestiach bioetycznych (pluralizm jako fakt społeczny). Dowodzi także istnienia znacznego rozdzwiewu pomiędzy wartościami religijnymi a moralnością w zakresie bioetyki. W procedurach za-

plodnienia *in vitro*, klonowania ludzi, zmiany płci czy eutanazji wielu młodych katolików nie dostrzega niczego nagannego moralnie.

Moralność w społeczeństwie polskim staje się coraz bardziej autonomiczna, coraz wyraźniej niezależna od religijności. Można mówić o swoistej dysharmonii między doktryną moralną Kościoła a rzeczywistymi postawami moralnymi młodych Polaków w zakresie bioetyki. W dzisiejszym świecie, w którym istnieją alternatywne uniwersa symboliczne, przyjmowane przez jednostkę uniwersum moralne jest jednym z wielu. Może ono podlegać stopniowemu rozpadowi, kształtować się jako nieuporządkowana struktura złożona z wielu niespójnych elementów wywodzących się z różnych źródeł, może umacniać się i zyskiwać nowe kształty w odpowiedzi na nowe warunki społeczno-kulturowe lub kształtować się jako moralność prywatna. Z pewnością o procesach sekularyzacyjnych w Polsce można mówić już od dłuższego czasu, a za specyficzny wskaźnik sekularyzacji uznać można dystansowanie się w sferze moralnej od nauki Kościoła.

Współcześnie zaznacza się – także w polskim społeczeństwie – proces uwalniania się postaw i zachowań moralnych od motywacji religijnych oraz uznawania autonomicznej (tj. niezależnej od religii) moralności za prawdziwie ludzką. Człowiek współczesny chce wiedzieć, co mu wolno, a czego mu nie wolno, ale też poszukuje sensu swojego postępowania, niekoniecznie jednak w sferze religii i w nauczaniu Kościołów chrześcijańskich. Pewne dziedziny życia moralnego są przeżywane i odczuwane w oderwaniu od stosunku do wartości i norm religijnych oraz instytucji kościelnych. Erozja moralności dokonuje się w świadomości młodzieży w sposób powolny, ale systematyczny.

Bibliografia

- Adamczyk T.: *Postawy moralne studentów w warunkach zmiany społecznej*. W: *Wartości, postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*. Red. J. Mariański, L. Smyczek. Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 235–265.
- Aszyk P.: *Bioetyka*. W: *Słownik społeczny*. Red. B. Szlachta. Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 51–55.
- Baniak J.: *Eutanazja w wyobrażeniach licealistów i studentów. Między nakazem a wyborem*. W: *Kościół, religie, kultury. Współczesne wymiary reprezentacji i partycypacji*. Red. M. Sroczyńska, S.H. Zaręba. Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2017, s. 145–160.
- Baniak J.: *Katolicka moralność seksualna w wyobrażeniach i ocenie młodzieży z perspektywy minionego trzydziestolecia*. „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2020, nr 1–2, s. 7–34.

- Baniak J.: *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży gimnazjalnej na tle kryzysu jej tożsamości osobowej. Studium socjologiczne*. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010.
- Baniak J.: *Religijność i moralność młodzieży polskiej w latach 1956–2018 na tle przemian cywilizacyjnych i społecznych. Studium socjologiczne*. Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2022.
- Bieńkowska-Ptasznik M.: *Wpływ internetu na afirmację tożsamości płci u osób transseksualnych*. W: *Tożsamość i komunikacja*. Red. J. Szulich-Kałuża, L. Dyczewski, R. Szwed. Wydawnictwo KUL, Lublin 2001, s. 203–212.
- Biesaga T.: *Bioetyka*. W: *Encyklopedia bioetyki. Personalizm chrześcijański*. Red. A. Muszala. POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2009, s. 99–109.
- Bioetyka pokolenia Karola Wojtyły – Jana Pawła II. Materiały z Ogólnopolskiej Interdyscyplinarnej Konferencji 14 stycznia 2012 roku Kraków – Łagiewniki*. Red. A. Muszala, T. Kraj, P. Zielonka Rduch. Wydawnictwo św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 2013.
- Bogusz R., Gałęziowska E.: *Bioetyczne oraz społeczne uwarunkowania zapłodnienia in vitro w opinii położnych*. „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2011, nr 2, s. 75–79.
- Boguszewski R.: *Opinie o dopuszczalności stosowania zapłodnienia „in vitro”*. „Komunikat z Badań CBOS”, nr 96/2015. Pobrano z: www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_096_15.PDF [20.06.2022], s. 2–3.
- Boguszewski R.: *Stosunek Polaków do wybranych zjawisk i zachowań kontrowersyjnych moralnie*. „Komunikat z Badań CBOS”, nr 165/2021. Pobrano z: www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_165_21.PDF [20.06.2022].
- Bołoz W.: *Etyczne aspekty klonowania ludzi*. „Homo Dei. Przegląd Teologiczno-Duszpasterski” 1997, nr 1–2, s. 89–97.
- Bóg jest większy. Rozmawiają abp Henryk Hoser SAC i Michał Królikowski*. Wydawnictwo APOSTOLICUM, Ząbki 2013.
- Brock D.W.: *Klonowanie ludzi: ocena etycznych argumentów za i przeciw*. Tłum. M. Stopa. W: M.C. Nussbaum, C.R. Sunstein: *Czy powstanie klon człowieka? Fakty i fantazje*. Z ang. przeł. A. Twardowska-Pozorska et al. Świat Książki–Diogenes, Warszawa 2000, s. 151–176.
- Chyrowicz B.: *Bioetyka. Anatomia sporu*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2015.
- Chyrowicz B.: *Bioetyka i ryzyko. Argument „równi pochyłej” w dyskusji wokół osiągnięć współczesnej genetyki*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002.
- Chyrowicz B.: *Eutanazja i spór o argumenty*. W: *Etyka stosowana. Metody i problemy*. Red. B. Chyrowicz. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2013, s. 225–246.

- Chyrowicz B.: *Klonowanie a identyczność i indywidualność osoby*. W: *Etyka stosowana. Metody i problemy*. Red. B. Chyrowicz. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2013, s. 83–99.
- Czarnecki P.: *Dylematy etyczne współczesności*. Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa 2008.
- Czupryn B.: *Aborcja i eutanazja jako wyraz degradacji człowieka*. „Miesięcznik Pastorski Płocki” 2002, nr 9, s. 401–414.
- Dios Vial Correa J. de: *Klonowanie człowieka: technika w służbie dehumanizacji?* W: *Etyka stosowana. Metody i problemy*. Red. B. Chyrowicz. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2013, s. 63–81.
- Doktór T.: *Postawy moralne – ochrony ludzkiego życia, podatki i pomoc bliźniemu*. W: I. Borowik, T. Doktor: *Pluralizm religijny i moralny w Polsce. Raport z badań*. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2001, s. 253–287.
- Dziedzic J.: *Eutanazja*. W: *Encyklopedia bioetyki. Personalizm chrześcijański*. Red. A. Muszala. POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2009, s. 224–232.
- Encyklika „Caritas in veritate” ojca świętego Benedykta XVI do biskupów prezbiterów i diakonów do osób konsekrowanych do wiernych świeckich i wszystkich ludzi dobrej woli o integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie*. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pl/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html [dostęp: 26.06.2022].
- Franciszek: *Ewangelia bliskości*. „L’Osservatore Romano” 2016, nr 7–8, s. 6–11.
- Franciszek: *Przeciw materializmowi technokratycznemu*. „L’Osservatore Romano” 2017, nr 11, s. 9–12.
- Galewicz W.: *O dobrej śmierci*. W: *Etyka stosowana. Metody i problemy*. Red. B. Chyrowicz. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2013, s. 193–202.
- Grzejszczak R., Krzywdzińska A.: *Społeczne spostrzeganie transseksualności*. W: *Sytuacja prawna osób transpłciowych w Polsce. Raport z badań i propozycje zmian*. Red. W. Dynarski, K. Śmiszek. Fundacja Trans-Fuzja, Warszawa 2013, s. 229–261.
- Hołowka J.: *Pochwała eutanazji*. W: *Etyka stosowana. Metody i problemy*. Red. B. Chyrowicz. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2013, s. 203–223.
- Hołub G.: *Osoba w labiryncie decyzji moralnych*. Bioetyka w perspektywie personalistycznej. Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2014.
- Ioannes Paulus PP. II „*Evangelium Vitae*” Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, do kapłanów i diakonów, do zakonników i zakonnic, do katolików świeckich oraz do wszystkich ludzi dobrej woli o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html [dostęp: 25.06.2022].

- Jan Paweł II: „Nie” śmierci, egoizmowi i wojnie! „Tak” życiu i pokojowi! „L'Osservatore Romano” 2003, nr 3, s. 21–24.
- Kapralska Ł., Maksymowicz A.: *Od jednorodności do pluralizmu? Postawy Polaków wobec eutanazji*. W: *Nowa duchowość w społeczeństwach monokulturowych i pluralistycznych*. Red. K. Leszczyńska, Z. Pasek. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2008, s. 173–188.
- Kaźmierska K.: *Młódzież archidiecezji łódzkiej. Szkic do portretu*. Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 2018.
- Kmieciak B.: *Zmiana płci u dzieci jako wyzwanie dla prawa i społeczeństwa*. „Family Forum” 2016, s. 155–176.
- Kolata G.B.: *Klon. Dolly była pierwsza*. Przeł. M. Kawalec. Prószyński i S-ka, Warszawa 2000.
- Kompendium Katechizmu Kościoła Katolickiego*. Jedność, Kielce 2005.
- Konferencja Episkopatu Polski: *O wyzwaniach bioetycznych, przed którymi stoi współczesny człowiek*. Dokument przyjęty na 361. Zebraniu Plenarnym Konferencji Episkopatu Polski Warszawa, 5 marca 2013 r. Data wydania 5.03.2013. Publikacja 9.04.2013. https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WE/kep/bioetyczny_05032013.html [dostęp: 26.06.2022].
- Kongregacja Nauki Wiary: *Instrukcja „Dignitas personae” dotycząca niektórych problemów bioetycznych*. „L'Osservatore Romano” 2009, nr 1, s. 12.
- Kornas S.: *Transseksualizm*. W: *Encyklopedia bioetyki. Personalizm chrześcijański*. Red. A. Muszala. POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2009, s. 638–644.
- Kowalski E.: *Człowiek i bioetyka. Zagadnienia biomedyczne dla duszpasterzy i katechetów*. Wydawnictwo Homo Dei, Kraków 2015.
- Kozak J.: *Dzieci postmoderny? Studium nad religijnością studentów*. Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Sandomierz 2014.
- Kozak J.: *Eutanazja*. W: *Leksykon socjologii moralności. Podstawy – teorie – badania – perspektywy*. Red. J. Mariański. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2015, s. 196–200.
- Kraj T.: *Granice genetycznego ulepszania człowieka. Teologicznomoralny problem nieterapeutycznych manipulacji genetycznych*. Wydawnictwo św. Stanisława BM, Kraków 2010.
- Kraj T.: *Klonowanie*. W: *Encyklopedia bioetyki. Personalizm chrześcijański*. Red. A. Muszala. POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2009, s. 324–334.
- Laun A.: *Współczesne zagadnienia teologii moralnej. Teologia moralna – zagadnienia szczegółowe*. Tłum. W. Szymona. Wydawnictwo „M”, Kraków 2002.

- Łoś M.: *Eutanazja*. W: *Socjologia prawa. Główne problemy i postacie*. Red. A. Kojder, Z. Cywiński. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014, s. 87–91.
- Łuków P.: Zapłodnienie „in vitro” w świetle etyczno-filozoficznym – głos za. „*Medycyna Praktyczna*” 2010, nr 6, s. 161–167.
- Majka-Rostek D.: *Mniejszość kulturowa w warunkach pluralizacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002.
- Malczewski J.: *Z dziejów pojęcia eutanazji*. W: *Etyka stosowana. Metody i pomiary*. Red. B. Chyrowicz. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2013, s. 157–192.
- Mariański J.: *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich w latach 1988–1998–2005–2017. (Raport z ogólnopolskich badań socjologicznych)*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2018.
- Mariański J.: *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży maturalnej – stabilność i zmiana*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
- Mariański J.: *Małżeństwo i rodzina w świadomości Polaków – analiza socjologiczna*. „*Zeszyty Naukowe KUL*” 2015, nr 4, s. 77–103.
- Mariański J.: *Postawy Polaków wobec eutanazji*. W: *Między socjologią a filozofią i teologią. Księga jubileuszowa dla Profesora Józefa Baniaka z okazji siedemdziesięciolecia urodzin oraz czterdziestolecia pracy naukowo-badawczej*. Red. J. Kaczmarek. Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2019, s. 569–589.
- Mazur J.: *Polityka pro homine. Wybrane kwestie z etyki życia politycznego w zarysie*. Wydawnictwo Unum, Kraków 2021.
- Mepham B.: *Bioetyka. Wprowadzenie dla studentów nauk biologicznych*. Tłum. E. Bartnik, P. Golik, J. Klimczyk. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Morciniec A.: *Moralne aspekty inżynierii genetycznej, a zwłaszcza zapłodnienia „in vitro”*. W: *Moralne dylematy Polaków w ponowoczesności. Wybrane problemy*. Red. A. Maksymowicz. Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2009, s. 122–133.
- Morciniec P.: *Moralne aspekty zapłodnienia pozaustrojowego (in vitro)*. W: *Wobec in vitro. Genetyczne, moralne, filozoficzne, teologiczne i prawne aspekty zapłodnienia pozaustrojowego*. Red. J. Grzybowski, F. Longs-champs de Brévier. Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce 2017, s. 47–77.
- Nagórny J.: *Klonowanie*. W: *Encyklopedia katolicka*. T. 9. Red. B. Migut et al. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002, kol. 150–152.
- Narecki Z.: *Apologia Świętego Papieża-Polaka dotycząca człowieka, życia i rodziny*. Perfecta info Paweł Markisz, Lublin 2021.
- Nussbaum M.C., Sunstein C.R.: *Czy powstanie klon człowieka? Fakty i fantazje*. Z ang. przeł. A. Twardowska-Pozorska et al. Diogenes, Warszawa 2000.

- Papieska Rada Iustitia et Pax, Kompendium nauki społecznej Kościoła.* [Red. nauk. J. Kupny. Przekł. z jęz. wł. D. Chodyniecki, A. Dalach, J. Nowak]. JEDNOŚĆ, Kielce 2005.
- Postawy wobec klonowania. Komunikat z badań.* Oprac. W. Derczyński. [CBOS. BS/41/2003]. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2003.
- Posynodalna adhortacja apostołska „Amoris Laetitia” Ojca Świętego Franciszka do biskupów do kapłanów i diakonów do osób konsekrowanych do małżonków chrześcijańskich i do wszystkich wiernych świeckich o miłości w rodzinie.* https://www.vatican.va/content/francesco/pl/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione_ap_20160319_amoris-laetitia.html [dostęp: 26.06.2022].
- Prüfer P.: *Stalość w zmienności – postawy i oceny niektórych postaw moralnych.* W: *Między konstrukcją a dekonstrukcją uniwersum znaczeń. Badania religijności młodzieży akademickiej w latach 1988-1998-2005-2017.* Red. S.H. Zaręba, M. Zarzecki. Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2018, s. 69-85.
- Pyszkowska J.: *Postrzeganie eutanazji przez studentów medycyny.* W: *Eutanazja a opieka paliatywna. Aspekty etyczne, religijne, psychologiczne i prawne.* Red. A. Biela. Wydział Nauk Społecznych KUL-Akademia Medyczna w Lublinie, Lublin 1996, s. 66-67.
- Radkowska-Walkowicz M.: *Doświadczenie „in vitro”. Niepłodność i nowe technologie reprodukcyjne w perspektywie antropologicznej.* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Rola M.: *Wartości moralne w świadomości maturzystów lubelskich. Studium socjologiczne.* Drukarnia Standruk, Lublin 2016.
- Salij J.: *Teologiczna ocena zapłodnienia in vitro.* W: *Wobec in vitro. Genezy, moralne, filozoficzne, teologiczne i prawne aspekty zapłodnienia pozaustrojowego.* Red. J. Grzybowski, F. Longchamps de Brier. JEDNOŚĆ, Kielce 2017, s. 209-227.
- Słownik bioetyki, biopolityki i ekofilozofii.* Red. M. Cizek. Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Warszawa 2008.
- Stepulak M.Z.: *Leksykon etyki zawodu psychologa. 101 podstawowych pojęć.* Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2020.
- Szauer R.: *Między potrzebą doznań a trwałością postaw. Religijność i moralność uczniów szkół średnich i studentów uczelni wyższych w diecezji koszalińsko-kołobrzeskiej. Studium socjologiczne.* Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2019.
- Szawarski Z.: *Godność i solidarność: czy możliwy jest polski styl w bioetyce? Wprowadzenie do dyskusji.* W: *Byt i sens. Księga pamiątkowa VII Polskiego Zjazdu Filozoficznego w Szczecinie, 14-18 września 2004 roku.* Red. R. Ziemińska, I. Ziemiński. Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2005, s. 103-106.

- Szostek A.: *Godność człowieka i szacunek dla życia w nauczaniu Jana Pawła II*. W: *Nie lekajcie się! Chrystus wie, co jest w człowieku. Międzynarodowe sympozjum Instytutu Jana Pawła II w trzydziestą rocznicę pontyfikatu Jana Pawła II*. Red. A.M. Wierzbicki. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009, s. 74–89.
- Szyszkowska M.: *Etyka*. Kresowa Agencja Wydawnicza, Białystok 2019.
- Ślipko T.: *Bioetyka. Najważniejsze problemy*. Wydawnictwo PETRUS, Kraków 2009.
- Świątkiewicz W.: *Światy wartości u progu pandemii. Socjologiczne studium społeczności miejskiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.
- Teichman J.: *Etyka społeczna. Podręcznik dla studentów*. Przeł. A. Gąsior-Niemiec. Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Urban M.: *Transseksualizm czy urojenia zmiany płci? Uniknąć błędnej diagnozy*. „Psychiatria Polska” 2009, nr 6, s. 719–728.
- Varaut J.M.: *Możliwe, lecz zakazane. O powinnościach prawa*. [Przeł. z fr. S. Szwabski]. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- W trosce o życie. Wybrane dokumenty Stolicy Apostolskiej*. Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos, Tarnów 1998.
- Wawrzyniak J.: *Etyka eutanazji. Studium filozoficzno-aksjologiczne*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Woleński J., Hartman J.: *Wiedza o etyce*. Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa–Bielsko-Biała 2008.
- Wójcik P.: *Nauczanie Kościoła a system wartości młodzieży maturalnej województwa warmińsko-mazurskiego na tle badań ogólnopolskich*. Uniwersytet Warszawski. Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych. 2015. Praca doktorska. Maszynopis. Pobrano z: <http://www.depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/1568/0000-DR-SOC-313620.pdf?sequence=1> [20.06.2022].
- Wójcik P.: *System wartości deklarowanych przez maturzystów liceów ogólnokształcących województwa warmińsko-mazurskiego w kontekście nauki Kościoła katolickiego*. Informacja o badaniu. „Societas/Communitas” 2014, nr 1, s. 169–194.
- Wróbel J.: *Tożsamość bioetyki katolickiej*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2020.
- Wróbel J.: *Transseksualizm. (Aspekt etyczny)*. „Ateneum Kapłańskie” 1993, nr 2 (504), s. 302–317.
- Wróbel J.: *Transseksualizm z perspektywy eklezjalnej*. „Family Forum” 2016, s. 113–136.
- Zaręba S.H.: *Młodzi i religia – trajektorie religijności, eklezjalności, duchowości i moralności*. W: S.H. Zaręba, W. Klimski, M. Sroczyńska: *Wolność wyboru czy przymus zwyczajów? T. 2: Młodzież akademicka w dobie*

pandemii o religii, duchowości i moralności. Wydawnictwo Rys, Poznań 2020, s. 15-62.


Zaręba S.H.: *W kierunku jakiej religijności? Studia nad katolicyzmem polskiej młodzieży*. Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2008.

Zielińska-Więczkowska H., Januszewska M.: *Opinie studentów bydgoskich uczelni na temat eutanazji*. „Hygeia Public Health” 2013, nr 2, s. 238-242.



Anna Babicka-Wirkus

Pomeranian University in Słupsk, Poland

 <https://orcid.org/0000-0002-1292-7351>

(In)formal Teacher Culture: The Ruler, the Super(wo)man, and the Ignoramus at School*

Abstract: The article addresses the issue of the informal teacher culture that functions alongside the formal one in which the teacher is seen as a representative of the dominant culture. It discusses three main types of teacher resistance culture: the ruler, the super(wo)man, and the ignoramus. They show the ways in which teachers function at school that are different from the commonly accepted ones. These cultures have been distinguished on the basis of a literature analysis and author's own research and do not constitute an exhaustive catalogue. However, being aware of them allows us to enrich pedagogical reflection on the issue of resistance in education.

Keywords: informal teacher culture, resistance, school

Introduction

“There are many cultures, but they all make up the culture.”¹

School culture is a complex and multidimensional phenomenon which is explored by researchers at different levels of its activity. School

* The article analyses the problem which is more broadly elaborated upon in a book chapter titled “Specyfika oporu nauczycieli wobec szkolnej hegemonii” [The specifics of a teacher resistance against school hegemony]. In: A. Babicka-Wirkus: *Kultury oporu w szkole. Działania - motywacje - przestrzeń* [Resistance school culture. Actions - motivations - space]. Wolters Kluwer, Warszawa 2019.

¹ W.J. Burszta: *Czytanie kultury. Pięć szkiców*. Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UAM, Łódź 1996, p. 53. The quote in the Author's translation.

culture may be likened to a process rather than a state. It is variable and dependent on the (geographical, topographic) location, time, social norms, socio-political and economic situation, and the specificity of social actors (students, parents, pedagogical and non-pedagogical staff), who simultaneously create and reproduce it. Czerepaniak-Walczak² stresses that “school culture is not a monolith. It is a structure in which there are different beliefs and views, values, styles and forms of communication, as well as other cultural elements. Some of them are coherent and complementary, while others are oppositional and contrary to the others.” Resistance, ingrained in school culture, is an integral part of school activity and is manifested by the presence of different resistance cultures in everyday school life.³ The culture of resistance is a constellation of actions resulting from the views, attitudes and relationships of defiance against the dominant order.⁴ Its various manifestations are a constant element of school life, and therefore, they deserve the attention of researchers and theorists.

Teachers are one of the main actors in school life. Although the dominant culture assigns to them a privileged role at school, teachers often oppose the arbitrarily imposed rules of school life. The subject of my research, described in this article, is the types of teacher resistance cultures. The research question I tried to answer was: What types of cultures of resistance do teachers foster in their daily practice? For this purpose, I conducted qualitative analyses of the literature in the field of critical pedagogy and ethnographic research at school. I analysed 52 articles and 5 books which I found on Google Scholar search and which titles were related to the “teachers resistance” category. The collected data were subjected to qualitative text analysis. A coding strategy was used to find typical resistance strategies for teachers. These data were supplemented with the results of ethnographic research conducted in 2011.⁵ Based on the analyses, I distinguished three types of teacher resistance culture: the ruler, the super(woman), and the ignoramus, which I describe in the present article.

² M. Czerepaniak-Walczak: *Proces emancypacji kultury szkoły*. Wolters Kluwer, Warszawa 2018, p. 82.

³ H. Giroux: *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey, Westport, London 2001.

⁴ A. Babicka-Wirkus: *Kultury oporu w szkole...*, p. 12.

⁵ Eadem: *Respektowanie prawa do autoekspresji a rytuały oporu gimnazjalistów*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2011.

Dominant culture vs subordinate culture

The normative dimension of school culture is constituted by the opposition of domination and subordination.⁶ A dominant culture is a formal culture and its main goal is to recreate and maintain the established order and structure. It is a culture of conformity which uses symbolic violence as a tool of subordination. It is a space created by the police order,⁷ as defined by Rancière.⁸ It is a hierarchical culture in which teachers are the privileged group and students are the dominated group.

The existence of a dominant discourse at school implies the co-occurrence of a subordinate culture because “the dominant culture is rarely omnipresent.”⁹ A subordinate culture includes discourses that are different from the imposed one and based on different beliefs, views, values, and norms. This culture functions as an anti-structure which, as proposed by Turner,¹⁰ creates opposition to the dominant structure. It is a space for the emergence of Rancière’s politics, which appears when the conflict arises. The conflict destroys the established order because it leads to the clash of the two worlds within one. “Politics is based [...] on a community of conflict which, unlike the community of freedom created by the police order, divides the citizens [or the participants in everyday school life – Author’s addition] into two camps.”¹¹ The conflict disrupts the functioning of the order imposed on all actors of the school life, which masks the existence of opposition groups and creates the appearance of an undivided community.

The subordinate culture is in opposition to the dominant culture. The existence of the former is conditioned by the activity of the latter. Resistance is permanently inscribed in this relationship, since it

⁶ Eadem: “A three-dimensional model of resistance in education.” *The New Educational Review* 2018, no. 52, pp. 43–54.

⁷ The police order is both inclusive and exclusive. In Rancière’s view, the police have the possibility to create a binding discourse that determines the way and direction of interpretation of social reality. This mechanism imposes the existence of logical (consistent with the current line of interpretation) judgments and interpretations, as well as illogical voices that are meaningless and therefore not taken into account in the discourse.

⁸ J. Rancière: *Dis-agreement. Politics and philosophy*. Trans. J. Rose. University of Minnesota Press, Minneapolis 1998.

⁹ P. McLaren: *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Trans. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Wrocław 2015, p. 251.

¹⁰ V. Turner: *The ritual process. Structure and anti-structure*. A Division of Transaction Publishers, New Brunswick, London 2008.

¹¹ A. Babicka-Wirkus: *Kultury oporu w szkole...*, p. 122.

is a typical element for both sides. The clash of the two orders within school culture proves its dynamic character.

Teachers as actors involved in the resistance culture at school

Teachers are closely identified with the school and with the dominant culture promoted by this institution. They are the representatives of the subjugating structures and their main executors. Usually, when school is discussed using the metaphor of struggle, the two opposing sides are the group of students and the group of teachers. They are “natural” enemies that fight over the meanings and rules of the game at school and in the classroom. However, if we take a closer look at the school, we see that the resistance is in fact not only the students’ domain. Teachers are not only the “bearers of the official culture” of the school but also create a specific informal culture in which disagreement plays an important role.¹²

Informal teaching culture consists of the following components¹³:

- autonomy – the teacher exercises it in the classroom because his/her colleagues do not interfere with classroom activities and refrain from commenting on them in public;
- loyalty – it consists in working “hand in glove” with one’s colleagues; it is a kind of professional solidarity which comes down to not telling on the teacher when one knows about his/her offenses and not criticising their teaching methods;
- illusion of mediocrity – willingness to remain unnoticed, not sharing one’s achievements in front of colleagues, along with the reluctance to reward students for outstanding achievements;
- cynicism – disbelieving in the successful introduction of any innovations and improvements in(to) the school or in the attainment of the set goals (or simulating such a lack of faith);
- anti-intellectualism – associated with playing the role of a teacher (putting on a mask) and maintaining the attitude of pragmatism;
- categorisation – it is a tendency to assign labels to students that may prove to be relevant during further interactions.

The distinguished components indicate that teachers at school combine two roles: that of representatives of the dominant order and that

¹² P. Mikiewicz: *Spółeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elity*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2005.

¹³ D. Hargreaves: *The social relations in the secondary school*. London 1967, after: P. Mikiewicz: *Spółeczne światy...*, p. 108.

of persons who promote a system of values and norms as well as an ethos attributed to the school, the student, and their professional role. Just like the students, the teachers also function in what, following Peter McLaren,¹⁴ could be called street culture. Most often it manifests itself in the space reserved exclusively for this professional group, namely, in what transpires in the teachers' room. It is a space where teachers can for a moment throw off the mask of the custodians of official culture and be themselves, that is, individuals with personal issues, dilemmas, and a sense of humor. It is worth noting here that some manifestations of teacher street culture can also be seen in the classroom, which is a territory usually held by representatives of the official culture.

In the informal teacher culture, there is noticeable resistance to being constantly criticised and subject to external and internal regulations. Through such practices, teachers are symbolically forced to comply with unreasonable regulations, to abide by rather abstract and impractical school rules, or to teach contrary to their own axionormative systems or the current state of knowledge. Teachers are often required to conform to the prevailing political ideology (manifestations of which are visible in the core curriculum), which results in them being, unbeknownst to themselves and mechanically, cast in the role of advocates of this ideology.

(Un)usual types of teachers

Referring to the typology proposed by Peter McLaren¹⁵ and Jacques Rancière,¹⁶ three types of teachers were distinguished that are relevant from the perspective of the resistance culture at school: the teacher perceived as the ruler and master, the super(wo)man, and the the ignorant one.

The teacher perceived as a hegemonic ruler and master is a privileged individual at the classroom and school. Their main task is to maintain their high status and to prevent any acts of resistance by the students that might lead to its change. They act as the guardians of the school norms and regulations, which they do not want to deviate

¹⁴ P. McLaren: *Schooling as a ritual performance. Toward a political economy of educational symbols and gestures* (3rd ed.). Rowman & Littlefield, Lanham, Boulder, New York, Oxford 1999.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ J. Rancière: *The ignorant schoolmaster. Five lessons in intellectual emancipation*. Trans. K. Ross. Stanford University Press, Stanford 1991.

from, and which they unwittingly accept. Thus, their main task is to maintain classroom discipline and attain high test scores, which is in line with the current trends in education set by obsession with testing and bureaucratisation.

The teacher perceived as the ruler and master may manifest the following strategies or a combination of them:

- the stigmatising strategy – is used mainly with students who are disobedient or display behavioural difficulties; it involves labelling the students, which leads to a kind of stigmatisation of the young person¹⁷;
- the avoidance strategy – is more of a defensive strategy based on the belief that it is better not to provoke the “problem student” for fear of losing the fight and the authority and/or jeopardising the perceived seriousness of teacher’s role; such actions only lead to masking the existing problem rather than solving it;
- the aggressor strategy – aggression is a common response to student resistance; it is the most dangerous of the teacher resistance strategies;
- the functionary strategy – expresses itself in guarding the school law; it usually takes form of moralising, which leads to an escalation of acts of resistance that, in turn, usually do not take the form of a dialogue, but rather further uncompromising responses to the teacher’s behaviour;
- the fugitive strategy – typical of teachers who use passive resistance in the form of withdrawal or avoidance of problematic situations;
- the partner strategy – the teacher supports and/or participates in student expressions of resistance. This type of strategy is the domain of the other types of teachers: the facilitator and the ignoramus.

The teacher perceived as a super(wo)man creates an illusion of equality inside and outside the classroom. They are referred to by students as a “super dame” or a “great guy” with whom one can talk freely. However, this is an illusion easily dispelled when we take a closer look at this persona and see that, under the guise of the permissive acts, students are in fact being subjugated. It is worth noting that, unlike the previous type of teacher, the super(wo)man is focused more on the student than on maintaining their power and position at all costs. According to Cornelissen: “On this view, students are no longer passive

¹⁷ E. Goffman: *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Simon & Schuster Inc., New York, London, Toronto 1963.

receivers of knowledge, but active constructors of knowledge, based on existing knowledge and prior experience.”¹⁸

Teachers who are perceived as super(wo)men have a rich array of resistance acts, which are mainly based on defensive strategies, similar to the previously described type of teacher. These are mainly aimed at masking the teacher’s real qualities and views and ensuring relative peace in the classroom. They can be referred to as “survival strategies.”

One of their most common expressions of resistance is a sense of humour. Through comedy, laughter, and wit, the super(wo)men try to get closer to their students. Although on the surface it appears to be an attempt to equalise the statuses of teachers and students, this strategy is in fact an attempt to outwit a potential opponent, namely, the student. Students are often manipulated to ensure the safety of the teacher who, as a “good sort,” will not be exposed to any student attack. Humour is seen as an asset that gives direction to classroom interaction. Thus, it leaves the power in the hands of the teacher as the main player. Typically, for this type of teacher, the laughter is of cynical variety. Lewis highlights that: “The cynical and or ironic post-modern laugh becomes a poor substitute for political action, a cathartic moment of release that simultaneously ‘affirms’ one’s superiority over the system while also indexing one’s complacency with this modicum of reassurance.”¹⁹

An interesting strategy used by the super(wo)man is socialisation. On the one hand, it is a tool for reproducing the existing order, and on the other hand, it can lead to the internalisation of behaviours that differ from the dominant trends in a given culture and society. In this type of teacher, it is about using the strategy of socialisation as a way of introducing a young person, who is enchanted by the teacher, into a reality that hides ossified social structures as well as norms and rules rooted in them under the guise of openness and contestation. It is not a direct socialisation, as in the case of the teacher who plays the role of the lord and master. In this case, the teacher puts on the mask of a benevolent “friend” who is not able to change reality, despite his/her best efforts. They can only ridicule and caricature it.

Another possible form of manifesting resistance by the super(wo)man is a deliberate infantilisation of their persona. The motivation behind this strategy is to deny the need to step into the role of a power-

¹⁸ G. Cornelissen: “The public role of teaching: To keep the door closed.” In: *Rancière, public education and the taming of democracy*. Eds. M. Simons, J. Masschelein. Wiley-Blackwell, Oxford 2011, p. 21.

¹⁹ T.E. Lewis: “Paulo Freire’s last laugh: Rethinking critical pedagogy’s funny bone through Jacques Rancière.” In: *Rancière, public education...*, p. 125.

ful teacher who rules over his/her kingdom – in this case, the classroom and the students. However, this is choosing the opposite extreme. It can lead to overly identifying with the students and losing the point of transformative resistance against the influences of the dominant culture. The teacher then loses his/her authority as a guide in the world and becomes an insignificant element of school life.

Another type of teacher is the ignorant one. His or her actions seek to establish equality in educational relations.²⁰ By consciously not paying attention to the different statuses socially attributed to the teacher, who is privileged, and the student, who is still an “incomplete being,” new rules of the game and the distribution of the sensible are introduced. This is crucial to break the police order functioning in the school and to show its arbitrariness. A new relationship between the teacher and the student is established, in which the student is constituted as an entity speaking with their voice. The student is transformed from a “learner” into a “speaker,”²¹ who creates their interpretation of the possessed knowledge by speaking on a given topic.

The teacher who disregards the school order or some aspects thereof allows a liminal space,²² that is, a temporary suspension of assigned roles and associated functions, and behavioural patterns. Such an action requires critical reflection on a reality that is not accepted as the only valid one.

Resistance is inscribed in the model of the ignorant teacher. The forms of its manifestation are located in the sphere of disagreement with the binding norms, rules and ways of interpretation. With their attitude, such a teacher negates the symbolic order of the school and inspires a dialogue that leads to real changes of the unwanted reality. LouAnne Johnson, an English teacher at one of the schools in the United States, the main protagonist of the iconic film *Dangerous Minds*, based on a book entitled *My Posse Don't Do Homework* by the real-life LouAnne Johnson, is an example of a teacher who disregarded the labels assigned to the students, assumed their equality in terms of the power of intelligence and opposed the school rules. This teacher acted in a similar way to Jacotot, the ignorant master,²³ and did not yield to the accepted patterns of behaviour. A symbolic expression of the assumed equality of the students' intelligence was the scene of giving

²⁰ J. Rancière: *The ignorant schoolmaster...*; G. Biesta: “Learner, student, speaker: Why it matters how we call those we teach.” In: *Rancière, public education...*

²¹ G. Biesta: “Learner, student, speaker...”

²² A. van Gennep: *The rites of passage*. With new foreward by David I. Kerzner (2nd ed.). The University of Chicago Press, Chicago 2019.

²³ J. Rancière: *The ignorant schoolmaster...*

the highest marks to every student. The students' task was to maintain those high marks, not to get them. This symbolic gesture changed the school reality, which forced the students to fight for their marks. An important aspect of the portrayal of school reality in the said film is that it encourages students to speak out and enter into discussion, which makes them believe that their voices are important²⁴ in the space of school life.

Resistance of the ignorant teacher can take many forms. One of its manifestations is laughter. In this context, laughter has a transformative²⁵ and sometimes even revolutionary meaning.

Conclusions

In conclusion, the culture of resistance is an integral part of school culture.²⁶ Its manifestations can be found in the functioning of the main actors of school life. It challenges the dominant structures but is necessary for the development of the school structure. It is important to create conditions for the development of resistance with high emancipatory potential, to raise individuals who are ready to resist.

Teachers are important actors in the life of the school and creators of its informal culture, which can take on a transmissive, transformative or transgressive character. The former occurs when teachers follow the ruler and master model and treat resistance as an unpleasant necessity that can occur when external conditions are unacceptable. What we have here is a transmission of the power roles: teacher (the ruler and master) – student (the subordinate fool).

The situation is slightly different for the super(wo)man teacher. The resistance inherent in this model is usually expressed in actions driven by cynicism, which may lead to a transformation of existing reality, but do not result in its transgression. Students' resistance is tolerated as long as it falls within the framework established by the teacher. Transgressing this framework may imply a return to a relationship based on domination. Teacher resistance, on the other hand, is a manifestation of a cynical approach to reality resulting from the recognition and definition of the subjugating structures.

²⁴ H. Giroux: *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic, London-New York-Oxford-New Delhi-Sydney 2020.

²⁵ M. Dudzikowa: *Osobliwość śmiechu uczniowskiego*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.

²⁶ P. McLaren: *Życie w szkołach...*; A. Babicka-Wirkus: *Kultury oporu w szkole...*; H. Giroux: *On critical pedagogy...*

The model of the ignorant teacher presents the most developmental character of resistance. In it, actions based on dissent are not framed as unusual events, but are a typical component of everyday life that enables anti-structure to occur. Understanding the necessity of dissent and the different forms of expressing it is crucial to fulfilling this role. Thus, the teacher often joins in the resistance and contestation activities of the students. It is also not uncommon for teachers to initiate them themselves, in order to demonstrate the arbitrariness and undermining of the dominant structure. The resistance inherent in this model of the teacher has significant emancipatory potential to liberate teachers and their students.

Bibliography


- Babicka-Wirkus A.: "A three-dimensional model of resistance in education." *The New Educational Review* 2018, no. 52, pp. 43–54.
- Babicka-Wirkus A.: *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*. Wolters Kluwer, Warszawa 2019.
- Babicka-Wirkus A.: *Respektowanie prawa do autoekspresji a rytuały oporu gimnazjalistów*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2018.
- Biesta G.: "Learner, student, speaker: Why it matters how we call those we teach." In: *Rancière, public education and the taming of democracy*. Eds. M. Simons, J. Masschelein. Wiley-Blackwell, Oxford 2011, pp. 31–42.
- Burszta W.J.: *Czytanie kultury. Pięć szkiców*. Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UAM, Łódź 1996.
- Cornelissen G.: "The public role of teaching: To keep the door closed." In: *Rancière, public education and the taming of democracy*. Eds. M. Simons, J. Masschelein. Wiley-Blackwell, Oxford 2011, pp. 15–30.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Proces emancypacji kultury szkoły*. Wolters Kluwer, Warszawa 2018.
- Dudzikowa M.: *Osobliwość śmiechu uczniowskiego*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Gennep A. van: *The rites of passage*. With new foreward by David I. Kerzner (2nd ed.). The University of Chicago Press, Chicago 2019.
- Giroux H.: *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey, Westport, London 2011.
- Giroux H.: *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic, London, New York, Oxford, New Delhi, Sydney 2020.
- Goffman E.: *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Simon & Schuster Inc., New York, London, Toronto 1963.

- Hargreaves D.: *The social relations in the secondary school*. London 1967, after: P. Mikiewicz: *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elity*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2005.
- Lewis T.: "Paulo Freire's last laugh: Rethinking critical pedagogy's funny bone through Jacques Rancière." In: *Rancière, public education and the taming of democracy*. Eds. M. Simons, J. Masschelein. Wiley-Blackwell, Oxford 2011, pp. 121-133.
- McLaren P.: *Schooling as a ritual performance. Toward a political economy of educational symbols and gestures* (3rd ed.). Rowman & Littlefield, Lanham, Boulder, New York, Oxford 1999.
- McLaren P.: *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Trans. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015.
- Mikiewicz P.: *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elity*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2005.
- Rancière J.: *The ignorant schoolmaster. Five lessons in intellectual emancipation*. Trans. K. Ross. Stanford University Press, Stanford 1991.
- Rancière J.: *Dis-agreement. Politics and philosophy*. Trans. J. Rose. University of Minnesota Press, Minneapolis 1998.
- Turner V.: *The ritual process. Structure and anti-structure*. A Division of Transaction Publishers, New Brunswick, London 2008.




Mirosław Kisiel

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0003-2002-0116>

Halyna Nikolai

South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky,
Odessa, Ukraine

 <https://orcid.org/0000-0001-6751-1209>

Muzyka i taniec w wychowaniu międzykulturowym – polsko-ukraińskie sploty

Music and Dance in Intercultural Education – Polish-Ukrainian Weaves

Abstract: The paper presents the idea of the research project *Theory and Practice of Musicalization of Early Education Teachers in the Intercultural Dimension*, the aim of which will be to obtain opinions from the surveyed teachers and trainees for the profession on the given topic and to forecast activities and develop effective solutions in the field of “good practices”.

Keywords: music, dance, intercultural preparation of future teachers, early education, Polish-Ukrainian experience

Wprowadzenie

Problem edukacji międzykulturowej staje się dziś jednym z głównych w Europie ze względu na globalizację i internacjonalizację edukacji oraz napływ imigrantów z dawnych dominiów. Dynamiczne przemiany społeczne i tendencje humanistyczne dodatkowo zaktualizowały funkcjonujący dotychczas paradygmat kulturocentryczny. Konflikt wojskowy, jaki rozpoczął się w Ukrainie za sprawą Rosji, i związana z tym eskalacja działań militarnych, a także napływ wojennych ucie-

kinierów do Polski stały się dowodem na to, że tylko poszanowanie wartości interkulturowych może pomóc w zachowaniu uniwersalnych ideałów. W opinii wielu badaczy funkcjonowanie społeczeństw może być zapewnione dzięki pluralizmowi kultur, humanizmowi, wolności, demokracji i sprawiedliwości społecznej. Ta skomplikowana sytuacja ma także wpływ na oświatę; uczący się z różnych krajów oraz uczelnie akademickie kształcące przyszłych nauczycieli próbują się odnaleźć w nowej rzeczywistości.

Proces realizacji edukacji międzykulturowej, mający na celu zapobieganie konfliktom na tle etnicznym i rasowym, był koordynowany na poziomie międzynarodowym przez UNESCO i Radę Europy¹. W zakresie stosowanych na skalę międzynarodową w szkolnictwie wyższym strategii i praktyk następuje dziś globalne przejście od modelu poznawczego do komunikacyjnego. Ważną pozycję w tym procesie zajmują sztuka muzyczna i taniec. Nasycone licznymi odwołaniami do dzieł artystycznych i ludowych, tradycji regionalnych i narodowych są użyteczne w budowaniu relacji, tworzeniu sprzyjającego klimatu, prowadzeniu dialogu, budowaniu skarbnicy wartości. W obecnej sytuacji widoczna staje się konieczność wprowadzania działań akcentujących wartość muzyki i tańca w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli, wzrastających ze świadomością istoty i potrzeby włączenia wychowania międzykulturowego do swoich działań pedagogicznych.

Celem niniejszej rozprawy jest prezentacja polsko-ukraińskiego spojrzenia na problem kształcenia przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji w osnowie wychowania międzykulturowego z użyciem muzyki i tańca oraz zaprezentowanie projektu badawczego w tym zakresie.

Edukacja międzykulturowa - usystematyzowanie terminologii

Naukowe rozwiązanie problemów edukacji międzykulturowej wymaga przede wszystkim uporządkowania pola terminologicznego. Zaczniemy od wyjaśnienia istoty pojęcia „kultura”. Analiza badań interdyscyplinarnych wykazała, że rozumienie pojęcia „kultura” różni się w zależności od przesłanek metodologicznych stosowanych przez naukowców. Zwolennicy teorii globalizacji przekonują, że współczesna izolacja kultur tradycyjnych ulega zniszczeniu. Według Matthew Gordona, tworząc koncepcję supermarketu kultury, „ludzkość pożeg-

¹ S. Ratajski: *Edukacja kulturalna w pracach UNESCO i organizacji europejskich. W: Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność.* Red. D. Ilczuk, S. Ratajski. Polski Komitet do spraw UNESCO, Warszawa 2011, s. 13–32.

nała się ze światem mozaiki kulturowej, który składał się z odrębnych elementów i granic. Relacje kulturowe coraz bardziej przenikają świat”².

W nurcie postmodernizmu mówi się o zanikaniu granic i niszczeniu kultur lokalnych w celu stworzenia nowej, niepowtarzalnej kultury dla wszystkich – zwanej transkulturą. Zdaniem Wolfganga Welscha transkulturalizm „nie jest spotkaniem ani dialogiem dwóch monolitycznych kultur”³. Filozof ten przekonuje, że transkulturalizm niszczy integralność kultur, „przenika je, stając się istotnym atrybutem współczesnych społeczeństw”⁴. Koncepcja transkulturalizmu wpisuje się w podejście synergetyczne, traktuje współczesną kulturę jako przejściową, otwartą, niestabilną i transformacyjną⁵. „Transkulturalizm mobilizuje i wyjaśnia definicje kultury przedstawione przez kulturalizm, w szczególności poprzez identyfikację i wdrażanie nowych form polityki kulturalnej. W ten sposób zajmuje się szansami, perspektywami i strategiami”, co oznacza, że jest „koncepcją kultury przejścia charakteryzującą się kontaminacją, hybrydyzacją i interferencją”⁶.

Pojemność i elastyczność pojęcia „transkulturowość” świadczą o możliwości jego konkretyzacji w pedagogice. Należałoby przy tym uwzględnić internacjonalizację szkolnictwa wyższego, kwerendowanie międzynarodowych badań o profilu artystycznym, komunikację interkulturową pomiędzy przedstawicielami różnych kultur w przestrzeni uniwersyteckiej⁷. Porównanie konceptów transkulturowości

² M. Gordon: *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*. Przeł. E. Klekot. PIW, Warszawa 2005, s. 17.

³ W. Welsch: *Tożsamość w epoce globalizacji – perspektywa transkulturowa*. W: *Estetyka transkulturowa*. Red. K. Wilkoszewska. Universitas, Kraków 2004, s. 34.

⁴ *Ibidem*, s. 35.

⁵ G. Nicolis, I. Prigogine: *Self-organization in Nonequilibrium Systems: From Dissipative Structures to Order Through Fluctuations*. Co. J. Wiley & Sons, New York–London–Sydney–Toronto 1977, s. 491.

⁶ L.S. Gorbunova: *Osvita dlâ doroslih: kognitivno-komunikacijni strategii ta praktiki*. Avtoref. Dis. Doktora filosofskih nauk, NAPNU. Institut Višoi osviti, Kiiv 2015, s. 16. Pobrano z: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Gorbunova_19.10.2015_avtoref.pdf [20.06.2022]. [Л.С. Горбунова: *Освіта для дорослих: когнітивно-комунікаційні стратегії та практики*. Автореф. дис. доктора філософських наук, НАПНУ. Інститут Вищої освіти, Київ 2015]. Jeżeli nie podano inaczej, tłumaczenia fragmentów – M.K., H.N.

⁷ B. Van, G. Nikolai: *Struktura transkul'turnoi kompetentnosti magistriv muzičnogo mistectva*. „Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni tehnologii” 2021, vyp. 5 (109), s. 113. Pobrano z: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/31.pdf> [20.06.2022]. [Б. Ван, Г. Ніколаї: *Структура*

i multikulturowości prowadzi do wniosku, że pierwsza z nich wiąże się z otwartością i interferencją (rozsiewaniem) znaczeń symbolicznych jednej kultury w innych, a druga – z równością wartości oraz samowystarczalnością różnych kultur.

W niniejszym artykule nawiązujemy do koncepcji dialogu kultury. Koncepcja ta przekonuje, że każdą kulturę cechuje energia i siła dialogu. To dzięki nim aktualizuje się potęga oddziaływania kultury i jej znaczenie. Odwołując się do potencjału idei rozumienia hermeneutycznego i teorii spotkania, Władimir Bibler przekonuje, że każda forma rozumienia Innego jest dialogiem, ponieważ „innej świadomości nie można kontemplować, analizować, definiować jako przedmiotu, rzeczy – może ona [świadomość – M.K., H.N.] jedynie być komunikowana w dialogu”⁸.

Znany ukraiński psycholog Iwan Bech proponuje proklamowanie idei dialogu kultur jako zasady metodologicznej wraz z zasadą konformizmu kulturowego. Refleksja teoretyczna pozwala naukowcowi rozróżnić dwa rodzaje rozumienia kultury. Kultura pierwszego typu definiowana jest jako system trwałych konstruktów (poznawczych, technologicznych, artystycznych, estetycznych, duchowych, moralnych i komunikacyjnych). Kultura drugiego typu to system otwartych problemów, które ludzkość rozwiązała w swoim historycznym postępie. Badacz przekonuje, że to właśnie kultura drugiego typu umożliwia stuprocentową realizację idei dialogu kultur. Podmiot może zająć aktywne stanowisko, śledząc genezę określonych konstruktów kulturowych jako wartości⁹.

Powinniśmy też wspomnieć o poglądach Michaiła Bachtina na ideologię spotkania z Innym; chodzi o sytuację, w której „jeden sens ujawnia swoją głębię poprzez spotkanie z Innym” i „zadajemy innej kulturze pytania, których ona sama sobie nie zadała”¹⁰. To właśnie podczas

транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва. „Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології” 2021, вип. 5 (109)].

⁸ V. Bibler: *Ot naukoučeniâ – k logike kul'tury. Dva filosofskih vvvedeniâ v dvadcat' pervyj vek*. Politizdat, Moskva 1990, s. 17. [В. Библиер: *От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век*. Политиздат, Москва 1990].

⁹ Ī.D. Beh: *Dialog kul'tur u psihologo-pedagogičnomu osmyslenni*. „Aktual'ni pitannâ mistec'koï osviti ta vihovannâ” 2013, вип. 2 (2), s. 79. [І.Д. Бех: *Діалог культур у психолого-педагогічному осмисленні. „Актуальні питання мистецької освіти та виховання” 2013, вип. 2 (2)].*

¹⁰ M. Bachtin: *Estetyka twórczości słownej*. Przeł. [z ros.] D. Ulicka. Oprac., przekł. i wstęp E. Czapplejowicz. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986, s. 358.

takiego „dialogicznego spotkania dwóch kultur” nie łączą się one ani nie mieszają, każda zachowuje swoją jedność i integralność, ale wzajemnie się wzbogacają. Współpraca i zrozumienie nie są więc budowane na procesach „zanurzenia w kulturę”; przeciwnie, ich skuteczność wymaga wyobcowania i kontemplacji. „Istnieje wytrwały i jednostronny, a więc nieprawdziwy pogląd, że aby lepiej rozumieć kulturę, trzeba się do niej przenieść i zapominając o swojej, spojrzeć na świat oczami tej obcej kultury”¹¹.

Ważne dla kontynuowanych rozważań jest, wprowadzone przez Bachtina i Biblera, pojęcie „granicy” jako terytorium transgranicznego, gdzie wszystkie problemy powinny być rozwiązywane w drodze dialogu. Należy pamiętać, że granice kulturowe są umowne, często nie pokrywają się z faktycznie istniejącymi granicami państwowymi. Kultura zyskuje wiedzę o sobie samej i umacnia się dopiero wtedy, gdy znajduje się na granicy z inną kulturą; uświadamiając sobie swoje znaczenie, zaczyna utrzymywać granice kulturowe.

W Polsce toczy się ożywiona dyskusja na temat grup mniejszościowych, a przede wszystkim procesów kształtowania się tożsamości kulturowej. W podejmowanych badaniach naukowych opisywane są procesy modelowania tożsamości narodowej i społecznej jednostek i zbiorowości z obszarów tzw. pogranicza. Pogranicze traktowane jest w tym przypadku nie tylko jako teren geograficzny, ale przede wszystkim jako obszar spotkania, dialogu, możliwości poznawania bogactwa innych kultur, wzajemnego wzbogacania się odmiennością, jako perspektywa wzajemnego porozumienia i zrozumienia¹². Zagadnienia takie jak integracja i asymilacja, tolerancja, wychowanie do wartości czy transmisja dziedzictwa kulturowego oraz postawa jednostek do integracji pojawiają się w wypowiedziach wielu specjalistów¹³.

Interpretacja **transkulturalizmu**, jak ustalono, opiera się na nowym rozumieniu kultury, które zmierza w kierunku globalizacji. Pojęcie „**wielokulturowość**” zakłada równość wartości i samowystarczalność różnych kultur; wielokulturowość charakteryzuje się bierną tolerancją, tendencją do akceptacji równoległego istnienia różnych kultur. W koncepcji **międzykulturowości** natomiast podkreśla się pragnienie konstruktywnego dialogu między kulturami.

¹¹ Ibidem, s. 345.

¹² L. Witkowski: *W stronę edukacji (dla) pogranicza (pedagogiczne Bachtinalia)*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 52.

¹³ J. Nikitorowicz: *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*. Trans Humana, Białystok 2000, s. 68.

Wśród istotnych kwestii wymagających rozważenia znalazło się dialogowe spojrzenie na wychowanie międzykulturowe w sytuacji przebywania przez krótki lub/i dłuższy czas przedstawicieli jednej kultury na terenie państwa z własną wyrazistą kulturą, przy jednoczesnej ich bliskości i historycznej zażyłości.

Polsko-ukraińskie doświadczenia

Wśród teoretycznych podstaw studiów nad edukacją międzykulturową i środkami sztuki muzycznej wyróżnimy przede wszystkim idee wielokulturowości, teorię edukacji estetycznej i poliestetycznej w badaniach naukowców z zakresu pedagogiki sztuki. Zauważmy, że badania różnią się w zakresie stosowanej terminologii. W niemieckiej myśli naukowej częściej używa się terminu „interkulturowość”, w badaniach polskich i ukraińskich – terminu „międzykulturowość”; w europejskiej myśli dominuje „wielokulturowość”, w amerykańskiej natomiast – „multi-kulturowość”.

Idee edukacji międzykulturowej wpisują się w postulaty teorii edukacji estetycznej, która aktywnie rozwijała się w Europie w XX wieku, między innymi w twórczości wybitnych polskich filozofów Romana Ingardena¹⁴ czy Ireny Wojnar¹⁵. Według tej ostatniej edukacja estetyczna łączy się ze współczesnym humanistycznym dyskursem o człowieku, stosunkach międzyludzkich, dialogu grup etnicznych i narodów; obejmuje sztukę interpretującą świat, dorobek kulturowy i wewnętrzne przeżycia człowieka. Niemiecki naukowiec Christoph Khittl¹⁶ uważał, że w pedagogice muzycznej interkulturowe działania inspirują poznanie i zrozumienie siebie, własnej kultury, korzeni, swojej prywatnej ojczyzny. Jednostka z lokalnym rdzeniem kulturowym, poczuciem wartości i godności jest w stanie zrozumieć innych ludzi, zrozumieć złożoność zjawisk, wychodzić poza własny krąg kulturowy, aby odkrywać i rozumieć innych, szanować różnice i traktować je jako czynnik rozwoju.

¹⁴ Zob. R. Ingarden: *Przeżycie, dzieło, wartość*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966.

¹⁵ Zob. I. Wojnar: *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*. Wyd. 4. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995.

¹⁶ Ch. Khittl: *Polyästhetische Erziehung. Integrative Musikpädagogik*. W: *Lexikon der Musikpädagogik*. Hrsg. S. Helms, R. Schneider, R. Weber. Bosse, Kassel 2005, s. 204–206.

O wychowaniu międzykulturowym przez muzykę pisało wielu ukraińskich badaczy¹⁷. W badaniach dominują w szczególności konteksty: historyczno-genetyczny, etnograficzny, muzykologiczny, porównawczy, społeczno-kulturowy, aksjologiczny oraz interdyscyplinarny. Każdy z wymienionych ma swoją własną charakterystykę – identyfikuje różnice w rozumieniu interkulturowości i międzykulturowości, a także edukacji i wychowania. W ukraińskiej nauce terminy „interkulturowość” i „międzykulturowość” mają odmienne znaczenie.

Problem wychowania międzykulturowego przez muzykę w Ukrainie został podjęty w ramach projektu badawczego pod nazwą *Interkulturowe wychowanie dzieci i młodzieży przez sztukę muzyczną* (projekt nr 0112U002029), realizowanego w Sumskim Państwowym Pedagogicznym Uniwersytecie im. Antona Makarenki. Projekt był przygotowany na zamówienie Ministerstwa Oświaty i Nauki Ukrainy i zrealizowany w latach 2012–2013 pod kierunkiem współautorki niniejszego artykułu. W koncepcji edukacji międzykulturowej i wychowania uczniów i studentów poprzez sztukę muzyczną wyraźnie opisano procedurę wypełniania tej edukacji specyficznymi treściami, uwzględniono też charakterystyczne formy jej organizacji. Wprowadzenie komponentu międzykulturowego w treści kształcenia muzycznego uczniów i studentów, opracowanie swoistej metodyki procesu edukacyjnego, określenie kierunków działań międzykulturowych w odniesieniu do studentów zagranicznych w zakresie kultury muzycznej i choreografii – wszystko to służyło realizacji koncepcji edukacji międzykulturowej. W projekcie wyszczególniono cztery moduły:

I. Wprowadzenie komponentu międzykulturowego do treści kształcenia muzycznego uczniów.

¹⁷ Zob. H. Bilova: *Polycultural Dimension of Art Education*. „Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni tehnologii” 2018, № 6 (80), s. 142–154. Pobrano z: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/11/16.pdf> [20.06.2022]. [„Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології” 2018, № 6 (80)]; N.O. Golubic’ka: *Formuvannâ etnopedagogičnoï kul’turi majbut’noġo včitelâ muzičnogo mistectva v procesi vokal’no-horovogo navčannâ*. Avtoref. dis. kand. ped. Nauk, NPU im. M.P. Dragomanova, Kiïv 2019. Pobrano z: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/27723/100355276.pdf> [20.06.2022]. [Н.О. Голубицька: *Формування етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання*. Автореф. дис. канд. пед. Nauk, НПУ ім. М.П. Драгоманова, Київ 2019]; E. Rebrova: *Hudožestvennâ identifikaciâ kak faktor podgotovki učitelej muzyki i horeografii v usloviâh polikul’turnoj obrazovatel’noj sredy*. „Ars Inter Culturas” 2018, nr 3, s. 137–154. <https://doi.org/10.34858/AIC.3.2014.49>. [Е. Реброва: *Художественная идентификация как фактор подготовки учителей музыки и хореографии в условиях поликультурной образовательной среды*].

- II. Zastosowanie w procesie edukacyjnym innowacyjnej technologii pedagogicznej.
- III. Wyznaczenie kierunków aktywności międzykulturowej studentów z innych krajów w zakresie kultury muzycznej.
- IV. Wprowadzenie międzykulturowego wymiaru edukacji; na szczególną uwagę zasługuje program wychowania choreograficznego dla dzieci w wieku przedszkolnym pod tytułem *Taneczny wianuszek przyjaźni*.

Pierwszy moduł projektu dotyczył wsparcia programowego oraz metodycznego i zawierał:

- 1) wprowadzenie treści międzykulturowych do programów i podręczników do kształcenia muzycznego (klasy I-IV);
- 2) zapoznanie uczniów szkół podstawowych z kulturą muzyczną krajów sąsiadujących (Białorusi, Mołdawii, Polski, Rosji, Rumunii, Słowacji i Węgier).

W module drugim, dotyczącym wsparcia organizacyjnego i metodycznego projektu, uwzględniono takie zagadnienia, jak:

- 1) systematyczne wykorzystywanie narzędzi multimedialnych odpowiadających współczesnej technologii w celu realizacji zasady pogłębłości;
- 2) uzasadnienie organizacyjnych i pedagogicznych podstaw działalności międzykulturowej uniwersyteckich ośrodków kultury;
- 3) stworzenie Centrum Kultury, Twórczości Artystycznej i Wypoczynku Studentów, w którym przedstawiciele różnych narodowości i religii mogliby się komunikować w procesie wspólnej działalności artystycznej;
- 4) stworzenie międzynarodowych zespołów artystycznych (muzycznych i tanecznych) w celu pobudzenia chęci studentów do osiągnięcia konsensusu na wspólnych podstawach, do życia razem w jednym społeczeństwie, do utrwalenia poczucia radości współtworzenia w międzykulturowej grupie muzyczno-wykonawczej.

Podstawowym założeniem przygotowanego i wdrażanego do praktyki projektu było przekonanie, że w edukacji międzykulturowej ważne jest zaszczepianie szacunku i skupienie się na poznaniu Innego, kształtowanie umiejętności współdziałania oraz ostrzeganie przed uproszczonym i zniekształconym jego obrazem.

W polskiej pedagogice estetycznej muzyka i taniec postrzegane są jako wyjątkowy, pozawerbalny język komunikacji międzyludzkiej (zob. prace Karola Szymanowskiego, Zofii Burowskiej, Wojciecha J. Burszty, Zofii Konaszkiewicz, Jarosława Chacińskiego i innych), mają pewną łatwość w konstruowaniu sytuacji dydaktycznej, w której mogliby uczestniczyć przedstawiciele różnych kultur. To założenie wydaje się zbieżne ze stanowiskiem wielu badaczy europejskich, między innymi

Karla H. Ehrenfortha, Siegmunda Helmsa, Jensa Kniggego, Irmgard Merkt, Wolfganga Roschera.

Najczęściej używanym w naszym kraju określeniem precyzującym muzykę jako medium w realizacji edukacji między kulturami jest „muzyczna edukacja międzykulturowa”, względnie „międzykulturowo zorientowana edukacja muzyczna”. W polskim rozumieniu tej dyscypliny akcent położony jest na międzykulturowe oddziaływania wychowawcze oraz uczenie się innych kultur muzycznych. Wczesne koncepcje muzycznego wychowania międzykulturowego powstały na gruncie sfery działaniowej, a więc w nurcie pragmatycznym i konstruktywistycznym. Refleksja teoretyczna ukształtowała się w działaniu jako skutek realizowanych dydaktycznych form aktywności muzycznych. Niezależnie od działaniowej wersji muzycznej edukacji międzykulturowej rozwijał się nurt przyswajania przez ucznia wiedzy o innych kulturach muzycznych, który poprzez uwypuklenie bogatego kontekstu tradycji społeczno-kulturowej, jej wartości i sensów miał służyć kształtowaniu postaw wychowawczych; pośród nich najważniejsze były: postrzeganie przedstawicieli innych kultur jako partnerów, gotowość do podjęcia dialogu i organizowania spotkań oraz redukcja stereotypów¹⁸.

W edukacji muzycznej można odnotować praktykę przyczepiania etykiety międzykulturowej różnym aktywnościom dydaktycznym podejmowanym podczas zajęć szkolnych, na przykład *Muzyka świata*, *Pieśni różnych narodów*, *Tańce integracyjne*. Zajęcia takie wypełnione są często atrakcyjną muzyką, którą uczeń wykonuje podczas różnorodnych ćwiczeń. Po części prowadzą do ukształtowania świadomości istnienia innej kultury i zbudowania na tej bazie trwałej postawy wobec niej; właściwością tej postawy powinien być etos szacunku i tolerancji wobec innego człowieka¹⁹.

Nauka muzyki ludowej swojego kraju i innych narodów należy do najbardziej powszechnych orientacji metodycznych stosowanych w praktyce szkolnej w muzycznej edukacji międzykulturowej. Podobną wartość ma muzyka sakralna, która może dostarczyć impulsów do tworzenia wewnętrznego etosu człowieka, uczynić go gotowym na

¹⁸ J. Chaciński: *Praktyczne zastosowanie pedagogiki międzykulturowej w edukacji muzycznej*. „Ars Inter Culturas” 2015, nr 4, s. 13–30. <https://doi.org/10.34858/AIC.4.2015.61>.

¹⁹ N. Kłysz-Sokalska: *Muzyka jako narzędzie edukacji międzykulturowej*. „Życie Szkoły” 2021, nr 4, s. 45; E. Frołowicz: *Jestem Inny! Muzyczna edukacja wczesnoszkolna a problematyka wielokulturowości*. „Aspekty Muzyki” 2015, nr 5, s. 84.

podjęcie dialogu eksponującego szacunek dla Innego poprzez poznanie go²⁰.

Edukację muzyczną można więc postrzegać jako jeden z obiecujących obszarów realizacji założeń pedagogiki w dialogu między kulturami²¹. Wartość takiej edukacji wynika przede wszystkim z tego, że zajmowanie się muzyką, śpiewem i tańcem oraz procesami artystycznego wychowania i uczenia się otwiera dzieci i młodzież na symboliczny świat wielu kultur. Istotnym czynnikiem w tym procesie będzie postać nauczyciela, kreatywnego, refleksyjnego i twórczego pedagoga.

Wyzwania międzykulturowe dla współczesnego nauczyciela

Nauczyciel jako mediator interkulturowy to nie tylko osoba przekazująca wiedzę na temat języka muzyki i kultury, lecz także stale kształtujący się animator, uświadamiający uczniom, od czego zależy ich postrzeganie drugiego człowieka i w jaki sposób kontakty z innymi kulturami pozwalają młodym ludziom dowiedzieć się więcej zarówno o Innym, jak i o sobie samych. Powinien również rozwijać u uczniów umiejętność obserwacji własnej kultury, pielęgnowania poczucia tożsamości, doświadczania ciekawości wobec innych, dystansu do stereotypów oraz rozpoznawania niejednoznacznych symboli kulturowych. Pracując ze studentami, przyszłymi nauczycielami, powinniśmy, oprócz treningów interkulturowych, stosować różne podejścia do rozwijania kompetencji. Proponuje się między innymi korzystanie z programów edukacyjnych o wydźwięku międzykulturowym, analizę materiałów medialnych dostępnych online, kwerendę literatury, seminaria poświęcone kompetencji interkulturowej, pracę z filmem, podróże studyjne i realizowane w ich ramach projekty badawcze, a także kształtowanie refleksyjności podczas oceny innych kultur. Piszą o tym w swoich publikacjach tacy autorzy, jak: Przemysław P. Grzybowski, Ewa Bandura, Barbara Dobrowolska, Jerzy Nikitorowicz, Ewa Ogrodzka-Mazur. Na pograniczu (polsko-czeskim, polsko-białoruskim, polsko-ukraińskim i innych) prowadzona jest edukacja dla mniejszości narodowych i etnicz-

²⁰ A. Józefowicz et al.: *Sztuka i jej miejsce w edukacji międzykulturowej - idee, koncepcje i rozwiązania metodyczne*. Wydawnictwo Adam Marszałek-Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Toruń-Białystok 2015, s. 67.

²¹ Z. Konaszekiewicz et al.: *Standardy edukacji muzycznej*. W: *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*. Red. A. Białkowski. Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa 2008, s. 136. Pobrano z: https://www.muzykajest.pl/images/stories/standardy_calosc.pdf [27.04.2022].

nych (w szkołach z językiem nauczania mniejszości, dwujęzycznych i w placówkach szkolnych oferujących naukę innego języka jako zajęcia dodatkowe), będąca wynikiem makropolitycznych ustaleń²².

Dziś oświata polska stoi przed nowym wyzwaniem – koniecznością wsparcia rzeszy dzieci ukraińskich podejmujących edukację w placówkach przedszkolnych i szkolnych oraz młodych ludzi z Ukrainy kształcących się w szkołach wyższych w całym niemal kraju. Pojawiają się w związku z tym liczne problemy, niedomówienia, odmienności w rozwiązaniach organizacyjnych, dostrzega się konieczność likwidowania zaniedbań oraz uświadamiania korzyści (indywidualnych, społecznych i eskapizmu) z zaistniałej koniunktury. Nauczyciel w tej sytuacji powinien poszukiwać wsparcia, gromadzić materiały, pomysły wspierające skuteczne działania, odwoływać się do własnych doświadczeń oraz popularyzować sprawdzone rozwiązania²³. Nam, badaczom, pozostaje obserwacja zdarzeń, monitorowanie przebiegu zmian, odnotowywanie reakcji, wypowiedzi oraz popularyzowanie sprawdzonych rozwiązań inicjujących ewolucję stosowanych działań.

Rezultaty badań

Aktywność muzyczna stanowi źródło przeżycia estetyczno-emocjonalnego jednostki, muzyka i uświadomienie sobie bogactwa muzycznego świata umożliwiają wszechstronny rozwój młodego człowieka w kontekście wychowawczym²⁴. Muzykowanie przygotowującej się do zawodu nauczyciela młodzieży akademickiej stanowi, obok wiedzy przedmiotowej i wiedzy profesjonalnej o nauczaniu, niezbędny element systemu kształcenia uczelni wyższych. Kontakt z autentyczną sytuacją edukacyjną, wielopłaszczyznowa aplikacja wiedzy w działaniu w wielu przypadkach staje się satysfakcjonującym źródłem refleksji²⁵.

²² *Edukacja mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności postępującej się językiem regionalnym w Polsce 2010–2011*. [Raport]. Oprac. B. Machul-Telus, M. Majewska. ORE, Warszawa 2012, s. 7. Pobrano z: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3376> [22.06.2022].

²³ E. Bandura: *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Red. J. Dybiec, M. Piotrowska. Tertium, Kraków 2007, s. 32.

²⁴ Z. Konaszek: *Fenomen polskiej edukacji muzycznej*. „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2014, nr 1 (1), s. 11–25. <https://doi.org/10.5604/2392277X.1150102>.

²⁵ M. Kisiel: *Doskonalenie kompetencji muzycznych studentów edukacji wczesnoszkolnej podczas zajęć terenowych w szkole*. W: *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji: kon-*

Nauczyciele i studenci, którzy chcą zrozumieć muzykę i w pełni ją wykorzystać w pracy z uczniem na pierwszym etapie edukacyjnym, powinni uwzględnić wartość twórczości muzycznej. Muzyka i taniec niewątpliwie sprawiają dzieciom dużo przyjemności. Pozwalają także zintegrować przestrzeń związaną z poznawaniem i doznawaniem życia w jego wymiarze indywidualnym i wspólnotowym. Intensyfikując emocje, uspokajają lub pobudzają do działania, pomagają w pokonywaniu wielu trudności; mogą stanowić wsparcie dla całego procesu edukacyjnego. Zainicjowana ze studentami wczesnej edukacji praca umuzykalniająca to poszukiwanie i odnajdywanie wspólnych obszarów edukacji muzycznej w dialogu między kulturami Polski i Ukrainy.

Analiza dokumentów oświatowych stała się inspiracją do wypracowania środków niezbędnych w porozumiewaniu się dzieci z obu krajów, a także nauczycieli, rodziców i wychowawców. Badaniu poddano wybrane dokumenty oświatowe²⁶, wybrane podręczniki edukacji muzycznej dla uczniów wczesnej edukacji, tudzież wybrane strony internetowe dokumentujące zdarzenia artystyczne kwerendowanych instytucji oświatowych. Ze względu na specyficzną sytuację (pandemia COVID-19 i wojna w Ukrainie) kwerendowanie publikacji podręcznikowych przeznaczonych do analizy ograniczono do kilku pozycji polskich i ukraińskich: podręczniki dla ucznia klasy trzeciej z cyklu *Nasza szkoła*²⁷ oraz przewodnik dla nauczyciela *Inspiracje muzyczne*²⁸, a także podręcznik z cyklu *Sztuka*, również dla klasy trzeciej²⁹, tudzież wydany w Polsce *Ukraiński śpiewnik szkolny*³⁰.

sepcje, przemiany, rozwiązania. Red. E. Musiał, J. Malinowska. Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2018, s. 87–100.

²⁶ Zob. Dobra Szkoła: *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*. MEN, ORE, 2017. Pobrano z: <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/WYCHOWANIE%20PRZEDSZKOLNE,%20EDUKACJA%20WCZESNOSZKOLNA/Podstawa%20programowa%20wychowania%20przedszkolnego%20i%20kształcenia%20ogólnego%20dla%20szkoły%20podstawowej%20z%20komentarzem.pdf> [22.05.2022].

²⁷ Zob. M. Lorek, M. Zatorska: *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3 cz. 2*. MEN, Warszawa 2016.

²⁸ Zob. M. Józwiak et al.: *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasza Szkoła” kl. 3*. MEN-ORE, Warszawa 2016. <https://www.ore.edu.pl/2018/01/inspiracje-muzyczne> [dostęp: 27.04.2022].

²⁹ Zob. O. Lobova: *Mistectvo. Pidručnik dlâ 3 kl. Školap, Kiiv 2020*. [O. Лобова: *Мистецтво. Підручник для 3 кл. Школар, Київ 2020*].

³⁰ Zob. Ā. Kuročko: *Ukrains'kij škil'nij pisennik*. PZWS, Warszawa 1970. [Й. Курочко: *Український шкільний пісенник*].

Akcentowanie form muzyczno-ruchowych jako uniwersalnych w budowaniu relacji społecznych, kształtujących poczucie tożsamości i zrozumienia odmienności, a także budowanie bezpiecznej atmosfery grupy przedszkolnej czy klasy szkolnej to ważny obszar działania nauczyciela wczesnej edukacji. Innym, równie ważnym, będzie inicjowanie sytuacji problemowych i twórczych w poszukiwaniu właściwych rozwiązań komunikacyjnych podczas zajęć metodycznych, seminariów muzykologicznych oraz treningu w obszarze wybranych form aktywności muzycznej, również w zakresie kompetencji, jak: taniec, gra na akompaniującym instrumencie melodycznym, śpiew, rytmiczna recytacja, ekspresja twórcza, a także inicjowanie zabaw i działań artystycznych z użyciem atrakcyjnych materiałów, pomocy czy środków (mediów) dydaktycznych.

Efektom podjętych zabiegów naukowo-dydaktycznych z pewnością może być powstanie opracowań dotyczących skutecznych form działań w sferze edukacji międzykulturowej, w tym na temat zrozumienia specyfiki pracy w sytuacjach nietypowych, pozyskiwania nowych informacji oraz konfrontowania praktyk własnych z doświadczeniami innych badaczy, a także inicjowanie różnych aktywności artystycznych (ekspresji odtwórczej, twórczej i percepcji), tudzież wypracowanie pożądanego w danej sytuacji strategii kształcenia przyszłych nauczycieli.

Wymuszona wojną imigracja do Polski nauczycieli akademickich i studentów z Ukrainy oraz chęć kontynuowania zainicjowanej współpracy i zintegrowanej edukacji stały się inspiracją do realizacji pomysłu – opracowania projektu badawczego *Teoria i praktyka umuzykalnienia nauczycieli wczesnej edukacji w wymiarze międzykulturowym*. Został on zainicjowany przez autorów niniejszego artykułu, pracowników naukowych Katedry Sztuki Muzycznej i Choreografii Południowoukraińskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. K. D. Uszyńskiego w Odessie oraz Instytutu Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, z rekomendacją na lata 2022–2023. Badania dotyczyły takich zagadnień, jak:

1. Teoretyczne uzasadnienie umuzykalnienia przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji.
2. Dialog polskiej i ukraińskiej kultury muzycznej na przestrzeni dziejów.
3. Muzyka płaszczyzną wychowania interkulturowego dzieci i młodzieży.
4. Muzyka i muzykowanie przestrzenią budowania relacji dzieci polskich i ukraińskich w świetle aktualnych problemów.
5. Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji w wymiarze interkulturowym (polsko-ukraińskim) – praktyka umuzykalnienia.

Plan działań ukierunkowany został na podejmowanie aktywności naukowej w następujących aspektach:

1. Kwerenda literatury naukowej i dydaktycznej polskiej i ukraińskiej.
2. Wymiana doświadczeń i myśli pedagogiczno-artystycznej (seminaria metodologiczne, debaty, spotkania, także spotkania online).
3. Organizowanie warsztatów szkoleniowych dla przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji w obszarze umuzykalnienia (doświadczenia polsko-ukraińskie) – diagnoza oczekiwań, obszarów zaniedbanych i możliwości rozwoju.
4. Prowadzenie badań w zakresie umuzykalnienia przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji w wymiarze interkulturowym.
5. Eksploracja tematu *Muzyka i muzykowanie przestrzeni budowania relacji dzieci polskich i ukraińskich – perspektywa badań i projektów studenckich*.

Celem projektu jest wymiana doświadczeń w zakresie edukacji międzykulturowej, uzyskanie opinii na temat edukacji międzykulturowej od badanych nauczycieli i aplikantów do zawodu, przygotowanie prognozy działań, wypracowanie skutecznych rozwiązań w zakresie tzw. dobrych praktyk, a także promowanie badań projektowych w pracach awansowych badaczy.

Zakończenie

Muzyka, w jej przeróżnych formach uwarunkowanych kulturowo, była i jest dla człowieka ważnym środkiem ekspresji. W ciągu stuleci powstało wiele ujęć i definicji muzyki. Nad jej społeczno-kulturową rolę zastanawiali się filozofowie, socjologowie, antropologowie, muzykologowie, etnomuzykologowie. Muzyka i taniec mogą być „ucieleśnieniem ducha”, a także sposobem uchwycenia istoty świata, jego nieskończoności i wszelkich idei. Sztuka ta zaspokaja potrzebę piękną, poczucia symetrii, doskonałości, ale również silnych emocji, zachwyty czy wstrząsu zmysłowego. Może z powodzeniem pełnić różne funkcje: estetyczną, hedonistyczną, poznawczą, komunikacyjną, integracyjną i więziotwórczą.

Realizacja projektu badawczego *Teoria i praktyka umuzykalnienia nauczycieli wczesnej edukacji w wymiarze międzykulturowym* przyczyni się do dalszej wymiany doświadczeń polskich i ukraińskich w zakresie edukacji międzykulturowej w osnowie edukacji i wychowania w dialogu między kulturami. Z perspektywy projektowanych relacji międzykulturowych autorom projektu najbardziej istotne wydają się te zakładające wejście w interakcję i dialog z innymi kulturami dzięki

ekspresji, jaką daje aktywne muzykowanie, będące współdziałaniem w przestrzeni muzyki, śpiewu i tańca.

Bibliografia

- Bachtin M.: *Estetyka twórczości słownej*. Przeł. [z ros.] D. Ulicka. Oprac., przekł. i wstęp E. Czaplejewicz. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
- Bandura E.: *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Red. J. Dybiec, M. Piotrowska. Tertium, Kraków 2007.
- Beh Ī.D.: *Dìalog kul'tur u psihologo-pedagogìčnomu osmyslenni*. „Aktual'ni pitannâ mistec'koï osvìti ta vihovannâ” 2013, vyp. 2 (2), s. 79–84. <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/4149> [dostęp: 20.06.2022]. [I.Д. Бех: *Діалог культур у психолого-педагогічному осмисленні*. „Актуальні питання мистецької освіти та виховання” 2013, вип. 2 (2), s. 79–84].
- Bibler V.: *Ot naukoučeniâ – k logike kul'tury. Dva filosofskih vvvedeniâ v dvadcat' pervyj vek*. Politizdat, Moskva 1990. [В. Библер: *От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век*. Политиздат, Москва 1990].
- Bilova H.: *Polycultural Dimension of Art Education*. „Pedagogìčnì nauki: teoriâ, ìstorìâ, ìnnovacìjnì tehnologiï” 2018, № 6 (80), s. 142–154. Pobrano z: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/11/16.pdf> [20.06.2022]. [„Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології” 2018, № 6 (80)].
- Chaciński J.: *Praktyczne zastosowanie pedagogiki międzykulturowej w edukacji muzycznej*. „Ars Inter Culturas” 2015, nr 4, s. 13–30. <https://doi.org/10.34858/AIC.4.2015.61>.
- Dobra Szkoła: *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna*. MEN, ORE 2017. Pobrano z: <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/WYCHOWANIE%20PRZEDSZKOLNE,%20EDUKACJA%20WCZESNOSZKOLNA/Podstawa%20programowa%20wychowania%20przedszkolnego%20i%20kształcenia%20ogólnego%20dla%20szkoły%20podstawowej%20z%20komentarzem.pdf> [22.05.2022].
- Edukacja mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności postępującej się językiem regionalnym w Polsce 2010–2011*. [Raport]. Oprac. B. Machul-Telus, M. Majewska. ORE, Warszawa 2012. Pobrano z: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3376> [22.06.2022].

- Frołowicz E.: *Jestem Inny! Muzyczna edukacja wczesnoszkolna a problematyka wielokulturowości*. „Aspekty Muzyki” 2015, nr 5, s. 79–93.
- Golubic’ka N.O.: *Formuvannâ etnopedagogičnoï kul’turi majbutn’ogo včitelâ muzičnogo mistectva v procesi vokal’no-horovogo navčannâ*. Avtoref. dis. kand. ped. Nauk, NPU im. M.P. Dragomanova, Kiiv 2019. Pobrano z: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/27723/100355276.pdf> [20.06.2022]. [Н.О. Голубицька: *Формування етнопедagogičної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання*. Автореф. дис. канд. пед. Наук, НПУ ім. М.П. Драгоманова, Київ 2019].
- Gorbunova L.S.: *Osvita dlâ doroslih: kognitivno-komunikacijni strategii ta praktiki*. Avtoref. Dis. Doktora filosof’s’kih nauk, NAPNU. Ìnstitut Višoi osviti, Kiiv 2015. Pobrano z: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Gorbunova_19.10.2015_avtoref.pdf [20.06.2022]. [Л.С. Горбунова: *Освіта для дорослих: когнітивно-комунікаційні стратегії та практики*. Автореф. дис. доктора філософських наук, НАПНУ. Інститут Вищої освіти, Київ 2015].
- Gordon M.: *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*. Przeł. E. Klekot. PIW, Warszawa 2005.
- Ingarden R.: *Przeżycie, dzieło, wartość*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966.
- Józefowicz A. et al.: *Sztuka i jej miejsce w edukacji międzykulturowej – idee, koncepcje i rozwiązania metodyczne*. Wydawnictwo Adam Marszałek – Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Toruń–Białystok 2015.
- Jóźwiak M. et al.: *Inspiracje muzyczne do podręcznika „Nasza Szkoła” kl. 3*. MEN–ORE, Warszawa 2016. <https://www.ore.edu.pl/2018/01/inspiracje-muzyczne> [dostęp: 27.04.2022].
- Khittl Ch.: *Polyästhetische Erziehung. Integrative Musikpädagogik*. W: *Lexikon der Musikpädagogik*. Hrsg. S. Helms, R. Schneider, R. Weber. Bosse, Kassel 2005, s. 204–206.
- Kisiel M.: *Doskonalenie kompetencji muzycznych studentów edukacji wczesnoszkolnej podczas zajęć terenowych w szkole*. W: *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje, przemiany, rozwiązania*. Red. E. Musiał, J. Malinowska. Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2018, s. 87–100.
- Kłysz-Sokalska N.: *Muzyka jako narzędzie edukacji międzykulturowej*. „Życie Szkoły” 2021, nr 4, s. 45–50.
- Konaszekiewicz Z.: *Fenomen polskiej edukacji muzycznej*. „Konteksty Kształcenia Muzycznego” 2014, nr 1 (1), s. 11–25. <https://doi.org/10.5604/2392277X.1150102>.

- Konaszekiewicz Z. et al.: *Standardy edukacji muzycznej. W: Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych.* Red. A. Białkowski. Fundacja Polskiej Rady Muzycznej, Warszawa 2008, s. 100-149. Pobrano z: https://www.muzykajest.pl/images/stories/standardy_calosc.pdf [27.04.2022].
- Kuročko Ī.: *Ukraїns'kij Ńkil'nij piŃennik.* PZWS, Warszawa 1970. [Й. Курочко: *Український шкільний пісенник*].
- Lobova O.: *Mistectvo. Pidruchnik dlâ 3 kl. Šolar, Kiïv 2020.* [О. Лобова: *Мистецтво. Підручник для 3 кл. Школар, Київ 2020*].
- Lorek M., Zatorska M.: *Nasza szkoła. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 3 cz. 2.* MEN, Warszawa 2016.
- Nicolis G., Prigogine I.: *Self-organization in Nonequilibrium Systems: From Dissipative Structures to Order Through Fluctuations.* Co. J. Wiley&Sons, New York-London-Sydney-Toronto 1977. <https://doi.org/10.1002/bbpc.197800155> [dostęp: 22.06.2022].
- Nikitorowicz J.: *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości.* Trans Humana, Białystok 2000.
- Ratajski S.: *Edukacja kulturalna w pracach UNESCO i organizacji europejskich.* W: *Edukacja poprzez kulturę. Kreatywność i innowacyjność.* Red. D. Ilczuk, S. Ratajski. Polski Komitet do spraw UNESCO, Warszawa 2011, s. 13-32.
- Rebrova E.: *Hudožestvennaâ identifikaciâ kak faktor podgotovki učitel'ej muzyki i horeografii v usloviâh polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy.* „Ars Inter Culturas” 2018, nr 3, s. 137-154. <https://doi.org/10.34858/AIC.3.2014.49>. [Е. Реброва: *Художественная идентификация как фактор подготовки учителей музыки и хореографии в условиях поликультурной образовательной среды*].
- Van B., Nikolaï G.: *Struktura transkul'turnoi kompetentnosti magistriv muzičnogo mistectva.* „Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni tehnologiï” 2021, vyp. 5 (109), s. 305-316. <https://pedscience.ssru.edu.ua/wp-content/uploads/2022/02/31.pdf> [dostęp: 20.06.2022]. [Б. Ван, Г. Николаï: *Структура транскультурної компетентності магистрів музичного мистецтва.* „Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології” 2021, вип. 5 (109), с. 305-316].
- Welsch W.: *Tożsamość w epoce globalizacji – perspektywa transkulturowa.* W: *Estetyka transkulturowa.* Red. K. Wilkoszewska. Universitas, Kraków 2004, s. 31-43.
- Witkowski L.: *W stronę edukacji (dla) pogranicza (pedagogiczne Bachtinalia).* „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 47-66.
- Wojnar I.: *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki.* Wyd. 4. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1995.



Barbara Vokatis

The State University of New York at Oneonta

<https://orcid.org/0000-0002-1612-4003>

Collaborative Inquiry for Knowledge Building among Children in Clinical Courses at the Master’s Level at an American College in New York State: A Descriptive Case Study

Abstract: In this article, I describe how I teach graduate students who are in-service teachers in our master’s literacy program on how to facilitate inquiry-based learning among school children. This type of learning concentrates on students’ curiosity, asking questions, and investigating problems in collaboration. The teacher in such learning is more of a facilitator working towards helping children in becoming more independent learners. In my role as a teacher educator and coach I have used several resources to develop my own practice of teaching inquiry learning since 2015. I describe how I structure my graduate students’ tutoring for inquiry and how I teach the ways of utilizing literacy teaching strategies and routines, such as shared reading and accountable talk, in order to facilitate children’s knowledge building and their increasing independence in collaborative work. I also describe how my research interests that concentrate around investigating innovative inquiry-based learning spaces has informed this teaching.

Keywords: inquiry-based learning, teacher education, knowledge building

Introduction

In order to support students’ disciplinary language and literacy development in the light of new learning frameworks for teaching sci-

ence, the Next Generation Science Standards,¹ and social studies, the C3 Framework for Social Studies,² in the USA, substantial changes in instruction are necessary.³ Researchers have identified aspects of content literacy, such as argumentation, science talk, and a necessity of making sense out of multiple resources,⁴ that are essential to the information age. In addition, readers, including young students, need to build knowledge by integrating multiple forms of inquiry and sense making, such as personal experiences, experiments, reading various sources including online ones, and interacting with peers and experts.⁵

Moreover, in the education field, a vast amount of research and publication devoted to inquiry learning and teaching have provided many ideas and resources to help educators implement inquiry-based learning and teaching. Phyllis Whitin and David Whitin⁶ describe how cultivating children's curious minds can lead to asking questions and solving scientific problems, thus resulting in a yearlong study of birds. They also stress the role of communities, such as a classroom community and children's families and experts. Heidi Mills⁷ in her book *Learning for real*, showcases how relatively unchallenging it is to introduce inquiry to young children in the form of exploration of something children are curious about during the morning school time. The book also features many activities in which teachers and children work collaboratively, such as reconstructing the skeleton of a dead bat. Stephanie Harvey and Anne Goudvis⁸ in their book *Strategies that work: Teaching comprehension for engagement, understanding, and building knowledge*,

¹ Next Generation Science Standards Lead States: *Next Generation Science Standards: For states, by states*. National Academies Press, Washington, DC 2013.

² National Council for the Social Studies: *Social studies for the next generation: Purposes, practices, and implications of the college, career, and civic life (C3): Framework for social studies state standards*. Silver Spring, MD 2013.

³ T.S. Wright, A.W. Gotwals: "Supporting kindergartners' science talk in the context of an integrated science and disciplinary literacy curriculum." *The Elementary School Journal* 2017, no. 117, pp. 513–537. <https://doi.org/10.1086/690273>

⁴ M.A. Britt, J.-F. Rouet, J. L.G. Braasch: "Documents as entities." In: *Reading – From words to multiple texts*. Eds. M.A. Britt, S.R. Goldman, J.-F. Rouet. Routledge/Taylor & Francis Group, New York, NY 2013, pp. 160–179.

⁵ T.S. Wright, A.W. Gotwals: "Supporting kindergartners' science talk..."

⁶ P. Whitin, D. J. Whitin: *Inquiry at the window: Pursuing the wonders of learners*. Heinemann, Portsmouth, NH 1997.

⁷ H. Mills: *Learning for real: Teaching content and literacy across the curriculum*. Heinemann, Portsmouth, NH 2014.

⁸ S. Harvey, A. Goudvis: *Strategies that work: Teaching comprehension for engagement, understanding, and building knowledge, Grades K-8*. Stenhouse, Portland, ME 2017.

Grades K-8, feature examples of classroom inquiries from elementary to middle grades levels across many different content areas, not just science, as well as provide thirty lessons that can help educators in teaching every aspect of inquiry. In their recent book, *21 century skills development through inquiry-based learning*, Chu et al.⁹ present innovative instructional activities in order to support inquiry learning and teaching, such as team-based teaching, social constructivist game design and play, and using social media such as wikis.

Several studies have also researched student literacy practices in knowledge building communities and showcased substantial benefits of inquiry-based learning. Zhang et al.¹⁰ investigated how students engaged in writing and reading during knowledge building in science and social studies. These reading practices demonstrate such new features as reading for advancing the knowledge of children's classroom community; reading for continual problem finding and solving; reading embedded in ongoing knowledge building discourse; and connecting student knowledge with knowledge built by others in the larger world. In a more recent study, Hong et al.¹¹ found that children who learned in knowledge-building inquiries outperformed children receiving traditional instruction in an assessment of reading. Students engaged in inquiry also incorporated rich visual and graphic representations in their online discourse.¹²

Taking the benefits of inquiry-based learning into consideration as well as the new frameworks of teaching content subject areas to children, I devote an entire literacy clinical course in the spring semester to teaching inquiry. In this course, I teach my master's students how to utilize instructional routines they already learned in their literacy master's program and how to couple them with new routines in or-

⁹ S.K.W. Chu, R.B. Reynolds, N. J. Tavares, M. Notari, C.W.Y. Lee: *21st century skills development through inquiry-based learning from theory to practice*. Springer International Publishing 2021.

¹⁰ J. Zhang, H.-Y. Hong, M. Scardamalia, C. Teo, E. Morley: "Sustaining knowledge building as a principle-based innovation at an elementary school." *Journal of the Learning Sciences* 2011, no. 20(2), pp. 262-307. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.528317>

¹¹ H.-Y. Hong, L. Ma, P.-Y. Lin, K. Yuan-Hsuan Lee: "Advancing third graders' reading comprehension through collaborative Knowledge Building: A comparative study in Taiwan." *Computer & Education*, no. 157, p. 103962. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103962>

¹² Y. Gan, H.Y. Hong, B. Chen, M. Scardamalia: "Knowledge building: Idea-centered drawing and writing to advance community knowledge." *Educational Technology Research and Development* 2021, no. 69, pp. 2423-2449.

der to implement inquiry-based learning in both our inquiry clinical course and in their classrooms.

Inquiry is a method of learning which involves the exploration of the surrounding world, asking questions, making discoveries and conducting experiments to arrive at new understanding of scientific processes. As such, inquiry is driven by one's curiosity when someone notices something surprising that stimulates curiosity to find an answer to it. Then, through the process of observing and often through experimenting as well, the person gathers data and checks other resources to see what others discovered about the phenomenon.¹³

At the University at Oneonta, one of New York state colleges, after earning bachelor's degrees in education from four-year educational institutions, our master's students can study literacy in our fully online master's literacy programs to work towards obtaining a degree that allows them to work in three areas of teaching. They can become classroom teachers with expertise pertaining to reading and writing instruction. They can also become literacy specialists who remediate children's reading and writing skills and help them in becoming critical consumers of information accessible in ever evolving social and technological networks. In this capacity, our graduate students can also help other teachers in using reading and writing to effectively teach other subjects. Or, down the road, after they gain more teaching experience, they can decide to become literacy coaches who work with teachers to help them sharpen their teaching skills. In addition to this scope of competence, our graduates also learn how students can build knowledge as they inquire about topics of interest using various literacy routines and strategies and how building knowledge and literacy intersect and support each other.

In my teaching how to teach inquiry as a way of learning that allows children increasingly become independent thinkers who connect what they learn across multiple sources in collaboration with their peers, I consider several aspects and resources, as well as my own research. First, I need to cultivate the inquiry mind and inquiry identity as a teaching stance in my graduate students who take the inquiry course.¹⁴ Then, I engage them in the journey to familiarize themselves with a certain structure of facilitating inquiry-based learning whose goal is to use the existing literacy routines and strategies to aid in

¹³ *What is inquiry?* Institute for Inquiry. <https://www.exploratorium.edu/education/ifi/inquiry> [retrieved: 29.11.2022].

¹⁴ B. Vokatis, J. Zhang: "The professional identity of three innovative teachers engaging in sustained knowledge building using technology." *Frontline Learning Research* 2016, no. 4(1), pp. 58-77. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i1.223>

learning how to do the research in order to build knowledge on a researched topic. As children read and write to synthesize information from multiple resources, teachers need to learn how to use a variety of reading and writing routines and strategies to help children in digesting a variety of materials and build knowledge through their research. In addition, I incorporate existing literature on inquiry-based learning.

The identity of the inquiry teacher

At the beginning of the inquiry course, I start with sharing an article I co-wrote with my collaborator from the University at Albany, Dr. Zhang, who has been researching innovative inquiry learning spaces in elementary and intermediate school levels for many years, in both Toronto in Canada and in the USA. The purpose of this sharing is to help our graduate students think about the mindset they need to start acquiring in order to be able to teach in ways that allow them to become purposeful facilitators of inquiry-based learning.¹⁵ Simply, in order to cultivate the inquiry mind, teachers need to constantly nurture such a mind themselves and become co-learners in students' inquiries in addition to becoming problem solvers. They also need to engage other teachers in professional community building and work towards an empowering relationship with school principals who support such innovative teaching and learning. Starting the inquiry clinic course with pondering the problem of what identifies teachers who would like to teach in this way allows our graduate students to contemplate their transformation of their thinking.

The basics of scientific inquiry

At the beginning of the course, I ask my students to familiarize themselves with steps of the scientific method, such as asking questions, doing background research, constructing hypotheses, testing the hypotheses in experiments, analyzing data and drawing conclusions, and communicating results.¹⁶ Such a simple overview is necessary in order to establish a common ground in understanding the process through which they will need to lead children. In addition, we also discuss

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ *What is a scientific method?* Science Buddies. <https://www.sciencebuddies.org/science-fair-projects/science-fair/steps-of-the-scientific-method> [retrieved: 29.11.2022].

modifications of these steps in relation to research topics, since topics of our tutored children's choosing will vary. Some topics are scientific in nature, while others pertain to social issues and therefore direct experimentation is not possible.

The choice

When my graduate students meet with their small groups of children for the first time, the main goal is to learn about what fascinates children, what they would like to research. This approach is in line with the definition and practices of inquiry in science.¹⁷ The fascinations children come up with always have a wide scope, from social issues, entrepreneurship, to engineering and beyond. In our literacy clinic, children have proposed some of the most fascinating topics. For instance, some groups were interested in genetics that determined particular features in certain dog breeds. We also had a group of children researching how children can start their own business or a group wanting to find out how to design animal prosthetics.

Inquiry-based teaching structure and routines: shared reading

My graduate students start each inquiry by tutoring hour consisting in engaging children in shared reading.¹⁸ Shared reading is an interactive reading routine in which teacher and students read together. It is a reading routine used especially with younger students. Students join in or share the reading of a book with the teacher while guided and supported by the teacher. The shared reading model often uses oversized books (referred to as big books) with enlarged print and illustrations. During this type of reading the teacher models how proficient readers read, including what reading with fluency and expression sounds like. During shared reading the teacher also models how to comprehend the text and understand vocabulary, text structures, and text features.

While this type of reading plays a big role in younger grades, when modified, it can also substantially support older readers, in grades 3–6, especially in the area of nonfiction texts, students read when they re-

¹⁷ *What is inquiry?* Institute for Inquiry...

¹⁸ D. Fisher, N. Frey, D. Lapp: "Shared readings: Modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers." *Reading Teacher* 2008, no. 61(7), pp. 548–556. <https://doi.org/10.1598/RT.61.7.4>

search topics of their interests. For instance, such a routine can support students' navigating through such text structures as compare and contrast, chronological sequence, problem and solution, and cause and effect, etc. But beyond that, shared reading at this level (grades 3–6) can help in introducing and modeling essentially any reading strategy that is critical for the inquiring mind, such as activating background, inferencing, summarizing, predicting, clarifying, questioning, visualizing, monitoring, synthesizing, evaluating, and connecting.¹⁹ Shared reading helps in checking children's understanding of these reading and inquiry strategies and gives children more responsibility to continue using the strategy/inquiry skill on their own as they finish reading the text more independently and try to use the strategy and skill also on their own throughout their research. Simply, shared reading is considered to be the most effective way of modeling how to process a text.²⁰

Every time I teach my graduate students how to conduct shared reading, I suggest that they follow a certain structure. It is important to note that in shared reading for intermediate grade levels (3–6), the teacher reads first and models how to use a certain inquiry strategy to access information, look for answers, ask questions, or compare materials, to just name a few cognitive operations students need to learn to be able to productively build knowledge. It is also important to note that shared reading should not be used to teach reading strategies one by one and in isolation²¹ but to insure children can flexibly use a variety of strategies as pertaining to their inquiries. Therefore, in this procedure, in addition to teaching about how to, for instance, identify relevant information, the teacher also can encourage the students to think about this information in relation to other resources previously read. The procedure for shared reading that teaches the strategy of identifying relevant information and additionally reinforces connecting information across resources is as follows:

1. Both students and the teacher have a text copy.
2. Teacher introduces the text with a purpose, making it explicit and tied to the inquiry. For example, the purpose of reading can be identifying new information and its relation to students' inquiry questions. The teacher needs to explicitly teach students how to identify if the text they are reading answers their inquiry questions and to what extent. In order to teach them this important inquiry/research strategy, the teacher needs to model it (Other purposes for sharing

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.

²¹ S. Harvey, A. Goudvis: *Strategies that work...*

texts could be: learning how to form new questions, learning how to compare information across multiple texts, etc.).

In order to introduce learning how to read to identify if the text answers questions, the teacher might say: *Last time you asked: "How do animals become extinct?" and you found some answers to this question. You also came across a new concept – keystone species. We were all wondering what that is and how this is connected with animal extinction. Let's see if this article will help us in defining a keystone species. For me, highlighting works. As I read, when I find a part that related to the question about a keystone species, I will highlight the part.*

3. Teacher reads the first paragraph, stops, highlights some information, and models using I-statements (think-aloud), *As I read this first paragraph, I find it so interesting that a keystone species is often a predator, or hunter. I am still not sure what a keystone species has to do with extinction but a keystone species seems to be an important concept that may be connected to animal extinction.*
4. Next, the teacher asks one of the students to read aloud another section while everyone else is following in silence. After the student reads, the teacher may ask, *Did you find anything new that connects to our questions about keystone species and animal extinction?* Children discuss. It is important that the teacher does not direct the question only to the child who read. The teacher needs to ask all the children. After they discuss and answer, the teacher might ask, *How does this information add to the relationship between extinction and a keystone species from the other reading?* By asking the question to prompt children to compare information across resources, the teacher promotes flexible use of strategies, not just one strategy.
5. The teacher encourages children to read the next paragraph with a partner or in a small group and reminds them of the focus and of marking new information that relates to their question(s): *Read the rest of the text and mark sections that explain more about keystone species and their relation to extinction. Also, think how this information adds to the information you already know from the other reading.*
6. Teacher and children get back together and talk about what they found out.

As showed in the procedure, in shared reading, students' learning is scaffolded, which means that after the teacher models, the teacher slowly releases the responsibility and provides opportunities for students to practice the strategy.

Inquiry-based teaching structure and routines: quick writes and sharing

After students read in shared reading, graduate students ask children to share what they learned with each other and write quick writes, which are essentially written syntheses of what they learned from the reading. As children share their quick writes, they need to be able to agree or disagree with what they learned, add to each other's input, etc. In order to help children build the capacity for collaborative talk and purposeful and productive exchange of ideas, we ask our tutors to teach them how to achieve such purposeful talk.²² Simply, children must talk with their peers to problem-solve, to construct understanding of what they read and how this contributes to their growing understanding of an inquiry problem they want to know more about. That is because we want teaching and learning to be dialogic in nature.²³ Such talk is also conducive to exchanging multiple perspectives for deepening thinking.²⁴ It also offers children an opportunity to wrestle with thinking and understand that meaning making is a complex process involving longer conversations in which thinking has a chance to evolve.²⁵ That is why at the beginning of the course I teach my tutors to teach their students the following language moves or, in other words, language stems: *Me too because... I can add on... I disagree with you because... What do you mean?*²⁶ I also encourage my students to incorporate teaching this purposeful talk in shared reading and also to facilitate it throughout the whole inquiry hour. In addition, I ask my graduate students to create visual reminders that are visible and handy for their students.

As for how to teach this purposeful talk process, although conversations are not predictable in their nature, in teaching it is important to engage children in three steps of the process of learning purposeful talk: gently focusing children on purposeful talk behavior, facilitating such talk as children talk to each other and exchange ideas, and offering feedback that links purposeful talk behaviors to the process of constructing meaning.²⁷ That means that we as teachers need to see every instance of children talking together as an opportunity to facilitate this kind of talk authentically in a way that allows children

²² M. Nichols: *Comprehension through conversation: The power of purposeful talk in the reading workshop*. Heinemann, Portsmouth, NH 2006.

²³ M. Nichols: *Building bigger ideas: A process for teaching purposeful talk*. Heinemann, Portsmouth, NH 2019.

²⁴ Ibidem.

²⁵ M. Nichols: *Comprehension through conversation...*

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

to freely make meaning around their research. The main challenge is to facilitate the use of the purposeful talk between students without students turning constantly to talk to the teacher.

Inquiry-based teaching structure and routines: independent inquiry time

Once students participate in shared reading and share what they wrote in quick writes, they talk to each other to see how this work informs their research and decide on further research in the inquiry time, the period taking place right after students share. Inquiry time is less structured and controlled by the teacher; however, at the beginning, the teacher still does quite a bit of explaining and modeling until children understand the expectations. The goal is for children to be able to communicate regarding what they learn and identify productive inquiry directions to be able to decide how to move forward with their investigations. Encouraging children to use purposeful talk that allows them to communicate with each other is a core aspect of ensuring their productive engagement and collaboration. With the understanding of how to communicate with each other, students then engage in interacting with each other as well as with various resources (videos, books, experiments), judge their credibility, and take both personal notes and notes for their group access in a dedicated app to document their growing understanding of the inquiry. They ask questions, form theories about how processes work using multiple sources, build on each other's thinking, begin to develop further understandings collaboratively, and work on clarifying arising confusions. Students' personal interests and ideas interconnect to give rise to shared focus/knowledge, which further situates/shapes individual meaning making. An additional resource, a book by Stephanie Harvey and Harvey "Smokey" Daniels²⁸ is also useful here, along with many mini lessons that it offers to support students' curious minds.

I let graduate students use different ways of note-taking with their pupils. I also often suggest a suite of apps, WeCollablify Apps (<http://www.imlc.io/apps>), and let them experiment with which ones work best for their children's note-taking. Then, I suggest ideas for incorporating other existing literacy routines, such as learning centers, to provide children with a variety of resources they can access on their own. Therefore, at a reading center, students can access some reading material as they do more individual research. Other centers can have

²⁸ S. Harvey, H. Daniels: *Comprehension and collaboration: Inquiry circles for curiosity, engagement, and understanding*. Heinemann, Portsmouth, NH 2015.

iPads with some relevant videos or objects necessary to use in order to conduct an experiment. At times, children watch videos together and respond to it together trying to extract information that is relevant to their inquiry and moves the understanding of their phenomenon forward.

Once students research, they come up with exit ticket which essentially is a synthesis of what they learned about their topic throughout the whole hour and think about possible directions for the next session.

New directions to enhance knowledge building and literacy

In order to further advance learning and teaching of inquiry in my clinic courses, I consider incorporating more creative and technology-infused ideas from the extensive work by my collaborator from the University at Albany, Dr. Jianwei Zhang, as well as mine and his research we have been conducting together on conceptualizing the type of literacy that is present in these highly collaborative, creative, and experimental inquiry settings, such as Dr. Eric Jackman Institute of Child Study Laboratory School in Toronto. With such experimental settings, literacy for creative problem solving and collaborative knowledge generation is beginning to be investigated.²⁹ However, in the broader education field, researchers have devoted major efforts to develop innovative inquiry-based models for creative knowledge practices. Among these models is the Knowledge Building pedagogy whose aim is to transform classrooms into knowledge-building communities in line with how knowledge building takes place in the real world.³⁰ In this pedagogy, students do not solve pre-defined problems and tasks, but identify new and deeper problems themselves. A networked knowledge building environment – Knowledge Forum – has been developed to support knowledge building processes. Knowledge Forum provides a collective knowledge space that gives student ideas a public and permanent representation and supports their collaboration. Students contribute to ongoing conversations, build on each other's ideas, identify new problems, and advance their understanding.³¹ My innovation in my inquiry clinic courses leads me to embedding Knowledge Forum

²⁹ J. Zhang, H.-Y. Hong, M. Scardamalia, C. Teo, E. Morley: "Sustaining knowledge building..."

³⁰ M. Scardamalia, C. Bereiter: "Knowledge building: Theory, pedagogy and technology." In: *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Ed. R.K. Sawyer. Cambridge University Press, New York 2006, pp. 97-115.

³¹ Ibidem.

and creating a KF database for my clinic to provide students with a common online space that already has some built-in scaffolds, such as: *We used to think...*, *My theory is (that)...*, *Now I think*, etc. to further support children's collaborations.

Furthermore, as innovative knowledge building practices also require students to advance their community's collective knowledge through dynamic interactions across social levels and timescales,³² I plan to incorporate this idea into my inquiry clinic. Such interactions involve individuals collaborating in small groups formed by students within each classroom community, which is further part of a network of other classroom communities in different schools and even different countries.³³ In this dynamic environment, students engage in inquiry as members of a community who also learn from past communities and their artifacts, drawing from existing ideas, practices, and mentor texts, and making new contributions that other classroom communities will read, learn from, and build on. This idea would be also very important to implement in my inquiry clinic. As students do their own research in their own group, they can create their own research synthesis and access others' syntheses to see what others already found about these topics and learn from them.

Bibliography

- Britt M.A., Rouet J.-F., Braasch J.L.G.: "Documents as entities." In: *Reading - From words to multiple texts*. Eds. M.A. Britt, S.R. Goldman, J.-F. Rouet. Routledge/Taylor & Francis Group, New York, NY 2013, pp. 160-179.
- Chu S.K.W., Reynolds R.B., Tavares N.J., Notari M., Lee C.W.Y.: *21st century skills development through inquiry-based learning from theory to practice*. Springer International Publishing 2021.
- Constantinou C.P., Tsivitanidou O.E., Rybska E.: "What is inquiry-based science teaching and learning?" In: *Professional development for inquiry-based science teaching and learning. Contributions from science*

³² J. Lemke: "Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems." *Mind, Culture, and Activity* 2000, no. 7, pp. 273-290.

³³ J. Zhang, M. Bogouslavsky, G. Yuan: "Cross-community interaction for knowledge building in two grade 5/6 classrooms." In: *Making a difference: Prioritizing equity and access in CSCL, 12th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) 2017, Volume 1*. Eds. B.K. Smith, M. Borge, E. Mercier, K.Y. Lim. International Society of the Learning Sciences, Philadelphia, PA 2017.

- education research*, vol 5.: Tsivitanidou. Eds. O. Tsivitanidou, P. Gray, E. Rybska, L. Louca, C. Constantinou. Springer 2018, pp. 1-23 https://doi.org/10.1007/978-3-319-91406-0_1
- Fisher D., Frey N., Lapp D.: "Shared readings: Modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers." *Reading Teacher* 2008, no. 61(7), pp. 548-556. <https://doi.org/10.1598/RT.61.7.4>
- Gan Y., Hong H.Y., Chen B., Scardamalia M.: "Knowledge building: Idea-centered drawing and writing to advance community knowledge." *Educational Technology Research and Development* 2021, no. 69, pp. 2423-2449. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10022-7>
- Harvey S., Goudvis A.: *Strategies that work: Teaching comprehension for engagement, understanding, and building knowledge, grades K-8*. Stenhouse, Portland, ME 2017.
- Harvey S., Daniels, H.: *Comprehension and collaboration: Inquiry circles for curiosity, engagement, and understanding*. Heinemann, Portsmouth, NH 2015.
- Hong H.-Y., Ma L., Lin P.-Y., Yuan-Hsuan Lee K.: "Advancing third graders' reading comprehension through collaborative Knowledge Building: A comparative study in Taiwan." *Computer & Education* 2020, no. 157, p. 103962. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103962>
- Lemke J.: "Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in in ecosocial systems." *Mind, Culture, and Activity* 2000, no. 7, pp. 273-290.
- Mills H.: *Learning for real: Teaching content and literacy across the curriculum*. Heinemann, Portsmouth, NH 2014.
- National Council for the Social Studies: *Social studies for the next generation: Purposes, practices, and implications of the college, career, and civic life (C3): Framework for social studies state standards*. Silver Spring, MD 2013.
- Next Generation Science Standards Lead States: *Next Generation Science Standards: For states, by states*, National Academies Press, Washington, DC 2013.
- Nichols M.: *Comprehension through conversation: The power of purposeful talk in the reading workshop*. Heinemann, Portsmouth, NH 2006.
- Nichols M.: *Building bigger ideas: A process for teaching purposeful talk*. Heinemann, Portsmouth, NH 2019.
- Scardamalia M., Bereiter C.: "Knowledge building: Theory, pedagogy and technology." In: *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Ed. R.K. Sawyer. Cambridge University Press, New York 2006, pp. 97-115.
- Vokatis B., Zhang J.: "The professional identity of three innovative teachers engaging in sustained knowledge building using technology."

- Frontline Learning Research* 2016, no. 4(1), pp. 58–77. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i1.223>
- What is a scientific method?* Science Buddies. <https://www.sciencebuddies.org/science-fair-projects/science-fair/steps-of-the-scientific-method> [retrieved: 29.11.2022].
- What is inquiry?* Institute for Inquiry. <https://www.exploratorium.edu/education/ifi/inquiry> [retrieved: 29.11.2022].
- Whitin P., Whitin D.J.: *Inquiry at the window: Pursuing the wonders of learners*. Heinemann, Portsmouth, NH 1997.
- Wright T. S., Gotwals A.W.: “Supporting kindergartners’ science talk in the context of an integrated science and disciplinary literacy curriculum.” *The Elementary School Journal* 2017, no. 117, pp. 513–537. <https://doi.org/10.1086/690273>
- Zhang J., Hong H.-Y., Scardamalia M., Teo C., Morley E.: “Sustaining knowledge building as a principle-based innovation at an elementary school.” *Journal of the Learning Sciences* 2011, no. 20(2), pp. 262–307. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.528317>
- Zhang J., Bogoslavsky M., Yuan, G.: “Cross-community interaction for knowledge building in two grade 5/6 classrooms.” In: *Making a difference: Prioritizing equity and access in CSCL, 12th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) 2017, Volume 1*. Eds. B. K. Smith, M. Borge, E. Mercier, K. Y. Lim. International Society of the Learning Sciences, Philadelphia, PA 2017.



Maria Krzemińska-Cieśla

Uniwersytet Szczeciński

<https://orcid.org/0000-0001-7891-6578>

Służba wojskowa jako źródło sytuacji trudnych w rodzinach żołnierzy (skutki wtórnej traumatyzacji, style wychowania)

Military Service as a Source of Difficult Situations in Soldiers' Families (Effects of Secondary Traumatization, Parenting Styles)

Abstract: In many scientific studies, the soldier is treated as a socially isolated person; the researchers' interest is mainly focused on the psychophysical health of representatives of this social group. The article, based on a literature review, analyses the emotional, health and social costs incurred by other members of military families both during and after the soldier's operations abroad. The article looks at the functioning of military families. Sources of difficult situations that may arise in soldiers' families are listed, and parental attitudes characteristic of such families are discussed.

Keywords: army, soldier, family, difficult situations

Wstęp

Funkcjonowanie rodzin uwarunkowane jest ich cechami, a określone środowiska społeczne wyróżniają się charakterystycznymi dla nich typami rodzin. Rodziny wojskowe różnią się od pozostałych ze względu na rodzaj doświadczeń związanych ze służbą wojskową. Rodziny wojskowe są skomplikowane i trudne; struktura, organizacja, funkcje

i zakres pełnionych ról rodzinnych i zawodowych w takich rodzinach wyróżniają je na tle innych rodzin. Tego typu rodziny są narażone na doświadczanie przynajmniej kilku rodzajów krytycznych wydarzeń życiowych o charakterze potencjalnych traum. Z tego też powodu rodziny wojskowe, szczególnie te, w których jedno z rodziców wyjeżdża na misje wojskowe, zaliczane są do grupy rodzin wysokiego ryzyka.

Źródła sytuacji trudnych w rodzinach wojskowych

Żołnierski los jest trudny, ponieważ rodziny wojskowe są w znacznie gorszej sytuacji niż niepełne rodziny cywilne¹. Długotrwała separacja żołnierzy od ich rodzin, która ma miejsce podczas przebywania wojskowych na poligonach, misjach zagranicznych, skutecznie dezaktywuje funkcje rodzinne, dlatego rodziny wojskowe zaliczane są do rodzin niepełnych czasowo. Badania pokazują, że rodziny niepełne zmagają się z wieloma charakterystycznymi trudnościami.

Służba wojskowa warunkuje rytm funkcjonowania w rodzinie, wyznaczają go obecność/absencja żołnierza/małżonka/rodzica². Cykl emocjonalny uruchamia się w momencie wyjazdu męża/ojca żołnierza i rozpoczyna się rozłąką. Członkowie rodziny muszą na nowo nauczyć się funkcjonowania w warunkach separacji. Adaptacja do nowych zadań polega na restrukturyzacji rodziny – rodziny wojskowe mają charakter matrycentryczny³. Separacja przestrzenna i temporalna powoduje narastanie dystansu, obcości, a to budzi u współmałżonków i dzieci żołnierzy poczucie zagrożenia i niepewności⁴. Wracający z misji mąż oczekuje, a nawet domaga się uwagi. Członkowie rodziny, którzy (w wyniku działania mechanizmów kompensacyjnych) zdążyli już przywyknąć do funkcjonowania w niepełnym składzie, nie zawsze jednak poświęcają weteranowi tyle uwagi, ile on oczekuje. W konsekwencji trudności żołnierzy z odnalezieniem swojego miejsca w zastanej w domu sytuacji pojawia się poczucie braku zrozumienia i osamotnienia, co skłania mężczyzn do sięgania po używkę, w tym alkohol⁵.

¹ iwona79: *Temat: mąż w Afganistanie – chwilowe załamanie*. Netkobiety.pl, 15.10.2011. <https://www.netkobiety.pl/t30687.html> [dostęp: 21.01.2022].

² Kobiety bywają żołnierzkami, ale jest ich znacznie mniej niż żołnierzy.

³ A. Famuła-Jurczak: *Same, ale nie samotne – wzory ról przyjmowanych przez żony żołnierzy zawodowych*. „Rocznik Lubuski” 2016, nr 42 (1), s. 267–334.

⁴ A. Baranowska: *Wpływ służby poza granicami kraju na jakość życia rodziny wojskowej...*, s. 52.

⁵ M. Netczuk-Gwoździewicz: *Psychologiczne uwarunkowania bezpieczeństwa żołnierzy – uczestników misji poza granicami kraju*. Wydawnictwo Akademii Wojsk Lądowych, Wrocław 2020, s. 144.

Żołnierze stanowią grupę zawodową, która jest szczególnie narażona na doświadczanie zespołu stresu pourazowego (PTSD), a jego rodzinnymi konsekwencjami są pogorszenie się zdrowia fizycznego i kondycji materialnej rodziny: rozpad emocjonalny rodziny, przemoc w rodzinie, zdrada, separacja, rozwód, depresja, próby samobójcze i samobójstwa⁶. Członkowie rodzin żołnierzy narażeni są na traumatyzację wtórną, której objawy są podobne do objawów PTSD⁷. Pierwszym źródłem doświadczania permanentnego stresu jest niebezpieczeństwo śmierci żołnierza przebywającego na froncie⁸, drugim – opieka nad inwalidą wojennym (kombatanci nie tylko doświadczają załamania dotychczasowej drogi życia zawodowego, lecz także stają się obciążeniem dla swojej rodziny)⁹. Trzecim obszarem przeżywania przez rodzinę żołnierza tak zwanej traumy nieoczywistej, skrytej (ang. *insidious trauma*) jest ciągła ekspozycja na licznie występujące drobne trudności życiowe, takie jak: stygmatyzacja dziecka żołnierza w szkole, mobbing żony żołnierza w pracy, marginalizacja rodzin wojskowych (brak zrozumienia ich problemów i brak wsparcia otoczenia społecznego), problemy finansowe rodzin wojskowych, osamotnienie¹⁰. Służba w wojsku naraża więc na utratę zdrowia i cierpienie nie tylko żołnierza, lecz także jego rodzinę¹¹.

Trudności w funkcjonowaniu żon żołnierzy

Żony żołnierzy zinterioryzowały konieczność bycia osobami wielozadaniowymi i samowystarczalnymi w pełnionych przez siebie spo-

⁶ L. Rutkow, L. Gable, J.M. Links: *Protecting the Mental Health of First Responders. Legal and Ethical Considerations*. „The Journal of Law, Medicine & Ethics” 2011, vol. 39, s. 56–59. <https://doi.org/10.1111/j.1748-720X.2011.00567.x>.

⁷ J.R. Herzog, R.B. Everson, J.D. Whitworth: *Do Secondary Trauma Symptoms in Spouses of Combat-Exposed National Guard Soldiers Mediate Impacts of Soldiers' Trauma Exposure on Their Children?*. „Child and Adolescent Social Work Journal” 2011, vol. 28 (6), s. 459–473. <https://doi.org/10.1007/s10560-011-0243-z>.

⁸ S. Winnik: *Tylko przeżyć. Prawdziwe historie rodzin polskich żołnierzy*. Znak, Kraków 2019.

⁹ J.T. Cacioppo et al.: *The Cultural Context of Loneliness. Risk Factors in Active Duty Soldiers*. „Journal of Social and Clinical Psychology” 2016, vol. 35 (10), s. 865. <https://doi.org/10.1521/jscp.2016.35.10.865>.

¹⁰ L.S. Brown, Ch.A. Courtois: *Trauma Treatment. The Need for Ongoing Innovation*. „Practice Innovations” 2019, vol. 4 (3), s. 133–138. <https://doi.org/10.1037/pri000097>.

¹¹ A. Baranowska: *Wpływ służby poza granicami kraju na jakość życia rodziny wojskowej...*

łącznych rolach żon, matek i pracowników. W czasie nieobecności męża zakres obowiązków domowych kobiety okresowo poszerza się o męskie prace. Kobieta przejmuje władzę oraz obowiązki mężczyzny – ojca i staje się matką samotnie wychowującą dzieci. Obarczenie kobiety odpowiedzialnością za całokształt spraw związanych z wychowaniem dzieci i prowadzeniem domu oddziałuje również na dobrostan dzieci. Jedna z kobiet będąca w takiej sytuacji opisuje ją w następujący sposób:

Mój mąż wyjechał pierwszy raz. Ja sobie z tym nie radzę, od kilku tygodni chodzę jak automat, praca, dom, z małym lekcje, chwila rozmowy, wycie w poduszkę, spać i znów to samo. Tylko teraz wyje już nie tylko przed snem, ale dosłownie cały czas¹².

W czasie nieobecności ojca dzieci matki próbują wypełnić jego brak nadmierną opiekuńczością, co powoduje, że dzieci pozostają zależne od rodziców i nie mają szansy dojrzeć. Badacze, szczególnie ci z krajów skandynawskich, zwracają uwagę, że w rodzinach marynarskich dochodzi do feminizacji chłopców i występowania cech męskich u dziewcząt, kształtowanie roli płciowej jest więc zaburzone¹³.

Służba mężczyzny w wojsku powoduje znaczne rozluźnienie jego więzi emocjonalnych z rodziną. Te kluczowe dla życia rodzinnego więzi są podtrzymywane na drodze partycypowania – przez obecność, współuczestnictwo nie tylko w wydarzeniach odświętnych, lecz także w pracach dnia powszedniego. Niedostateczne wsparcie w wymiarze fizycznym i psychicznym, życie w ciągłej niepewności, nieustanne bycie „pomiędzy” skutecznie zaburza poczucie bezpieczeństwa żon żołnierzy, powodują osamotnienie kobiet. Poczucie samotności wywołuje ból i stres, prowadzi do poczucia beznadziei, wewnętrznej pustki, przekonania o braku kontroli nad zdarzeniami, generuje lęk¹⁴. Rozłąka partnerów zawsze wiąże się z tęsknotą, a ta rodzi głód emocjonalny, który zaburza obraz partnera i prowadzi do jego idealizowania¹⁵. Dokonana w 2011 roku analiza wpisów żon żołnierzy na forach internetowych dowodzi, że kobiety w związku z doświadczaną deprivacją

¹² iwona79: *Temat: mąż w Afganistanie...* W cytatach z wpisów internetowych skorygowano drobne błędy interpunkcyjne.

¹³ Zob. K. Wszeborowski: *Funkcja wychowawcza rodziny w środowisku marynarzy floty handlowej PLO*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Gdańsk 1979, s. 158.

¹⁴ A. Famuła-Jurczak: *Same, ale nie samotne...*, s. 335.

¹⁵ A. Baranowska: *Wpływ służby poza granicami kraju na jakość życia rodziny wojskowej...*, s. 50.

potrzeb emocjonalnych (bliskości, miłości czy intymności) preferują strategię ucieczkowe, co często kończy się depresją:

Mój mąż kolejny już raz poleciał zbawiać świat w Afganistanie, a ja... Chyba nie mam już siły. To już 4 jego misja, myślałam, że będzie łatwiej, ale... myślałam się¹⁶.

Żołnierska posługa nierozzerwalnie wiąże się z koniecznością izolacji, która ma dwa wymiary.

Izolacja to, po pierwsze, fizyczna rozłąka. Udział w zagranicznej misji czy przebywanie na poligonie wiąże się z doświadczaniem przez mężczyznę ekstremalnych warunków terenowych i utrudnioną łącznością, co istotnie ogranicza komunikację¹⁷. Armia wyobcowuje ze świata zewnętrznego nie tylko żołnierzy, lecz także całe rodziny. Separowaniu żołnierzy od świata cywili służą częste zmiany przydziałów (czyli zmiany miejsca zamieszkania – dla dzieci również zmiany szkół, a dla żon żołnierzy – zmiany miejsc pracy). Mobilność mieszkaniowa może przyczyniać się do alienacji dzieci żołnierzy w szkole, a także rozluźnienia, a nawet zerwania więzi społecznych z przyjaciółmi i rodziną. Zakwaterowane na terenach jednostek wojskowych przyczynia się do swoistej gettyzacji członków rodzin¹⁸ – sprzyjają temu fizyczne bariery, jak peryferyjne rozmieszczenie jednostek wojskowych, garnizonów, osiedli lub bloków wojskowych (na obrzeżach miast, w lasach), ale również szlabany montowane przy wjazdach do jednostek, okalające je druty kolczaste i mury.

Komunikację międzyrodzinną utrudniają funkcjonujące w społeczeństwie uprzedzenia i stereotypy¹⁹. Rodziny żołnierzy często kurczowo trzymają się tylko własnej grupy, a tym samym osłabiają poczucie zakorzenienia w miejscu zamieszkania²⁰. Potwierdzają ten fakt wypowiedzi żon żołnierzy publikowane na poświęconych tej grupie osób forach internetowych:

Nie chciałabym mówić o swoich emocjach obcym. Przyjaciółki spoza wojska natomiast zupełnie nie wiedzą, o czym mówię [...]. Żadna

¹⁶ iwona79: *Temat: mąż w Afganistanie...*

¹⁷ A. Famuła-Jurczak: *Same, ale nie samotne...*, s. 329–334.

¹⁸ M. Schwarzgruber: *Jak zwalczyć uraz misji*. Polska Zbrojna, 2.08.2012. <https://polska-zbrojna.pl/home/articleshow/39?t=Jak-zwalczyc-uraz-misji> [dostęp: 21.12.2023].

¹⁹ A. Baranowska: *Wpływ służby poza granicami kraju na jakość życia rodziny wojskowej...*, s. 49.

²⁰ M. Schwarzgruber: *Jak zwalczyć uraz misji...*

kobieta nie zrozumie lepiej mojego strachu o męża, gdy ten wyjeżdża na misję, niż inna żona wojskowego [...]. Nikt lepiej niż żony żołnierzy nie wie, jakiej pomocy potrzebują pozostawione w kraju rodziny. Jak ciężko przeżywa się pierwsze samotne święta, jak paralizujący potrafi być strach, jak ciężki bywa zwykły dzień, gdy nie ma w pobliżu męża, przyjaciół, rodziny, czasami nawet sąsiadów²¹.

Brak dostępu do społecznego wsparcia utrudnia członkom wojskowych rodzin skuteczne radzenie sobie z czynnikami stresogennymi. W łagodzeniu konsekwencji separacji mogą pomóc – poza rodziną i przyjaciółmi – także sąsiedzi²².

Drugi wymiar izolacji żon żołnierzy dotyczy odseparowania tych kobiet od spraw zawodowych. Świat aktywności zawodowej żołnierza jest hermetyczny, niedostępny dla cywilów, rządzi się własnymi prawami, obwarowany jest tajemnicą służbową. W rodzinach żołnierzy realia wojskowe są często tematem tabu. Żony żołnierzy natomiast izolują swoich mężów od spraw rodziny, nie informują o wszystkich mających miejsce w rodzinie zdarzeniach. Co więcej, próbują chronić mężów przed przykrymi przeżyciami związanymi z funkcjonowaniem domu rodzinnego:

Jest mi trudno, łzy lecą mi o każdej porze dnia, ciągle myślę o tym, żeby nie dać Mu do zrozumienia, jak jest mi tu ciężko, nie chcę dodatkowo Go obciążać, próbuję być silna – ale tylko podczas rozmowy z Nim²³.

Izolacja uniemożliwia wspólne przeżywanie i współdziałanie w rozwiązywaniu problemów, powoduje rozluźnienie więzi emocjonalnych, a także pogłębia poczucie osamotnienia. Niska jakość związku obniża poziom dobrostanu, zadowolenia z życia i poczucia szczęścia²⁴, a zaburzenia w komunikacji małżeńskiej²⁵ sprzyjają nawiązywaniu przelotnych romansów, wchodzeniu w związki pozamałżeńskie (prowa-

²¹ E. Korsak, M. Kowalska-Sendek: *Żony z powołaniem*. „Polska Zbrojna” 2014, nr 4 (816), s. 118.

²² A. Baranowska: *Wpływ służby poza granicami kraju na jakość życia rodziny wojskowej...*, s. 49.

²³ Ibidem.

²⁴ A. Piotrowski: *Psychospołeczne konsekwencje stresu operacyjno-bojowego*. „Zeszyty Naukowe WSO WL” 2012, nr 2 (164), s. 138.

²⁵ A. Kopera, B. Szykuła-Piec: *Znaczenie wsparcia społecznego udzielanego żołnierzom Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej po powrocie z operacji wojskowych w kontekście redukcji stresu*. „Zeszyty Naukowe SGSP” 2018, nr 67 (3), s. 145.

dzeniu podwójnego życia), zdradom²⁶, ostatecznie mogą powodować ustanie pożycia małżeńskiego i rozpad rodziny²⁷.

Zawód żołnierza a postawy rodzicielskie

Wykonywanie zawodu żołnierza oddziałuje również na postawy rodzicielskie. Zgodnie z założeniami klasycznej koncepcji wyboru zawodu człowiek poprzez aktywność zawodową wyraża siebie. Służba w wojsku pozwala uzewnętrznić charakteryzujący żołnierzy autorytaryzm; dowodzą tego badania przeprowadzone przez Gidiego Rubinsteina²⁸.

Dodatkowym czynnikiem, który w przypadku żołnierzy wzmacnia autorytarną osobowość i autorytarne wzorce zachowania, jest specyfika służby wojskowej. Teza ta znajduje odzwierciedlenie w opinii społecznej – w społeczeństwie funkcjonuje stereotyp żołnierza jako osoby autorytarnej i narzucającej swoje zdanie innym. Specyficzna dla współdziałania żołnierzy jest zasada przywództwa, według której jeden dominuje nad drugim i obowiązuje nakaz podporządkowania się wyżej usytuowanym w hierarchii. Zasada ta zazwyczaj nie ogranicza się jedynie do relacji zawodowych, ale przenoszona jest na relacje rodzinne, które żołnierz próbuje zorganizować na wzór wojskowy. W systemie rodzinnym władza jest rodzicielska, natomiast dziecko znajduje się w pozycji podporządkowanej. Władza rodzica może być przez niego nadużywana, a szczególną skłonnością do takich nadużyć mogą wykazywać się żołnierze²⁹.

Rodziny, w których jeden z jej członków wyjeżdża na zagraniczne misje, mają dodatkowe problemy. Dzieci przeżywają rozłąkę najbardziej, ponieważ mają mniejsze umiejętności zaradcze niż dorośli³⁰; badania przeprowadzone w grupie dzieci weteranów dowodzą, że spostrzegają one swoje rodziny jako konfliktowe i mało spójne³¹.

²⁶ A. Baranowska: *Wpływ służby poza granicami kraju na jakość życia rodziny wojskowej...*, s. 50.

²⁷ A. Kopera, B. Szykuła-Piec: *Znaczenie wsparcia społecznego udzielanego żołnierzom Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej...*

²⁸ G. Rubinstein: *Authoritarianism Among Border Police Officers, Career Soldiers, and Airport Security Guards at the Israeli Border*. „The Journal of Social Psychology” 2006, vol. 146 (3), s. 751-761. <https://doi.org/10.3200/SOCP.146.6.751-761>.

²⁹ A. Piotrowski, K. Kubacka: *Autorytaryzm a postawy rodzicielskie żołnierzy*. „Zeszyty Naukowe WSOWL” 2013, nr 4 (170), s. 28, 29.

³⁰ S.E. Hobfoll et al.: *War-related Stress...*

³¹ J. Westerink, L. Giarratano: *The Impact of Posttraumatic Stress Disorder on Partners and Children of Australian Vietnam Veterans*. „Australian and

Udział żołnierza w zagranicznych misjach może mieć również pozytywne skutki. Jednym z nich jest wzrost materialnego poziomu życia rodziny, co umożliwia realizowanie aspiracji edukacyjnych dzieci. Natomiast rodziny dotknięte patologią zyskują spokój podczas nieobecności męża³².

Podsumowanie

W ostatnich latach dokonały się znaczące zmiany w sytuacji rodzin wojskowych. Jest to spowodowane coraz bardziej znaczącym udziałem Polski w misjach pokojowych. W związku z tym pojawił się niedostatek wiedzy dotyczącej funkcjonowania członków tych rodzin. Na podstawie dokonanego na potrzeby artykułu przeglądu literatury wysnuto następujące wnioski: 1) rodziny wojskowe różnią się od pozostałych ze względu na rodzaj doświadczeń związanych ze służbą wojskową; 2) dzieci wywodzące się z rodzin wojskowych odznaczają się wysokim poziomem lęku, poczucia winy i agresywności, w związku z czym narażone są w większym stopniu na stygmatyzowanie w szkole i deficyt rozwoju osobowości; 3) życie rodzinne jest bardzo ważne dla żołnierzy, może łagodzić doświadczenia sytuacji trudnych; 4) stabilność wojskowej rodziny jest warunkowana reakcjami żon żołnierzy, ponieważ pełnią one rolę bufora pomiędzy dzieckiem a mężem, który dopuszcza się zachowań dysfunkcyjnych; kobiety ponoszą duże koszty emocjonalne takich sytuacji; 5) trudne doświadczenia życiowe żołnierzy powodują nadmierną sztywność ich myślenia i działania, co uniemożliwia skuteczne rozwiązywanie problemów własnych i rodziny, a także poszukiwanie pomocy; 6) zabieganie o wysoką jakość życia rodzin wojskowych poprzez podjęcie działań profilaktycznych i naprawczych jest istotne, ponieważ prawidłowo funkcjonujące rodziny tworzą zdrowe społeczeństwo i stanowią podstawę psychologicznego przystosowania żołnierzy do służby zawodowej.

Znaczenie poddawania refleksji pedagogicznej sposobów radzenia sobie człowieka z sytuacjami trudnymi, kryzysowymi wynika z zadania, jakie postawił andragogom Józef Kargul. Specyfika wykonywania zawodu w czasach współczesnych – w obliczu pracoholizmu, wypalenia zawodowego, śmierci z przepracowania – jest nowym wyzwaniem

New Zealand Journal of Psychiatry” 1999, vol. 33 (6), s. 841-847. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.1999.00638.x>.

³² A. Baranowska: *Wpływ służby poza granicami kraju na jakość życia rodziny wojskowej...*, s. 52-53.

dla pedagogiki pracy³³. Aby sprostać wymogom postmodernistycznej rzeczywistości we wszystkich jej wymiarach i w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, zawodowym i osobistym w każdej fazie życia, współczesny *homo adaptabilis* musi nauczyć się zarządzać stresem. To ważne, ponieważ skutki doświadczania stresu nie zależą od obiektywnych właściwości stresora, ale determinowane są przede wszystkim jednostkowym stylem radzenia sobie³⁴. Janusz Heitzman pisze, że o istocie przetrwania człowieka stanowi jego zdolność do codziennego pokonywania sytuacji emocjonalnie i fizycznie trudnych³⁵. Jak zakłada się w systemowej teorii rodziny, radzenie sobie jest procesem dotyczącym całej rodziny³⁶. Problemy jednostki stają się zatem problemami całej rodziny. Być może właśnie dlatego XXI wiek ogłoszono wiekiem kryzysu rodziny³⁷.

Rodzina – jak pisze Stanisław Kawula – jest wewnętrznym światem, ale podlega również zewnętrznym wpływom³⁸. Praca i rodzina nie są odrębnymi dziedzinami życia człowieka, ale ściśle od siebie zależą – życie zawodowe odzwierciedla się w życiu rodzinnym i odwrotnie, w szczególności w preferowanych stylach wychowywania dzieci³⁹. Wzajemne przenikanie się tych dwóch obszarów może być przyczyną konfliktu ról, tak zwanego konfliktu praca – rodzina. Nieumiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach zawodowych często stanowi

³³ J. Kargul: *O stereotypach i mitach we współczesnej polskiej andragogice*. „Edukacja Dorosłych” 2009, nr 2, s. 15.

³⁴ L. Huber: *Style adaptacyjne do sytuacji stresowych w różnych grupach wiekowych, a choroby cywilizacyjne XXI wieku*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2010, T. 91 (2), s. 268–275. Pobrano z: <http://www.phie.pl/pdf/phe-2010/phe-2010-2-268.pdf> [21.02.2022].

³⁵ J. Heitzman: *Stres w etiologii przestępstw agresywnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 13.

³⁶ M. Ryś: *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2001, s. 8–20.

³⁷ A. Margasiński: *Słowo wstępne*. W: *Rodzina w ujęciu systemowym. Teoria i badania*. Red. A. Margasiński. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2015, s. 4.

³⁸ S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 50.

³⁹ K. Byron: *A Meta-analytic Review of Work – Family Conflict and Its Antecedents*. „Journal of Vocational Behavior” 2005, vol. 67 (2), s. 169–198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.009>. Por. E. Demerouti, A.B. Bakker, P. Voydanoff: *Does Home Life Interfere with Facilitate Job Performance?*. „European Journal of Work and Organizational Psychology” 2010, vol. 19, s. 128–149.

przyczynę nieporadności wychowawczej, różnie przejawiającej się przemocy, rozwodów⁴⁰.

Zadaniem pedagoga rodziny jest poznawanie i dokonywanie zmian w przebiegu procesu wychowania rodzinnego⁴¹, tak aby rodzina – jako najlepsze i niezastępowalne środowisko rozwoju dziecka – mogła prawidłowo funkcjonować⁴². Atmosfera ciepła, dobra, spokoju i miłości to najważniejsze elementy rodzinnego domu. Przewaga pozytywnych emocji i uczuć przyciąga i zatrzymuje – jest fundamentem zdrowych relacji i ostoją podczas życiowych zawirowań. Rodzina stanowi opokę życia społecznego⁴³, uczy zachowań szkołą człowieczeństwa⁴⁴. Rodzina to także trwały element tożsamości człowieka⁴⁵. Wiedza na temat funkcjonowania rodziny pomaga zrozumieć, jak duże znaczenie dla jej stabilności mają postawy każdego z członków rodziny, a w szczególności rodziców. Świadomość, jak wielkie znaczenie dla środowiska rodzinnego ma panująca w domu atmosfera wychowawcza, wyzwala potrzebę samokontroli i motywuje do podejmowania codziennego wysiłku nad samodoskonaleniem oraz rozwijaniem własnych kompetencji wychowawczych. Z tego też względu przyjrzenie się stylom wychowania preferowanym w rodzinach wojskowych ma szczególne znaczenie dla pedagogiki, w tym pedagogiki wojskowej. Specyfika pracy zawodowej wojskowego niesie z sobą wiele sytuacji stresujących, które w znacznej mierze przenoszą się na codzienne życie rodzinne. Sposób radzenia sobie przez żołnierza z sytuacjami trudnymi i preferowane w rodzinie style wychowania mają duże znaczenie dla codziennego życia osób najbliższych żołnierzowi oraz dla kształtowania osobowości jego dzieci.

⁴⁰ K. Byron: *A Meta-analytic Review of Work...* Por. E. Demerouti, A.B. Bakker, P. Voydanoff: *Does Home Life Interfere with Facilitate Job Performance?*...

⁴¹ *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*. Red. A. Błasiak, E. Dybowska. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”-Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.

⁴² M. Łobocki: *Trudności wychowawcze w szkole. (Zapobieganie i przeciwdziałanie)*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.

⁴³ J. Ruszczyński: *Rodzina to opoka i ostoja życia społecznego*. „Studia nad Rodziną” 2013, R. 7, nr 2, s. 95-102.

⁴⁴ M. Ozorowski: *Chrześcijańska rodzina szkołą człowieczeństwa*. „Teologia i Moralność” 2014, T. 9, nr 2 (16), s. 39-50. <https://doi.org/10.14746/tim.2014.16.2.3>.

⁴⁵ *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Red. B. de Barbaro. Wyd. 2, dodr. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 45-47.

Bibliografia

- Baranowska A.: *Wpływ służby poza granicami kraju na jakość życia rodziny wojskowej – casus polski*. W: *Sučasný stav a možný vývoj kvality života rodiny profesionálneho vojaka*. Réd. M. Martinská, A. Sipko. Akadémia ozbrojených síl generála Milana Rastislava Štefánika, Liptovský Mikuláš 2014, s. 39–54.
- Błasiak A.: *Znaczenie więzi rodzinnej dla funkcjonowania rodziny*. Wydawnictwo WAM–Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2010.
- Brown L.S., Courtois Ch.A.: *Trauma Treatment. The Need for Ongoing Innovation*. „Practice Innovations” 2019, vol. 4 (3), s. 133–138. <https://doi.org/10.1037/pri0000097>.
- Byron K.: *A Meta-analytic Review of Work – Family Conflict and Its Antecedents*. „Journal of Vocational Behavior” 2005, vol. 67 (2), s. 169–198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.009>.
- Cacioppo J.T. et al.: *The Cultural Context of Loneliness. Risk Factors in Active Duty Soldiers*. „Journal of Social and Clinical Psychology” 2016, vol. 35 (10), s. 865–882. <https://doi.org/10.1521/jscp.2016.35.10.865>.
- Demerouti E., Bakker A.B., Voydanoff P.: *Does Home Life Interfere with Facilitate Job Performance?*. „European Journal of Work and Organizational Psychology” 2010, vol. 19, s. 128–149.
- Famuła-Jurczak A.: *Same, ale nie samotne – wzory ról przyjmowanych przez żony żołnierzy zawodowych*. „Rocznik Lubuski” 2016, nr 42 (1), s. 267–337.
- Gurba E., Senejko A.: *Rodzina z osobą w traumie. Diagnoza i wspomaganie. Potencjalne traumy w rodzinach wojskowych*. W: *W służbie społeczeństwu. Polska w obronie praw człowieka na świecie i w kraju*. Red. J. Stala, M. Butrymowicz. Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie. Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2022, s. 91–110.
- Heitzman J.: *Stres w etiologii przestępstw agresywnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Herzog J.R., Everson R.B., Whitworth J.D.: *Do Secondary Trauma Symptoms in Spouses of Combat-Exposed National Guard Soldiers Mediate Impacts of Soldiers. Trauma Exposure on Their Children?*. „Child and Adolescent Social Work Journal” 2011, vol. 28 (6), s. 459–473. <https://doi.org/10.1007/s10560-011-0243-z>.
- Hobfoll S.E. et al.: *War-related Stress: Addressing the Stress of War and Other Traumatic Events*. „American Psychologist” 1991, vol. 46, s. 848–855. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.46.8.848>.
- Huber L.: *Style adaptacyjne do sytuacji stresowych w różnych grupach wiekowych, a choroby cywilizacyjne XXI wieku*. „Problemy Higieny i Epi-

- demiologii” 2010, T. 91 (2), s. 268–275. Pobrano z: <http://www.phie.pl/pdf/phe-2010/phe-2010-2-268.pdf> [21.02.2022].
- iwona79: *Temat: mąż w Afganistanie – chwilowe załamanie*. Netkobiety.pl, 15.10.2011. <https://www.netkobiety.pl/t30687.html> [dostęp: 21.01.2022].
- Kargul J.: *O stereotypach i mitach we współczesnej polskiej andragogice*. „Edukacja Dorosłych” 2009, nr 2, s. 9–18.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W.: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Kopera A., Szykuła-Piec B.: *Znaczenie wsparcia społecznego udzielanego żołnierzom Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej po powrocie z operacji wojskowych w kontekście redukcji stresu*. „Zeszyty Naukowe SGSP” 2018, nr 67 (3), s. 135–153.
- Korsak E., Kowalska-Sendek M.: *Żony z powołaniem*. „Polska Zbrojna” 2014, nr 4 (816), s. 116–120.
- Łobocki M.: *Trudności wychowawcze w szkole. (Zapobieganie i przeciwdziałanie)*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Mancewicz M.: *Współczesna rodzina w dobie aksjologicznego kryzysu*. W: *Wartości w rodzinie. Ciągłość i zmiana*. Red. W. Muszyński. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 107–115.
- Margasiński A.: *Słowo wstępne*. W: *Rodzina w ujęciu systemowym. Teoria i badania*. Red. A. Margasiński. Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2015, s. 4–6.
- Netczuk-Gwoździewicz M.: *Psychologiczne uwarunkowania bezpieczeństwa żołnierzy – uczestników misji poza granicami kraju*. Wydawnictwo Akademii Wojsk Lądowych, Wrocław 2020.
- Ogdowski M.: *Trudny powrót do domu*. Blog Marcina Ogdowskiego, 21.10.2010. <http://zafganistanu.pl/?p=1664.2010> [dostęp: 21.12.2022].
- Ozorowski M.: *Chrześcijańska rodzina szkołą człowieczeństwa*. „Teologia i Moralność” 2014, T. 9, nr 2 (16), s. 39–50. <https://doi.org/10.14746/tim.2014.16.2.3>.
- Piotrowski A.: *Psychospołeczne konsekwencje stresu operacyjno-bojowego*. „Zeszyty Naukowe WSOWL” 2012, nr 2 (164), s. 129–143.
- Piotrowski A., Kubacka K.: *Autorytaryzm a postawy rodzicielskie żołnierzy*. „Zeszyty Naukowe WSOWL” 2013, nr 4 (170), s. 28–47.
- Rubinstein G.: *Authoritarianism Among Border Police Officers, Career Soldiers, and Airport Security Guards at the Israeli Border*. „The Journal of Social Psychology” 2006, vol. 146 (3), s. 751–761. <https://doi.org/10.3200/SOCP.146.6.751-761>.
- Ruszczyński J.: *Rodzina to opoka i ostoja życia społecznego*. „Studia nad Rodziną” 2013, R. 7, nr 2, s. 95–102.
- Rutkow L., Gable L., Links J.M.: *Protecting the Mental Health of First Responders. Legal and Ethical Considerations*. „The Journal of Law, Me-


- dicine & Ethics” 2011, vol. 39, s. 56–59. <https://doi.org/10.1111/j.1748-720X.2011.00567.x>.
- Ryś M.: *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2001.
- Schwarzgruber M.: *Jak zwalczyć uraz misji*. Polska Zbrojna, 2.08.2012. <https://polska-zbrojna.pl/home/articleshow/39?t=Jak-zwalczyc-uraz-misji> [dostęp: 21.12.2022].
- Westerink J., Giarratano L.: *The Impact of Posttraumatic Stress Disorder on Partners and Children of Australian Vietnam Veterans*. „Australian and New Zealand Journal of Psychiatry” 1999, vol. 33 (6), s. 841–847. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.1999.00638.x>.
- Winnik S.: *Tylko przeżyć. Prawdziwe historie rodzin polskich żołnierzy*. Znak, Kraków 2019.
- Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Red. B. de Barbaro. Wyd. 2, dodr. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Wszeliborski K.: *Funkcja wychowawcza rodziny w środowisku marynarzy floty handlowej PLO*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Gdańsk 1979.
- Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*. Red. A. Błasiak, E. Dybowska. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum” –Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.

Artykuły recenzyjne



Rafał Włodarczyk

Uniwersytet Wrocławski

 <https://orcid.org/0000-0002-8817-2493>

W stronę słabej edukacji kruchych istot ludzkich

Krzysztof Maliszewski: *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021, 208 s.

<https://doi.org/10.31261/PN.4057>

ISBN 978-83-226-4086-9 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-226-4087-6 (wersja elektroniczna)

Towards a Poor Education for Fragile Human Beings

Krzysztof Maliszewski: *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021, 208 p.

<https://doi.org/10.31261/PN.4057>

ISBN 978-83-226-4086-9 (print),

ISBN 978-83-226-4087-6 (ebook)

Abstract: This review article discusses selected issues taken up by Krzysztof Maliszewski in his work *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego* [Power-less Education. On the Education of the Fragile.] The interesting content, the choice of the form of argument and its contexts, as well as the clear layout of the book have been subordinated to the tasks perfectly fulfilled by its author in presenting the assumptions, justification and discussion of the concept of power-less education.

Keywords: power-less education, philosophy of education, educational theory, pedagogical thought

Nie mam wątpliwości, że *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego* Krzysztofa Maliszewskiego to wybitny wkład w nasze rozumienie pedagogiki i edukacji, książka, która w sposób dojrzały, oryginalny, przemyślany, wyważony i zaangażowany podejmuje najważniejsze zagadnienia filozofii i teorii edukacji. Książka, która ujmuje przenikliwością,

głębią przemyśleń i sposobem ich wyrażania. Książka praca, która nie narzuca, ale subtelnie, z wrażliwością przeradza. Jej autor do ostatniego zdania, słowa pozostaje w moim odczuciu wyraźnie świadom swej odrębności i własnych zamierzeń. Nie kryje swoich ambicji, które w świetle konstrukcji i zawartości książki są w pełni uzasadnione. Doskonale panuje nad wywodem, treścią, źródłami i ich odczytaniem. Cały tekst jest według mnie czytelny, jego układ podporządkowany kolejno podejmowanym i rozwijanym tezom, zmierzającym każdorazowo do zasadniczych ustaleń autora, który świetnie orientuje się w bieżących dyskusjach toczonych w różnych tradycjach myśli pedagogicznej i humanistyki. Budzi to podziw, zachęca do lektury.

W planie treści, której układ i zawartość są moim zdaniem bez zarzutu, prowadzeni jesteśmy przez siedem części, począwszy od wprowadzenia, przez konfrontację silnej i słabej edukacji, klarowanie pojęć i punktów orientacyjnych sposobu rozumienia idei bez-silnej edukacji, po obietnicę złożoną w imię wychowania, które zdaniem autora „zawsze oznacza wysiłek na rzecz rewitalizacji i melioryzacji sił jednostkowych i społecznych, budowanie struktur wewnętrznych umożliwiających podjęcie walki o siebie i o sprawiedliwszy świat” (s. 179-180), tworzenie powiększonego życia. Każdy pierwiastek formy i treści jest precyzyjnie dobrany, wymierzony i właściwie merytorycznie opracowany. Jak już poniekąd wspomniałem, imponuje mi dociekliwość intelektualna, format myśli, staranność języka, rzetelność cytacji. Wszystko to sprawia, że książka zdaje się dawać czytelnikowi niczym niezamącony wgląd w zasadnicze intencje autora, które przyjmują postać i takiej deklaracji: „Opowiadam się w tej książce za ideą kształcenia, które służy efektom przebudzenia – nie czyni z nas zakładników *tu i teraz*, nie wzmacnia baniek doraźnych zbiorowych wyobrażeń, lecz pomaga żyć z otwartymi oczyma i radzić sobie – na ile się da – z naszą wybrakowaną, zwiczniałą kondycją oraz ze społecznymi fantazmatami. Edukacja – jeśli ma wspierać człowieka w rozeznawaniu się w egzystencji – nie może lekceważyć ludzkiej kruchości. Wychowywanie jednostki w wizji niezagrażonego życia i czekającego za progiem sukcesu – jakbyśmy nie musieli zmagać się niemal na każdym kroku z entropią oraz cielesnymi i duchowymi słabościami (własnymi i innych wokół) – to niemądra i niemoralna (krzywdząca) praktyka. To iluzja fundująca nam niegościnnie i niedemokratyczny świat” (s. 22). I dalej: „Chodzi mi mianowicie o zmianę języka pedagogicznego [...], o rozpisanie tego, co można by nazwać *słabą edukacją kruchych istot ludzkich* (w opozycji do *silnej edukacji ludzi sukcesu*)” (s. 22).

Zwraca również uwagę fakt, że w swoim wywodzie Krzysztof Maliszewski rozwija dyskusję w kilku równoległych planach, z których każdy ma swoją wagę, tempo, zakres i znaczenie, co utwierdza mnie

w przekonaniu o jakości pracy intelektualnej, z którą konfrontuję się jako czytelnik podczas lektury książki.

Pierwszy plan to w moim odczytaniu oscylacja wokół napięcia między tym, co autor rozumie przez silną i słabą edukację; a jest to zgodne z obietnicą złożoną w tytule – jest to punkt wyjścia, a następnie punkt odniesienia systematycznie rozwijanych i nakładanych na owo napięcie treści, odczytywanych i tworzonych koncepcji. Uwaga autora, potem moja, zakładam, że również czytelnika, ciąży ku myśli i edukacji słabej, z nimi wiążą się jego preferencje. Stanowią moim zdaniem podstawę konsekwentnie rozwijanych, wybranych tematów, elementów i ujęć Maliszewskiego autorskiej koncepcji bez-silnej edukacji. Jasne określenie stanowiska sprzyja prowadzeniu krytyki kultury i edukacji, co można uznać za osobny plan tworzonej w książce dyskusji. Narodziny nowoczesnej pedagogiki wiąże autor z ukonstytuowaniem się w jej polu paradygmatu siły, który genealogicznie odczytuje jako skazę oświecenia, skutkującą preferowaniem mocy, pewności siebie w rozwoju i degeneracji kultury oraz teorii i praktyki edukacji.

Z kolei inną płaszczyznę tworzą według mnie treści składające się na koncepcję podmiotu. Jest to w moim przekonaniu podmiot wyraźnie wyodrębniony ze społecznego tła, ujmowany w języku fenomenologiczno-hermeneutycznym w sposób kładący nacisk na aspekt egzystencjalny. Kondycja takiego podmiotu zostaje ustalona jako przede wszystkim krucha. W kontekście tej kruchości potencjał relacji edukacyjnej rozpatrywany jest przez autora w dwóch aspektach: inspirowania oraz kształtowania mądrości praktycznej w jej zasadniczym wymiarze wrażliwości etycznej. Według Maliszewskiego to „Od istnienia znaczących relacji, od uruchamiania sumienia oraz od gotowości do zmiany zależy w pracy pedagogicznej niemal wszystko (sens pedagogiczny wychowania), mimo że te sfery są niemierzalne, że mamy na nie niewielki techniczny wpływ i dlatego wydają się niewarte większej uwagi w świecie operującym *strong language*. W tej książce mówię jednak – zgodnie z zapowiedzią – nie o alternatywie specyficznego podejścia, tylko o alternatywie tego, co w edukacji najważniejsze, od czego zależy powstanie, istnienie i koniec oddziaływania o charakterze pedagogicznym” (s. 84). To ostatnie zdanie podkreśla właściwe znaczenie i rangę prowadzonych przez autora badań.

Innym planem, w którym dokonuje się sens treści książki, jest według mnie postsekularna w duchu argumentacja, mająca cały szereg różnicowanych odsłon, na rzecz inkluzywnego chrześcijaństwa, otwartego na uzupełnienia i zabezpieczonego przed efektem zamknięcia. Autor zdaje się inspirować humanizmem chrześcijańskim i jednocześnie go bronić, posiłkując się ujęciami rzymskokatolickich teologów, takich jak Tomáš Halík czy Wacław Hryniewicz, przeciw degenerowaniu

się owego humanizmu w ideologię (w rozumieniu Sergiusza Hessena, za którym – warto dodać – podąża autor w innej swojej pracy). Takie rozumienie humanizmu chrześcijańskiego, zgodnie z którym „kształcenie słabe – jako etyczne przedsięwzięcie formacji sumienia – poprzez przerabianie lekcji podmiotu, samotności, inicjacji i enigmy kształtuje w człowieku dyspozycję dysydencką, która ma go poróżnić z dehumanizującymi i pomniejszającymi życie tendencjami w otoczeniu oraz w nim samym” (s. 153), można widzieć jako – użyję zewnętrznej wobec treści pracy formuły Moniki Humeniuk – jedną z pedagogik heretyckich i ważny głos w dyskusji nad pedagogiką religii zdominowaną przez edukację religijną rozwijaną w duchu katechetycznym.

Nie mniej ważny aspekt tego wymiaru prowadzonej przez autora dyskusji, być może ważniejszy, stanowi właściwe dla myśli postsekularnej widzenie nowoczesności i religii jako źródłowo nieporóżnionych. Ma to znaczenie dla reinterpretacji pozycji religii w kulturze i edukacji. Przykładowo owo nieporóżnienie można śledzić w końcowych akapitach pracy, kiedy jej autor pisze: „Trzeba też raz jeszcze podkreślić, że nie chodzi mi w tej książce o próbę sformułowania alternatywnej i możliwej do wyboru (jako jedna z wielu) koncepcji kształcenia. Jej zamysł trzeba widzieć dużo bardziej radykalnie. Usiłuję prze-pisać sens edukacji w ogóle, przeformułować go w kategoriach myślenia słabego, czyli z uwzględnieniem – poważnym potraktowaniem – kruchej kondycji człowieka” (s. 180). W konsekwencji Maliszewski ujmuje jako komplementarne bez-silną edukację i „mesjańskie pragnienie życia powiększonego”, odczytane za Agatą Bielik-Robson, gdy stwierdza: „I właśnie troskę o powiększone życie – kruche, ale ważne; strauumatyzowane, ale niepoddające się; skończone, ale naprawdę żywe – uważam za podstawowe zadanie edukacji” (s. 182).

Mam świadomość, że to krótkie recenzyjne ujęcie w żaden sposób nie wyczerpuje bogactwa treści i inspirującej mocy książki Krzysztofa Maliszewskiego. W moim przekonaniu tworzy ona – a biorę pod uwagę każdy jej element i aspekt – spójny, oryginalny autorski projekt, który jest również świadectwem twardego oporu wobec tendencji dominujących w teorii i praktyce edukacji. Jednocześnie nie tylko praca jako całość wnosi inspirujące rozumienie bez-silnej edukacji; także poszczególne, sprawnie rozwijane przez autora liczne koncepcje, których nie przywoływałem, są same w sobie interesujące i zasługują na uwagę (być może warto dodać tu na rzecz konkretyzowania wyobrażeń o książce i lepszej wstępnej w niej orientacji jeszcze kilka nazwisk protagonistów niewymienionych wcześniej: Giorgio Agamben, Zygmunt Bauman, Gert Biesta, René Girard, Martin Heidegger, Emmanuel Lévinas, Tadeusz Sławek, Józef Tischner, Gianni Vattimo, Lech Witkowski).

Najnowsza książka Krzysztofa Maliszewskiego stanowi według mnie ważny, oryginalny głos filozofii i teorii edukacji, który wykacza poza skoncentrowanie na problematyce pedagogicznej, wnosząc wkład w filozofię kultury. Jest wartościową, wybitną pozycją, można powiedzieć, że wręcz obowiązkową dla badaczy i innych osób zainteresowanych rozwojem filozofii edukacji, teorii kształcenia, pedagogiki ogólnej, dydaktyki ogólnej, pedeutologii, komparatystyki pedagogicznej, a w kontekście współczesnych orientacji w pedagogice – badaczy identyfikujących się z problematyką pedagogik kultury i religii, a także pedagogik hermeneutycznej, egzystencjalnej, personalistycznej, humanistycznej, krytycznej, postmodernizmu. Równie przekonany jestem o potencjale książki inicjowania dyskusji i polemik w kontekście innych ujęć i odmiennych, zróżnicowanych tradycji rozumienia czegoś bliskiego idei ahimsy, rozróżnienia mocy i słabości, również łącznego oraz rozłącznego rozumienia i ujmowania tych fenomenów, nacisku na indywidualizm, wartości rzemiosła, apologii słabości w konfrontacji – przykładowo – z edukacją matematyczną, muzyczną, kulinarną czy pedagogiką sportu, nieufności wobec *emunah* i podążaniu za *pistis*, dystansu wobec edukacji skalanej *techne*, nawykiem czy ideologią.

Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego stanowi z pewnością cenne opracowanie, zapewniające filozofii edukacji korespondencję z osiągnięciami współczesnej humanistyki. Jestem pewien, że nie tylko pedagog po lekturze tej książki odczuje coś więcej niż satysfakcję. Z przekonaniem i nieukrywaną przyjemnością zachęcam, rekomenduję, polecam.

„Chowanna” została zamieszczona
w bazie bibliograficznej czasopism humanistycznych i społecznych BazHum

Projekt okładki i szaty graficznej
Tomasz Gut

Redakcja i korekta techniczna
Magdalena Pache (język polski), Krystian Wojcieszuk (język angielski)

Przygotowanie okładki do druku
Beata Klyta

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów
Aleksander Herman

Łamanie
Tomasz Kiełkowski, Marek Zagniński

ISSN 2353-9682

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej (ISSN 0137-706X)

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna, ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl
W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 7,5. Ark. druk. 7,25.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2353-9682

2 2



Więcej o książce

