UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 41/2016

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2016

STUDIA EDUKACYJNE

Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wydawane w formie kwartalnika, indeksowane w European Reference Index for the Humanities

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

Redaktor Naczelny – Ewa Solarczyk-Ambrozik (Adam Mickiewicz University)
Zastępca Redaktora Naczelnego – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)
Sekretarz – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University)

Wiesław Ambrozik (Adam Mickiewicz University), Sławomir Banaszak (Adam Mickiewicz University), Stanislav Bendl (Charles University in Prague), Agnieszka Cybal-Michalska (Adam Mickiewicz University), Andrzej Ćwikliński (Adam Mickiewicz University), Michał Klichowski (Adam Mickiewicz University), Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University), Melinda Pierson (California State University Fullerton), Hein Retter (Technische Universität Braunschweig), Alena Vališová (University of Pardubice), Aleksander Zandecki (Adam Mickiewicz University)

Redaktorzy tematyczni
Wiesław Ambrozik (pedagogika resocjalizacyjna)
Sławomir Banaszak (metodologia pedagogiki)
Stanislav Bendl (pedagogika społeczna)
Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogiczne problemy młodzieży)
Andrzej Ćwikliński (dydaktyka ogólna)
Katarzyna Kabacińska-Łuczak (historia wychowania)
Michał Klichowski (nowe technologie w edukacji)
Zbyszko Melosik (socjologia edukacji i pedagogika porównawcza)
Melinda Pierson (pedagogika specjalna)
Hein Retter (pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna)
Alena Vališová (pedagogika szkolna)
Aleksander Zandecki (pedagogika szkoły wyższej)

Redaktorzy językowi
Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)
Chris Whyatt (język angielski)

Redaktor statystyczny
Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

MAGDALENA PIORUNEK, *By(wa)ć mentorem czyli o dylematach i pułapkach mentoringu* 7

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA, *Career as a Domain Introducing Hierarchy in the Social Space – a Functional-Structural Perspective* 21

KINGA KUSZAK, *Doświadczenia kulturowe społeczeństwa utrwalone w związkach frazeologicznych – aspekt pedagogiczny* 37

IWONA CHRZANOWSKA, *Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej* 55

TOMASZ GMEREK, *Edukacja tubylcza a szkolnictwo głównego nurtu – konteksty teoretyczne* 75

ZBYSZKO MELOSIK, *Piłka nożna, amerykański izolacjonizm i paradoksy globalizacji* 93

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK, *Jednostka, neoliberalizm i redukcjonizm edukacji współczesnej* 107

SYLWESTER CICHOCKI, ROBERT CZYSZ, TOMASZ PRZYBYŁA, MICHAŁ KLICHOWSKI, *„A jednak offline": doniesienia z jakościowych badań nad hybrydyzacją samorzutnej aktywności poznawczej* 117

IRENA PRZYBYLSKA, *Emancypacyjne czy instrumentalne – (re)konstrukcja kształcenia kompetencyjnego* 131

ZBYSZKO MELOSIK, *Piłka nożna kobiet w społeczeństwach współczesnych: między emancypacją a marginalizacją* 157

DOROTA JAWOR-PRZYBYSZEWSKA, *Walka o uznanie a tożsamość zawodowych aktorek* 173

JANICE MYCK-WAYNE, ANNA JAKONIUK-DIALLO, *Supporting Very Young Children with Hearing Loss in the United States* 203

JOANNA SIKORSKA, *Culture and the Worlds Creative Diversity* 217

MICHALINA KASPRZAK, *Education in Out-Of-School Forms for Children – to Change Thinking About the Future* 227

JOLANTA JARCZYŃSKA, *Nadmierne korzystanie z sieci społecznościowych przez młodzież szkolną – charakterystyka zjawiska* 237

AGNIESZKA RUMIANOWSKA, *O istocie języka w procesie edukacji ze szczególnym uwzględnieniem procesu kształcenia językowego* 261

BEATA WOŁOSIUK, *Zaburzenia mowy a gotowość podjęcia nauki szkolnej* 273

MARTA ŁUCZAK, *Mobilność edukacyjna jako punkt zwrotny w biografii jednostki* 289

MARCELA KOŚCIAŃCZUK, *Metafory w służbie budowania tożsamości. Krytyczna Analiza Dyskursu jako narzędzie badania dyskursu katolickiego na temat mniejszości homoseksualnej i zwolenników teorii gender (na przykładzie medialnych wypowiedzi Dariusza Oko)* 307

ANNA ROGOZIŃSKA, *Muzeum zorientowane na odbiorcę. Strategie edukacyjne budujące długookresowe relacje z widzem jako usługobiorcą* ... 323
WIOLETTA JUNIK, *Wybrane narzędzia do pomiaru rezyliencji (resilience) wśród dzieci i młodzieży* ... 335
YAEL ILANY, *Compensation Award for Wrongful Dismissal of Pregnant Women in Israel* ... 359
ADEL AYADA, *The Wedding Ceremony Among the Bedouins in the North of Israel* ... 389
MÁRIA PISOŇOVÁ, *Causes of Discontent with the Conditions of Performance in the Teaching Profession Within Pre-Primary Education* ... 403
RITA KHAWALY-ESAWI, *The Israeli Law's Attitude Towards Minors' Rights of Participation in Making Decisions Relating to Them* ... 425

II. RECENZJE I NOTY

Maria Dudzikowa, Sylwia Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Seria „Kultura Szkoły", t. 1, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016, ss. 501 (ALINA WRÓBEL) ... 447
Maciej Muskała, *„Odstąpienie od przestępczości" w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, ss. 293 (JERZY MODRZEWSKI) ... 452

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Międzynarodowego Seminarium Naukowo-Dydaktycznego „Uczony – student – nauczyciel – rodzic: idea wielostronnego partnerstwa realizowana na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM", Poznań, 23 września 2016 roku (AGNIESZKA BOJARCZUK, NATALIA KŁYSZ-SOKALSKA, ANNA SCHMIDT) ... 467

Informacje o autorach ... 471

Informacje dla autorów ... 473

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

MAGDALENA PIORUNEK, *(Occasionally) Being a Mentor or Dilemmas and Traps of Mentoring* 7

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA, *Career as a Domain Introducing Hierarchy in the Social Space – a Functional-Structural Perspective* 21

KINGA KUSZAK, *Society's Cultural Experience as Preserved in Phrasemes – the Pedagogical Aspect* 37

IWONA CHRZANOWSKA, *Special School Teachers' Opinions on Inclusive Education – a Student with SPE in an Inclusive School* 55

TOMASZ GMEREK, *(Occasionally) Being a Mentor or Dilemmas and Traps of Mentoring* 75

ZBYSZKO MELOSIK, *Soccer, American Isolationism and Paradoxes of Globalization* 93

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK, *The Individual, Neoliberalism and the Reductionism of Contemporary Education* 107

SYLWESTER CICHOCKI, ROBERT CZYSZ, TOMASZ PRZYBYŁA, MICHAŁ KLICHOWSKI, *„Still Offline": Evidence from Qualitative Studies on the Hybridization of Spontaneous Cognitive Activity* 117

IRENA PRZYBYLSKA, *Emancipatory or Instrumental – (Re)Construction of Competence-Based Education* 131

ZBYSZKO MELOSIK, *Women's Football in Contemporary Societies: Between Emancipation and Marginalization* 157

DOROTA JAWOR-PRZYBYSZEWSKA, *The Struggle for Recognition and Identity of Professional Actresses* 173

JANICE MYCK-WAYNE, ANNA JAKONIUK-DIALLO, *Supporting Very Young Children with Hearing Loss in the United States* 203

JOANNA SIKORSKA, *Culture and the Worlds Creative Diversity* 217

MICHALINA KASPRZAK, *Education in Out-Of-School Forms for Children – to Change Thinking About the Future* 227

JOLANTA JARCZYŃSKA, *Excessive Use of Social Networks by School Students – Characteristics of the Phenomenon* 237

AGNIESZKA RUMIANOWSKA, *Abaut the Essence of Langauge in the Process of Education with Special Attention to Language Education* 261

BEATA WOŁOSIUK, *Speech Disorders and School Readiness* 273

MARTA ŁUCZAK, *Educational Mobility as a Turning Point in the Personal Biography* 289

MARCELA KOŚCIAŃCZUK, *Metaphors as the Tools of Creating Identity. Critical Discourse Analysis as a Method of Interpretation Dariusz Oko's Discourse About the Homosexual Minority and Gender Studies Scholars* 307

ANNA ROGOZIŃSKA, *The Museum as a Service Deliver and Visitor-Oriented Institution* 323

WIOLETTA JUNIK, *Selected Tools for Measuring Resilience Among Children and Adolescents from Risk Groups* 335

YAEL ILANY, *Compensation Award for Wrongful Dismissal of Pregnant Women in Israel* ... 359

ADEL AYADA, *The Wedding Ceremony Among the Bedouins in the North of Israel* 389

MÁRIA PISOŇOVÁ, *Causes of Discontent with the Conditions of Performance in the Teaching Profession Within Pre-Primary Education* 403

RITA KHAWALY-ESAWI, *The Israeli Law's Attitude Towards Minors' Rights of Participation in Making Decisions Relating to Them* 425

II. REVIEWES AND NOTES

Maria Dudzikowa, Sylwia Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Seria „Kultura Szkoły", t. 1, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016, ss. 501 (ALINA WRÓBEL) 447

Maciej Muskała, *„Odstąpienie od przestępczości" w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, ss. 293 (JERZY MODRZEWSKI) 452

III. SCIENTIFIC LIFE

Report from an International Science and Teaching Seminar "Scholar – Student – Teacher – Parent. The Idea of Multilateral Partnership", implemented at the Adam Mickiewicz University Faculty of Educational Studies, Poznań, 23 September 2016 (AGNIESZKA BOJARCZUK, NATALIA KŁYSZ-SOKALSKA, ANNA SCHMIDT) 467

Information of Authors 471

Information for Authors 473

STUDIA I ROZPRAWY

MAGDALENA PIORUNEK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

BY(WA)Ć MENTOREM CZYLI O DYLEMATACH I PUŁAPKACH MENTORINGU

ABSTRACT. Piorunek Magdalena, *By(wa)ć mentorem czyli o dylematach i pułapkach mentoringu* [(Occasionally) Being a Mentor or Dilemmas and Traps of Mentoring]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 7-20. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.1

Mentoring is regarded as a method of comprehensive development of a protégé's potential, which required a steady approach, regular contact and collaboration with the mentor. A non-directive interaction between the master and protégé, mentoring is a relation that involves inspiration, stimulation and leadership. At its foundation lies a belief that it is possible to have impact on other individuals in their *zones of proximal development* (Vygotsky) based on the skill (art) of bringing out protégé's *strong assets* (Seligman) within *joint involvement episodes* (Schaffer). A mentor is expected to motivate and encourage her protégé to be active as well as to develop an honest, open and friendly collaboration environment that is based on mutual respect. As a work and joint involvement method, mentoring is endorsed in education, labour market institutions, learning organisations (Senge). The concept of a mentor is linked to those of a master, authority, important person, example to follow, leader, and to some extent those of a teacher.
To what extent this mentor - protégé relation can be formalised? Is it, as claimed by critical pedagogy, a component of pastoral power where the protégé is required to give herself up and surrender her development to the hands of the leader, i.e. a pastor, mentor (Foucault)? Is a teacher (occasionally) a mentor? These selected dilemmas, questions and doubts about the mentoring concept are raised in this text.

Key words: mentoring, mentor, leader, development support, protégé's own resources, lifelong guidance

Czym jest mentoring?

Idea mentoringu, jakkolwiek obecna w naukach społecznych i świadomości ludzkiej od dawna, kojarzona z wieloma innymi ogólnie przyjętymi

deskryptorami relacji międzyludzkich i odniesiona do wielu pokrewnych semantycznie określeń (np. lider, przywódca, autorytet, osoba znacząca), zyskała w naszym kraju popularność w ostatnim okresie przede wszystkim w kontekście idei lifelong learning, teorii i praktyki zarządzania zasobami ludzkimi w organizacjach uczących się, w rozważaniach na styku ekonomii i humanistyki, przynależnych doradztwu personalnemu[1].

Mentoring stanowi potencjalny element spersonalizowanej edukacji, która w odróżnieniu od edukacji masowej – czy nawet zindywidualizowanej – jest procesem wspierania fenomenu budowania tożsamości jednostkowej.

Jedna z bardziej ogólnych definicji mentoringu brzmi: to „proces, który stymuluje i wspiera naukę"[2].

> Mentoring to metoda wszechstronnego rozwoju potencjału podopiecznego, polegająca na regularnym kontakcie i współpracy z mentorem: osobą doświadczoną, o odpowiedniej formacji, umiejętnościach, osiągnięciach oraz sieci kontaktów. Mentor rozwija potencjał danej osoby poprzez przekazywanie jej kluczowych wartości, dzielenie się swoim doświadczeniem, doradzanie jej w decyzjach, a w sytuacjach krytycznych bycie jej adwokatem[3].

> Mentoring to partnerska relacja między mistrzem a podopiecznym, zorientowana na odkrywanie i rozwijanie potencjału podopiecznego. Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie. Polega głównie na tym, aby podopieczny, dzięki odpowiednim zabiegom mistrza, poznał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość, i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji[4].

Mentoring ma charakter relacji wspierającej, która zbliżona jest do dwóch innych typów oddziaływań, tj. coachingu i tutoringu. Wydaje się jednak, że mimo wielu zbieżności, komplementarności oddziaływań, widocznych zwłaszcza w bardzo ogólnych definicjach czy formach i metodach pracy, kładących nacisk przede wszystkim na niedyrektywny charakter relacji osoby wspierającej i wspieranej oraz budowanie samoświadomości podopiecznego, są między tymi typami oddziaływań pewne różnice. Otóż, w procesach coachingowych (które mogą stanowić element oddziaływania mentora) podopieczny sam definiując swoje cele wprowadza zmiany w swoim życiu, wykorzystując posiadane przez siebie zasoby, rolą *coacha*

---

[1] Por. np. I. Marzec, M. Wronka, *Mentoring jako czynnik organizacyjnego uczenia się*, Zeszyty Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu, 2012, 30, pdf; J. Mróz, *Coaching i mentoring wobec współczesnych wyzwań w rozwoju pracowników*, Nauki o Zarządzaniu (Management Sciences) 2013, 3(16), pdf.

[2] E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor*, Kraków 2002, s. 81.

[3] Collegium Wratislaviense – materiały szkoleniowe.

[4] S. Karwala, *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, Nowy Sącz 2007, s. 67.

jest pomoc w procesie refleksji, która staje się udziałem podopiecznego – reasumując: *trener (coach) jest tym lepszy im „jest go mniej" w procesie zmiany*. W ramach tutoringu zaś, tutor pełni w większym stopniu *rolę ekspercką* względem podopiecznego, który chce posiąść wiedzę, umiejętności, kompetencje, którymi dysponuje tutor, co wcale *nie oznacza, że chce on być takim, jak ów tutor*. W procesach mentoringu istotne znaczenie ma *biografia mentora*, jego kompetencje, ale i życiowe doświadczenia prowadzące do sukcesu – w tym wypadku *podopieczny chce stać się takim jak mentor*. Mentor powinien być człowiekiem sukcesu, osobą spełnioną (inną kwestią jest, jak ów sukces personalnie zdefiniujemy i jakie kryteria „spełnienia" przyjmiemy). Jest zatem w tym wypadku miejsce na rady, wskazówki, podpowiedzi, których dyrektywność powinna być proporcjonalna do poziomu wolności osobistej osoby wspomaganej (wolności uzależnionej od wieku, poziomu rozwoju, doświadczenia osoby wspomaganej, czy czynników sytuacyjnych).

Mentoring, zdaniem niektórych, bardziej zbliża się do sztuki, niż stanowi ścisłą procedurę. Wymaga czasu poświęconego na budowanie zaufania i zrozumienia w atmosferze bezpieczeństwa oraz pewnej elementarnej regularności kontaktów wzajemnych.

U jego podstaw leży przeświadczenie o możliwości oddziaływania na drugiego człowieka w jego *strefie najbliższego rozwoju*[5], w oparciu o umiejętności (sztukę) wydobywania *mocnych stron* podopiecznego[6] w ramach *epizodów wspólnego zaangażowania*[7]. Te klasyczne już koncepcje psychologii rozwojowej, odwołujące się do wspierania możliwości rozwojowych człowieka w relacjach społecznych, do uznania jego możliwości rozwojowych i bazowania na mocnych stronach jednostki, stanowią podstawę definiowania i opisywania relacji mentorskich w perspektywie teoretycznej[8]. Rolą mentora jest: motywowanie i zachęcanie podopiecznego do aktywności, tworzenie szczerej, otwartej i przyjaznej atmosfery współpracy, opartej na wzajemnym szacunku. Mentoring jako metoda pracy i wspólnego zaangażowania propagowany jest w edukacji, instytucjach rynku pracy, uczących się organizacjach[9].

---

[5] L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.

[6] M. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć*, Poznań 1991.

[7] H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994.

[8] B. Smorczewska, *Społeczny kontekst rozwoju. Użyteczność wybranych koncepcji psychologii rozwojowej dla relacji coachingu i mentoringu*, Forum Oświatowe, 2013, 2(49), pdf.

[9] Por. np. P. Senge, *Piąta dyscyplina*, Kraków 2003; B. George i in., *Przywództwo oparte na autentyczności*, Harvard Business Review Polska, 2007, 58, pdf; R.S. Kaplan, *Jak w stu procentach*

W ramach rozważań o mentoringu z reguły wskazuje się na kilka zasadniczych elementów (słów kluczowych) współdefiniujących ten rodzaj działań, stanowiących *de facto* warunki jego realizacji w praktyce społecznej. Są to:

– bezpieczeństwo, jako warunek budowania i podtrzymywania konstruktywnej relacji;

– stałe uczenie się w celu dążenia do mistrzostwa (dotyczy to obydwu stron relacji, choć w różnym stopniu);

– inspiracja ku nieznanemu, nowemu, ku wyzwaniom;

– wzmacnianie posiadanego potencjału;

– czas – jako waluta mentora i istotna okoliczność budowania relacji;

– równowaga pomiędzy procesami słuchania i mówienia w ramach budowanej i podtrzymywanej relacji;

– pomaganie podopiecznemu w podejmowaniu decyzji i dokonywaniu wyborów.

Swoistym sprawdzianem mentorskiego sukcesu jest usamodzielnienie się, fizyczne lub częściej mentalne rozstanie, czy symboliczne pożegnanie z mentorem (wydaje się, że istotę tego faktu dobrze oddaje metafora wypływania podopiecznego z przystani, portu na głębokie wody).

Czy każdy może być mentorem?

> Mentor to przewodnik, doradca, konsultant, wspierający podopiecznego w rozwoju kompetencji zarówno merytorycznych, jak i związanych z rozwojem osobistym. Mentor dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem oraz buduje relację z uczniem opartą na szacunku i zaufaniu[10].

Mentor to osoba samoświadoma, zdolna do pogłębionej refleksji, to często osoba pełniąca funkcje lidera czy przywódcy w organizacjach sformalizowanych, czy nieformalnych grupach. Zdaniem teoretyka organizacji uczącej się Petera Senge[11], osoby takie wyróżnia między innymi: jasność i siła przekazu zawarta w ideach przez nich głoszonych, głębia i autentyczność ich zaangażowania (budowanie więzi wymaga otwarcia się i często wychodzenia poza fasadowość roli), swoista życiowa pokora w łączności z otwartością (nie tylko deklarowaną!) na permanentne uczenie się, zachowanie

---

zrealizować swój potencjał, Harvard Business Review Polska, 2008, 65-66, pdf; A. Nowak, R. Praszkier, *Przedsiębiorczość społeczna. Teoria i praktyka*, Warszawa 2012.

[10] www. mentoring.edu.pl.

[11] P. Senge, *Piąta dyscyplina*.

wzbudzające zaufanie innych, a nade wszystko przeświadczenie o możliwościach osiągania stawianych sobie celów.

Elżbieta Sujak[12] pisząc o Innych jako szansie rozwoju personalnego, przywołuje ideę *mistrzów życia*, wydaje się tożsamą z istotą mentoringu.

> Przez mistrza rozumieć trzeba (…) człowieka, który posiadł w nieprzeciętnym stopniu pewną sztukę. (…) Przez sztukę należy tu rozumieć sumę wiedzy i umiejętności jej wykorzystania, zastosowania, a także rozwijania, stawiania zagadnień. Mistrzem może stać się dla człowieka profesor, którego kierownictwo akceptuje się na dłuższy czas; a także wybitny rzemieślnik wtajemniczający ucznia w arkana opanowanej przez siebie sztuki. Rola mistrza nie jest tylko intelektualna, ale jednocześnie przekracza znacznie elementarną fascynację emocjonalną, sięga głębiej i trwa dostatecznie długo, by „uczeń" – tym razem dobrowolnie, świadomie podejmując swoje przypisanie do „szkoły mistrza" z wyboru – osiągnął to, co tylko kontakt z mistrzem może mu udzielić: uzyskanie określonych umiejętności, ale także umysłowości, poglądów na wybrane dziedziny wiedzy, a także życia. Mistrz nie musi być istotą doskonałą, wystarczy, że jest doskonalszy niż ja, doskonalszy niż wszyscy w tej dziedzinie, jakich znam. I jeszcze to: musi pozwolić mi być swoim uczniem, musi zaakceptować moje poszukiwanie, przyjąć moją gotowość do pracy pod jego kierunkiem[13].

> Mistrz prawdziwy nie dąży do skupienia uwagi na sobie, lecz na tym czemu sam służy, czemu się poświęca, udzielając resztę siebie i swego czasu tym, którzy włączyli się w jego drogę i pracę na dowolny czas, niekiedy na stałe – uczniom, nie naśladowcom ani wyznawcom. Tak więc mistrzem – katalizatorem rozwoju staje się nie tyle człowiek nieprzeciętny, ile raczej człowiek oddany idei[14].

Powyższe rozważania o istocie mentoringu są zaskakująco zbieżne z intuicją społeczną. Jej ilustrację stanowić mogą wypowiedzi studentów, którzy wypełnili autorski kwestionariusz „Moi mentorzy". Przytoczona ilustracja badawcza nie ma w żadnym wypadku charakteru reprezentatywnego, a wyniki wykorzystywanego w procesie dydaktycznym kwestionariusza wypełnionego przez 43 studentów studiów stacjonarnych II stopnia na kierunku pedagogika posłużyły tu dodatkowo jedynie do zilustrowania świadomości młodych dorosłych odnośnie przedmiotowych zagadnień.

Oto niektóre z wypowiedzi wskazujące na sposób rozumienia terminu mentor:

*…Osoba, która **prowadzi** nas przez pewną drogę…*

*…Osoba, która jest **przewodnikiem**. Ustanawia pewną hierarchię wartości, ustala pewne założenia, którymi należy się kierować…*

---

[12] E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1992.

[13] Tamże, s. 195.

[14] Tamże, s. 197-198.

*…To osoba, która **pomaga** w życiu i **doradza**. Ktoś, kto towarzyszy w życiu. Ktoś w kim **mamy oparcie** i komu **ufamy**…*

*…Osoba, która **włącza** nas w jakieś przedsięwzięcie, **wspiera** nas, **podtrzymuje** naszą **aktywność. Wzór, autorytet**…*

*…Jest to osoba, którą pragnę **naśladować*** (…) jest dla mnie autorytetem i liczę się z jej zdaniem…

*…Mentor to osoba, która jest przykładem do naśladowania, **cały czas się rozwija i nigdy nie poddaje**. Posiada pożądane przez społeczeństwo cechy, jest jakby synonimem autorytetu…*

*…Osoba, z której czerpię **inspirację** do swego postępowania. Dzięki niej chcę się zmienić, robić tak, jak ona. Darzę ją szacunkiem i poważaniem…*

*… Jest to osoba **znacząca,** ważna w jakiś sposób. Jest to przede wszystkim osoba będąca **ekspertem** w czymś, np. dziedzinie, w której chcę się szkolić…*

*…Jest dla mnie kimś, kto **posiada ogromną wiedzę** na tematy interesujące mnie, wiedzę, którą sama chciałabym posiąść. Mentor jest osobą, u której szukałbym pomocy lub **wskazówek do osiągnięcia wyznaczonego przeze mnie celu**…*

*…Mentor to osoba tworząca **partnerską relację** z drugą osobą (najczęściej nauczyciel-uczeń), która **stara się odnaleźć potencjał danej osoby, wspiera ją, motywuje** …*

*…Mentorem jest osoba, która daje **wskazówki, rady**; osoba mająca olbrzymie doświadczenie w swojej dziedzinie…*

Próba zestawienia słów kluczowych przywoływanych w wypowiedziach studenckich koresponduje z definicjami obecnymi w literaturze.

Mentor:

Kim jest?	Jaki jest?	Co robi?
przewodnik, wzór, autorytet, osoba znacząca, ekspert, lider	mamy do niego zaufanie, chcemy go naśladować, cały czas się rozwija, nigdy nie poddaje, ma ogromną wiedzę, posiada cechy pożądane przez społeczeństwo (?) – wskazywanie zarówno na wiedzę merytoryczną, jak i określone cechy emocjonalno-wolicjonalne	prowadzi, pomaga, doradza, daje wskazówki, stanowi oparcie, wspiera, aktywizuje, motywuje, tworzy partnerską relację, stara się odnaleźć potencjał drugiej osoby

Źródło: badania własne.

Mentor może pełnić różne role[15]:
– motywować, zachęcać;
– opiekować się i tworzyć przyjazną atmosferę;
– nauczać;
– budować relację opartą na wzajemnym szacunku.
Kim zatem jest mentor obrazuje poniższa tabela.

Mentor jest	Mentor nie jest
wyjątkowo dobrym słuchaczem	gadułą
osobą dostrzegającą problemy	odpowiedzialny za problem
dobrym przewodnikiem, facylitatorem	osobą podejmującą decyzje
osobą udzielającą rad wynikających z doświadczenia	doraźnym lekarstwem
osobą proponującą opcje działania	emocjonalną podporą
osobą pomocną w określaniu zasobów	osobą zapewniającą zasoby
osobą świadomą własnych ograniczeń	skarbnicą wiedzy
osobą kompetentną i/lub dysponującą w tym zakresie siecią wsparcia	specjalistą od wszystkiego
osobą wiarygodną, która umie współodczuwać z podopiecznym	osobą dokonującą ocen

Na podstawie: D. Megginson i in., *Mentoring w działaniu. Przewodnik praktyczny*, Poznań 2008, s. 179.

Profil kompetencyjny mentora zawiera następujące cechy, właściwości i umiejętności[16], jak:
– wysoki poziom samoświadomości, umiejętność dokonywania pogłębionej refleksji i autodiagnozy (dojrzałość intrapsychiczna);
– inteligencja emocjonalna (kompetencje interpsychiczne);
– kompetencje komunikacyjne (interakcyjne);
– poczucie humoru (służące rozładowaniu napięcia i świadczące o dystansie do siebie i sytuacji;
– wiedza zawodowa i merytoryczna i/lub doświadczenie życiowe;
– umiejętność konceptualizacji – dostrzeżenia i nazwania problemu, przed którym staje podopieczny;
– gotowość do praktycznej realizacji procesu samokształcenia;
– zainteresowanie rozwojem innych, altruistyczne skupienie się na innych;
– umiejętność kierowania relacją mentorską – zdolności przywódcze i liderskie;

[15] Por. D. Clutterbuck, *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami*, Warszawa 2002.
[16] Tamże.

– jasność i precyzja celów, które są w relacji mentorskiej realizowane; początkowo mogą one być wyznaczane przez mentora, jednak z czasem odpowiedzialność za ich precyzowanie i realizację przejmuje podopieczny.

Rodzaj relacji łączącej mentora i podopiecznego stanowi kryterium wyróżnienia obecnego w literaturze podziału na *mentoring nieformalny* i *formalny*. W pierwszym przypadku relacje międzyosobowe mają charakter naturalny, spontaniczny, pozbawiony ingerencji ze strony organizacji, instytucji. Relacje pomiędzy mentorem a podopiecznym są tu zazwyczaj silne, nacechowane emocjami, częściej inicjowane przez podopiecznego, który podziela system wartości mentora. Ten zaś jest dla niego osobą znaczącą. Mentoring formalny z kolei, jak nazwa wskazuje, ma charakter sformalizowany, jest inicjowany przez organizacje, firmy, instytucje, a funkcję mentora przejmują tu najbardziej doświadczeni zawodowo pracownicy, pełniący ją w stosunku do początkujących czy wdrażających się w swoje obowiązki adeptów. Koncentruje się on na osiąganiu celów zgodnych z celami organizacji, a jego efektywność podlega ewaluacji z jej strony[17]. Pozwolę sobie w tym miejscu na osobisty komentarz. Otóż, dostrzegam tu pewną niekonsekwencję w myśleniu o modelach mentoringu. Wydaje się, że jeżeli przyjąć, że relacja mentor-podopieczny jest definiowana nie tylko przez wiedzę i doświadczenie, ale także biografię mentora, za którym podąża podopieczny, który chce być takim jak mentor, to tylko model mentoringu nieformalnego spełnia te kryteria. Sformalizowanie tej relacji w stosunkach pracowniczych zbliża ją zasadniczo do tutoringu, który może (choć częściej tak się nie dzieje) w miarę upływu czasu, rozbudowywania i pogłębiania relacji przybrać cechy mentoringu. W edukacji, zwłaszcza zawodowej w odniesieniu do profesji rzemieślniczych, idea mentoringu przywodzi na myśl automatycznie relacje mistrz-uczeń, była i jest w tej formie zatem obecna od setek lat. Kolejne wątpliwości pojawiają się w kontekście rozważań o specyfice relacji mentor-podopieczny, kiedy odniesiemy je do innych form mentoringu, jak np. e-mentoring (czym to się różni od e-learningu?), czy nawet mentoringu grupowego (na ile grupa jako całość może pełnić funkcje mentorskie, czy nie mamy wtedy do czynienia raczej z uczeniem się od grona kompetentnych osób?).

Czy mentorzy są potrzebni?

Dyskusja zarówno na niwie naukowej, jak i obecna w spontanicznych relacjach społecznych skupia się często wokół upadku, braku, czy niszczenia

[17] Por. M. Sidor-Rządkowska (red.), *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa 2014.

autorytetów, postaci znaczących, które potencjalnie mogłyby rolę lidera pełnić. Ponowoczesna zindywidualizowana rzeczywistość utrudnia budowanie jednostkowej tożsamości, bowiem płynność chaotycznej, wieloznacznej rzeczywistości podważa tradycyjne źródła stabilnego autorytetu. A. Giddens[18] analizując niepokoje tożsamości obecnego (nie)ładu społecznego, wskazuje na zakwestionowanie zasadniczych źródeł stabilnego autorytetu kultur przednowoczesnych, tj. tradycji, religii oraz relacji zaufania społecznego, wyrastających na gruncie społeczności lokalnej i układów pokrewieństwa.

> Nie ma autorytetów obejmujących wszelkie obszary, których dotyczą różne rodzaje ekspertyzy, co znaczy tyle, że (…) w ramach systemów nowoczesności właściwie każdy jest laikiem w zakresie większości aspektów działalności społecznej. W tej sytuacji autorytet nie jest już przeciwieństwem wątpienia. Przeciwnie, różne rodzaje ekspertyzy czerpią siłę właśnie z zasady powątpiewania. Oceniając twierdzenia konkurencyjnych autorytetów, laicy stosują zasadę sceptycyzmu poznawczego, której przyjęcie wobec wielości dostępnych opcji staje się koniecznością[19].

Ponadto, niski poziom społecznego zaufania w rodzimej rzeczywistości, zakwestionowanie w dyskursie globalnym i lokalnym (często na bieżące, polityczne potrzeby) wielu uznanych autorytetów, mistrzów określonych dziedzin, czy liderów procesów społecznych przyczynia się do rozchwiania ocen i ambiwalencji emocji, zaprzeczenia dotychczasowym pewnikom.

> Niektórym jednostkom nie jest łatwo lub w ogóle nie są w stanie psychicznie zaakceptować faktu istnienia różnych wzajemnie sprzecznych autorytetów. Wolność wyboru jest dla nich nieznośnym ciężarem, więc szukają oni pocieszenia w szerszych systemach władzy. Patologiczną skrajnością jest skłonność do dogmatycznego autorytaryzmu. Osoba o takich skłonnościach wcale nie musi być tradycjonalistą, ale nie zmienia to faktu, że praktycznie wyrzeka się swojej zdolności do krytycznej oceny na rzecz przekonań sformułowanych przez autorytet, którego reguły i orzeczenia odnoszą się do większości aspektów jej życia. (…) ucieczka pod skrzydła autorytetu oznacza przede wszystkim poddanie się mu. Jednostka nie potrzebuje już uczestniczyć w skomplikowanej grze, jaką zakłada każda relacja zaufania. Zamiast tego, na zasadzie projekcji identyfikuje się z dominującym autorytetem. (…) Poddanie się autorytetowi przybiera zwykle postać niewolniczego przywiązania się do autorytetu osobowego i przeświadczenia o jego nieomylności[20].

Zapatrywania młodych dorosłych na potrzebę istnienia/poszukiwania mentorów i ich znaczenie w życiu jednostki są krańcowo różne. Dla porząd-

---

[18] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość: „ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2007.

[19] Tamże, s. 267.

[20] Tamże, s. 267-268.

ku jednak musimy odnotować, że większość z nich taką potrzebę zauważa. Za przykład wspomnianego zróżnicowania niech posłuży poniższe zestawienie kilku różnych wypowiedzi (uzyskanych w ramach udzielania odpowiedzi w kwestionariuszu, do którego odnosiłam się we wcześniejszych partiach niniejszego tekstu).

Od akceptacji…	Przez ostrożny sceptycyzm…	Do negacji…
…Ludzie potrzebują mentorów. Dzieląc się swoją wiedzą mentorzy uczą być lepszym, wiedzieć więcej, nastawiają na sukces, wspomagają emocjonalnie, motywują, pomagają w wyborze kierunku itd… (…) od takich osób można się wiele nauczyć, odnaleźć przy nich własną ścieżkę życiową, dążyć do własnych celów przy ich wsparciu, ale i próbie dorównania im…	*…Uważam, że można poradzić sobie bez mentora, ale jego posiadanie ułatwia funkcjonowanie, dyskusje z mentorem pomagają radzić sobie z wątpliwościami, krystalizować własne przekonania i poglądy, kształtować postawy…*	*…Ludzie nie potrzebują mentorów, potrzebują wzoru do naśladowania i nauczycieli krzewiących w nich odpowiednie postawy, czy w końcu rodziców będących tymi, którzy dali nam życie i powinni nas przez nie prowadzić (…) człowiek mający mentora to osoba być może lekko zagubiona (…) życie trzeba przeżyć po swojemu, a nie pod dyktando innych…*

Wchodzenie w relacje mentorskie ma różny charakter w biegu życia człowieka. Dynamika biograficzna relacji mentorskich uwarunkowana jest między innymi specyfiką etapu życiowego (wiek jednostki i jej normatywnie przypisane zadania rozwojowe) oraz rozwojową i temporalną potrzebą jednostek, wynikających z ich specyficznych doświadczeń.

Przepytani studenci najczęściej wskazywali na istnienie mentorów w swoim życiu na etapie dzieciństwa. Byli to najczęściej pierwsi nauczyciele życia, z którymi łączyły ich więzy pokrewieństwa, a ich kontakty opisywane były w kontekście mądrości i doświadczenia (doradzali, pomagali, dostarczali wiedzy) oraz tworzenia emocjonalnie bezpiecznego, akceptującego, stymulującego środowiska rozwojowego. Wskazywani byli zatem rodzice, lub jedno z nich, dziadkowie, starsze rodzeństwo, inni członkowie systemu rodzinnego. Etap adolescencyjnego poszukiwania tożsamości, doświadczanie procesu tranzycji z dzieciństwa do dorosłości (zapewne jeszcze trwający u niektórych młodych dorosłych) wiąże się bądź z zanegowaniem roli dorosłych (w tym potencjalnych mentorów) w życiu młodego człowieka i zwrotem ku rówieśnikom, bądź (co zaskakująco częste) niewskazywaniem swo-

ich mentorów na tym etapie życia. Dla niektórych pozostają takimi osobami członkowie rodzin. W miarę dorastania zmniejsza się liczba relacji mentorskich przywoływanych przez studentów. Co istotne, z pedagogicznego punktu widzenia odnotować trzeba, że w kilku przypadkach mentorami stawali się niektórzy nauczyciele (także na poziomie akademickim), których postawy życiowe i wiedza imponowały studentom, a partnerskie relacje z nimi ułatwiały bieżący kontakt i korzystanie w nieskrępowany sposób ze wskazówek, rad, wypracowywanie rozwiązań w dialogu.

Jak przenosić ideę mentoringu na grunt edukacji? Pytania i wątpliwości

Inicjatywy objęte określeniem mentoringu są obecne w wielu obszarach życia społecznego, organizacjach, instytucjach[21]. Coraz częściej zaczyna też funkcjonować w szkołach, w tym uczelniach wyższych, bowiem relacje student, doktorant-nauczyciel akademicki mogą mieć potencjalnie taki właśnie charakter[22].

S. Karwala[23] wskazuje na główne zadania, jakie w tym kontekście mentoring spełnia. Są wśród nich następujące:

– odkrywanie zasobów i rozwój potencjału studenta;

– (samo)identyfikacja jego mocnych i słabych stron;

– budowanie wewnętrznej motywacji studenta;

– uzyskiwanie informacji zwrotnych przyczyniające się do budowania i pogłębiania samoświadomości;

– wsparcie (np. emocjonalne, informacyjne) ucznia w podejmowanych wyzwaniach;

– pogłębianie i poszerzanie wiedzy studenta;

– stymulowanie kreatywności studenta (rozwijanie postaw twórczych);

– stymulowanie przedsiębiorczości studenta;

– uświadamianie uczniom swojego wpływu na innych, możliwości pełnienia funkcji lidera;

– budowanie postawy otwartości i ciekawości poznawczej;

---

[21] Por. np. *Mentoring w praktyce polskich przedsiębiorstw. Analiza danych i dokumentów zastanych (desk-research)*, Polskie Stowarzyszenie Mentoringu (2013) pdf.

[22] Por. np. kazus Uniwersytetu Szczecińskiego – M. Kaczmarek, *Tutoring, coaching, mentoring w pracy akademickiej*, Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stietinensis – seria Oeconomica, 2013, 303(72); pdf.

[23] Por. S. Karwala, *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, Nowy Sącz 2007, s. 67-68.

– konstruowanie kariery edukacyjno-zawodowej studenta;

– wyznaczanie oraz ewaluacja kierunków rozwoju personalnego i zawodowego, a także celów krótkodystansowych, jak też ewaluacja procesu ich realizacji;

– nauczenie uczenia się, zarządzania sobą i swoim życiem.

Także w szkolnictwie na pozostałych poziomach nauczania wdrażane są programy mentoringu, a nauczycieli szkoli się w tym zakresie (także w ramach elementarnych umiejętności coachingowych czy prowadzenia działań tutorskich).

Mentoring w edukacji (z uwzględnieniem specyfiki poziomu szkoły, do której się odnosi) wiąże się[24] z doprecyzowaniem celu i oczekiwań partnerów interakcji, identyfikacją ich zasobów, konsekwentną pracą nad realizacją wyznaczonych celów i usuwaniem zagrożeń, pogłębianiem samoświadomości obu stron interakcji oraz ewaluacją osiągniętych rezultatów.

Powstaje pytanie, na ile *relacje mentorskie można sformalizować i nadać im formę działań standardowych, realizowanych według określonych procedur, schematycznie ewaluowanych?*

Wydaje się, że wprowadzanie programów mentoringu (częstsze przecież w wersji sformalizowanej) wymaga nie tylko przygotowania „technicznego" mentorów i wyposażenia ich w narzędzia pracy (w tym wypadku np. umiejętności komunikacyjne, coachingowe), ale nade wszystko pewnej metarefleksji.

Jej elementem jest uświadomienie sobie nade wszystko, *jakie wartości, przekonania, postawy* reprezentuje mentor (*ku czemu mnie prowadzi?*). Wchodzenie w prawidłowe relacje mentorskie nie oznacza zaniku krytycznego myślenia, a brak możliwości swobodnej wymiany myśli jest wskaźnikiem nieprawidłowości w tej relacji.

Czy wiedza i mądrość mentora wytrzymują konfrontację z rzeczywistością, czy nie są marketingową ułudą i mirażem?

Kruszelnicki[25] prowadząc w swoich rozważaniach swoiste prowokacyjne ćwiczenia z pedagogiki krytycznej Michela Foucaulta wskazuje, że tutoring, mentoring, coaching są wprawdzie afirmacją tożsamości wpisaną w indywidualizację czy personalizację edukacji, tyle tylko, że ta (wspólnie z naukami społecznymi) bierze na siebie coraz większą część władzy, kontroli i sankcji, przypisując sobie prawo bycia arbitrem w kwestiach tego co

---

[24] Por. tamże – etapy procesu mentoringowego, s. 69.

[25] Por. M. Kruszelnicki, *Tutoring, mentoring, coaching – troskliwe oblicze władzy (ćwiczenia z krytyki Foucaultiańskiej)*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2015, 18, 1(69), s. 48.

dobre, pożądane, właściwe. Tutorzy, mentorzy, coachowie wiedzą lepiej jaki człowiek ma być.

> Taką formę władzy nad żywymi jednostkami, której rolą jest stałe zapewnienie, wspieranie oraz polepszanie życia każdego i kogokolwiek (…) cytowany autor [Foucault – przyp. M.P.] określił mianem władzy pastoralnej – „duszpasterskiej". Oparta jest ona na rezygnacji z siebie i oddaniu spraw swojego rozwoju przewodnikowi – „pasterzowi"[26].

M. Kruszelnicki podważa także (w myśl logiki pedagogów krytycznych) emancypacyjną funkcję tutoringu, mentoringu, coachingu, jako że idea tych procesów pomocowych legitymizuje się tylko we wcześniejszym przekonaniu adresatów do arbitralnego zaakceptowania przekonania, że potrzebują oni przewodnictwa, doradztwa, wsparcia, które staje się elementem odpowiedzialności za własny rozwój[27].

Istotna staje się zatem troska o to, czy i jak dobierać mentorów, w sytuacji kiedy głęboka relacja mentorska może stać się paradoksalnie relacją kontroli i zniewolenia samodzielności myślenia. Wydaje się, że stosunkowo łatwo pomylić relacje władzy, podporządkowania, posłuszeństwa, relacje uwodzenia w grze zobowiązań i przywilejów z rzeczywistymi relacjami mentorskimi.

Kolejne rudymentarne pytanie brzmi: *czy nauczyciel jest mentorem, wszak przywoływane w pedeutologii rozważania o pożądanych sylwetkach i działaniach nauczycieli zawierają większość (jeśli nie wszystkie) kompetencje, cechy i właściwości przywoływane w dotychczasowych rozważaniach.* Wydaje się jednak, że bliższa prawdy jest odpowiedź, iż *nauczyciel bywa (ma szansę być) mentorem*, bowiem to, czy tak się staje zależy zarówno od tego, jak postrzega i realizuje swoją rolę, ale także od potrzeb, doświadczeń i specyfiki potencjalnego ucznia. Upadek nauczycielskiego etosu i rosnąca konkurencja rozbudowywanej palety wzorców z kręgu kultury popularnej z pewnością nie ułatwiają realizacji funkcji mentora w edukacji.

W jakim stopniu dyskusja o mentoringu na polu oświaty, przenoszenie w tym względzie wzorców formalnego mentoringu z innego typu przedsiębiorstw czy organizacji w różnych sektorach gospodarki mają sens? Czy w gruncie rzeczy wprowadzanie („odświeżanie") terminu mentor zamiast nauczyciel, autorytet, lider, opiekun znajduje merytoryczne uzasadnienie, czy jest to raczej wynik swoistej mody semantycznej, w gruncie rzeczy dość płytka próba zainteresowania środowiska nauczycielskiego bynajmniej nie nową ideą,

[26] Tamże, s. 49.
[27] Tamże.

a co za tym idzie – szeroką ofertą szkoleniową z tego zakresu? Jest ważną próbą zwrócenia uwagi na pewne niedostrzegane dotychczas aspekty pracy nauczycielskiej czy kolejnym elementem pozoru w edukacji (nazwijmy coś inaczej, modniej to wtedy zadziała, zwróci uwagę, zaktywizuje)?

BIBLIOGRAFIA

Clutterbuck D., *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami*, Wydawnictwo PETIT, Warszawa 2002.

Collegium Wratislaviense (2016), niepublikowane materiały ze szkolenia „Przywództwo i mentoring w edukacji"

George B., Mayer D., McLean A.N., Sims P., *Przywództwo oparte na autentyczności*, Harvard Business Review Polska (HBRP), 2007, 58, pdf

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość: "ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Kaczmarek M., *Tutoring, coaching, mentoring w pracy akademickiej*, Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stietinensis – seria Oeconomica, 2013, 303(72); pdf

Kaplan R.S., *Jak w stu procentach zrealizować swój potencjał*, Harvard Business Review Polska (HBRP), 2008, 65-66, pdf

Karwala S., *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University, Nowy Sącz 2007.

Kruszelnicki M., *Tutoring, mentoring, coaching – troskliwe oblicze władzy (ćwiczenia z krytyki Foucaultiańskiej)*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2015, 18, 1(69).

Marzec I., Wronka M., *Mentoring jako czynnik organizacyjnego uczenia się*, Zeszyty Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu, 2012, 30, pdf

Megginson D., Clutterbuck D., Garvey B., Stokes P., Garrett-Harris R., *Mentoring w działaniu. Przewodnik praktyczny*, Wydawnictwo REBIS, Poznań 2008.

Mentoring w praktyce polskich przedsiębiorstw. Analiza danych i dokumentów zastanych (desk-research), Polskie Stowarzyszenie Mentoringu (2013) pdf.

Mróz J., *Coaching i mentoring wobec współczesnych wyzwań w rozwoju pracowników*, Nauki o Zarządzaniu (Management Sciences) 2013, 3(16), pdf

Nowak A., Praszkier R., *Przedsiębiorczość społeczna. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2012.

Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

Schaffer H.R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1994.

Seligman M., *Optymizmu można się nauczyć*, Media Rodzina, Poznań 1991.

Senge P., *Piąta dyscyplina*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.

Sidor-Rządkowska M. (red.) *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2014.

Smorczewska B., *Społeczny kontekst rozwoju. Użyteczność wybranych koncepcji psychologii rozwojowej dla relacji coachingu i mentoringu*, Forum Oświatowe, 2013, 2(49), pdf

Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.

Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

CAREER AS A DOMAIN INTRODUCING HIERARCHY IN THE SOCIAL SPACE – A FUNCTIONAL-STRUCTURAL PERSPECTIVE

ABSTRACT. Cybal-Michalska Agnieszka, *Career as a Domain Introducing Hierarchy in the Social Space – a Functional-Structural Perspective* [Kariera jako domena hierarchizująca przestrzeń społeczną – perspektywa funkcjonalno-strukturalna]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 21-35. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.2

The tradition positioning the study of careers in the structural-functional orientation sees the career as an external system, an objective phenomenon. In this cognitive perspective, a career means a sequence of professional roles fulfilled by the subject, which could mean promotion, stability or degradation. If we adopt an objective criterion to distinguish careers, it would be the positions (professional position or position within the profession) occupied in formal structures. In this sense, a career is not the attribute of an individual, but is the property of the professional role.

Key words: career, vertical professional mobility, functional-structural perspective, criterion of promotion, category of the "glass ceiling", career of ethnic minorities

In the structural-functional perspective the separation of the basic structural properties characteristic for the system and used to describe the social reality is accompanied by the belief that the system applies not only to the society or the culture as a whole, but also to the smaller systems within it.[1] The essence of the functionalist description, focused on the "symbiotic rela-

[1] P. Sztompka, *Logika analizy funkcjonalnej w socjologii i antropologii społecznej* [The logic of functional analysis in sociology and social anthropology], [in:] *Metodologiczne problemy teorii socjologicznych* [The methodological problems of sociological theories], Ed. S. Nowak, Warszawa 1971, p. 219.

tionships between social institutions and their environment"[2] lies in the recognition that

> the stability, durability of a social system increases as mechanisms are developed that allow the ambitious to advance, and as the minds are increasingly controlled by an ideology requiring individuals to integrate their own life plans into the existing social structure (...), as it is an important element binding the individuals with the society and its institutions.[3]

Education plays a considerable part in maintaining the *status quo*. As emphasized by Tomasz Gmerek, it is precisely the educational institutions that "play the most significant role in the transmission of socially dominant ideologies and values, and mediate in the assignment of social status to individuals".[4]

The tradition positioning the study of careers in the structural-functional orientation sees the career as an external system, an objective phenomenon. As emphasized by S.R. Barley, careers – within the adopted theoretical tradition, reflecting the more or less publicly visible positions and statuses – serve "as turning points in the evaluation of an individual's progress in society".[5] In this cognitive perspective, a career means a sequence of professional roles fulfilled by the subject, which could mean promotion, stability or degradation. In this sense, any subject present on the labor market is "building a career" in the sense of participation in the career domain.[6] This prompts us to

---

[2] G. Marshall, *Słownik socjologii i nauk społecznych* [Dictionary of sociology and social sciences], Warszawa 2005, p. 99.

[3] Z. Bauman Z., *Kariera. Cztery szkice socjologiczne* [Career: Four Sociological Sketches], Warszawa 1960, p. 21-24.

[4] T. Gmerek, *Kapitalizm – edukacja – nierówność społeczna (Teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)* [Capitalism – education – social inequality (The theory of economic reproduction of Samuel Bowles and Herbert Gintis], [in:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej* [Problems of social inequality in educational theory and practice], Eds. A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, Kraków 2008, p. 111. It should be noted that the invoked thesis – although it refers directly to the theoretical orientation discussed by the author – is consistent with the logic of structural and functional thinking.

[5] Quoted after: M.B. Arthur, S.N. Khapova, C.P. Wilderom, *Career success in a boundaryless career World*, Journal of Organizational Behavior, 2005, 26, p. 179.

[6] The issue of professional career domain presented from the functional-structural perspective constitutes a fragment of the multi-contextual approach to the issue of career in a world in which "career makes a career" (both in the theoretical and the research aspect), contained in the monograph entitled *Młodzież akademicka a kariera zawodowa* [Academic youth and professional career], Kraków 2013. In addition, the issues discussed in the article have already been the subject of considerations and have been published in the Polish language: *Kariera jako domena hierarchizująca przestrzeń społeczną a problem nierówności społecznych* [Career as a domain introducing hierarchy in the social space and the problem of social inequalities],

describe the career in terms of social mobility[7] (professional mobility), most often meaning the vertical mobility of individuals. The attributes of the subsequent professional roles are a reference point for the characteristics of the subject's career.[8] In this sense, vertical professional mobility refers to movements in the hierarchy of status or prestige and includes situations where: a) an individual changes their profession and at the same time changes their social position – this movement can be "upward" or "downward", b) an individual does not change their profession, but changes their social position during the practice of that profession – a promotion or a demotion, c) an individual does not change their profession or their position within it, but obtains a higher status in relation to persons at the same position, for example due to the principle of seniority – longer experience at the given work position. Vertical professional mobility includes situations where: a) an individual changes their profession, but does not change their social position, b) an individual doesn't change their profession, and changes their workplace, but retains the same status.[9] When discussing the movements of individuals Zygmunt Bauman invokes the tacit assumptions:

> a) that in the society there are clearly separated and differing positions – otherwise there would be no scale for measuring the road traveled by the individuals; b) that these positions are arranged in a vertical hierarchy, which means that one is situated higher than the other – otherwise the movement of individuals would be disorderly and non-directional and there would be no criteria for distinguishing "a career" and "a degradation" – both of these concepts would simply become meaningless; c) that despite the clear differences between the positions, their boundaries are porous and it is possible to move from one to the other – otherwise "career" would be an empty concept, without reflection in reality.[10]

Taking into account the changes in the social reality, career has become a social problem only with the advent of capitalism (the overthrow of the feudal relations).[11] Thus the above findings are not as obvious when ap-

---

[in:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji* [Education and inequality. Trajectories of success and marginalization.], Eds. A. Gromkowska-Melosik, M. Szymański, Poznań 2014, p. 103-115.

[7] Z. Bauman, *Kariera*, p. 9-10.

[8] E. Rokicka, *Pojęcie „kariery". Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcjonistyczna* [The concept of a "career". The Structural-Functional and the Interactionist perspective], Przegląd Socjologiczny, 1992, XLI, p. 115.

[9] Ibidem, p. 121.

[10] Z. Bauman, *Kariera*, p. 9-10.

[11] Ibidem.

proached from the historical perspective. Speaking in a metaphorical sense and only indicating the main trends, Z. Bauman put it as follows:

> capitalism, on the one hand, retained the distances between the positions of each layer, providing strong incentives for individual careers, and on the other hand – broke the glaciers of tradition and filled the rock fissures separating the various levels of the social mountain ranges. Industrialization has created numerous social positions situated high in the hierarchy, which may be the target of a career, and the abolition of formal restrictions opened the access to these positions to lower social classes.[12]

The value of vertical mobility is therefore clearly indicated by sociological approaches, which are based on objective social facts, e.g. upward change of the social position (professional position). A professional career is understood

> as a professional biography, climbing through a series of positions in a vertical hierarchy, each of which is situated higher than the previous ones in the social perception, based on the measures of social prestige, wealth, and fame.[13]

In his reflections on "*how to build a career*" Cyril Northcote Parkinson ponders the "success" of a man, which he treats as a term close to the concept of a "career". He states that if we think of a "man who is successful, and we imagine someone occupying a high position, with a secure future, flawless reputation and good press, and who has acquired all that through his own efforts,[14] we become aware of the structural-functional understanding of career. Why do we believe that this man is "building a career"? – asks C.N. Parkinson. The answer is not surprising: "for all three of these reasons combined".[15] Z. Bauman, specified the issue of objective measures of social space, and clearly identified the range of power alongside the measures of social prestige and wealth. The stronger each of the features in this triad, the higher the position of the individual in the social space.[16]

Thus the discussed tradition approaches career as a structural property of the profession, company or organization. Career therefore means a sequence of posts and positions occupied by the typical representative (or one who is considered to be an "ideal" standard model of such a representative)

---

[12] Ibidem, p. 11-12.

[13] W. Duda, D. Kukla, *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy* [Professional career in light of the progressing transformation of work], Częstochowa 2010, p. 40.

[14] C.N. Parkinson, *Jak zrobić karierę* [In-laws and Outlaws], Warszawa 1972, p. 7.

[15] Ibidem.

[16] Z. Bauman, *Kariera*, p. 11.

performing the given profession. This approach also stresses the perception of career as "the path of mobility within a single company or organization".[17] Therefore it is applied both to professions with a hierarchical structure, and to causative agents who move within the occupied professional positions in the performance of their professional roles. If we adopt an objective criterion to distinguish careers, it would be the positions (professional position or position within the profession) occupied in formal structures. The profession is treated as a fundamental characteristic introducing hierarchy in the social space. Other dimensions of the career, or the attributes of position or status (e.g. education, lifestyle, income, participation in culture), are derived from the profession[18]. The foregoing statements are based on a finding invoked by Wioletta Duda and Daniel Kukla:

> career is defined as a way to achieve professional excellence in the professional sphere. In order to achieve it, it is necessary to pass many levels in the hierarchy of the organization, which is associated with increasing responsibility, earnings and prestige.[19]

In this sense, a career is not the attribute of an individual, but is the property of the professional role. The subject of a career is not a person as an individual (because, as W. Skidmore put it, "the subject matter of functionalism is not individuals *per se*"[20]), but as a holder of a specific professional role (this role is the link connecting the subject with the structure)[21] practiced in institutional systems. In the institutional approach the features of the subject affect the course of the career, but the career is shaped and decided by the organizational system enabling professional mobility, or more broadly: "the liquidity of social positions".[22] A career is therefore defined as an automatic process, consisting in a movement within a set of related posts according to specified promotion criteria. Only in the case of the dimension of power, that is, positions associated with managing teams of workers, we can see distinctions in the formation of career patterns, as they are not an automatic process. Consequently we can distinguish a professional career (orientation on

---

[17] A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji* [Proactivity and the modes of self-regulation], Poznań – Warszawa 2005, p. 23.

[18] E. Rokicka, *Pojęcie „kariery"*, p. 117 and 122.

[19] W. Duda, D. Kukla, *Kariera zawodowa*, p. 39.

[20] Quoted after: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej* [History of sociological thought], Warszawa 2003, p. 809.

[21] T. Parsons, *Szkice z teorii socjologicznej* [Sketches of sociological theory], Warszawa 1972, p. 306.

[22] See: Z. Bauman, *Kariera*, p. 15.

the role) and an organizational career (orientation on the hierarchy of positions). In the case of organizational careers taking into account the criterion of promotion usually means a gradual move away from the criterion of professional role towards the managerial and administrative functions. In the presented perspective a change in the hierarchy of the positions is also an indicator of career. It signifies a change of position in the system of relations: subordination – domination.[23] A career which progresses according to the criterion of promotion, is linear, because it shows progress in the work of a specific nature. The individual relatively early selects the area in which he wants to develop, and has a keen interest in the implementation of the plan of subsequent promotions.[24] Referring to J. Elster's considerations on the functioning of capitalist companies, the desire of individuals to move up within the professional positions can be explained in a functional way. This is the optimal strategy that allows the individuals who apply it the most effectively to survive on the market.[25]

When organizing the meanings assigned to career within this theoretical orientation, we should emphasize, that career, its properties and their variability are considered as a given, and there are two dimensions to which this concept refers. Z. Bauman indicates the sociological dimension (career as an objective social fact – this category is used to describe mobility within the hierarchy of status during the professional biography of the subjects) and the ideological dimension (the concept of career defines the individual – although rooted in social sources – models of success in life, providing the direction for the activity of the individuals).[26] In fact in terms of the objective methods of identifying careers the dominating criterion is that of promotion, which combines development and implementation of a personal career with constant and quick advancements in terms of status, salary, prestige or power.[27] Recognizing the length of the promotion path as the essence of the career, we accept the distance between the individual's starting point and the destination point.[28] The desire for a career associated with the practice of promotions is a driving force and guidepost of the subject's activities (result-

---

[23] E. Rokicka, *Pojęcie „kariery"*, p. 118-122.

[24] K.E. Weick, L.R. Berlinger, *Career improvisation in self-designing organizations*, [in:] *Handbook of career theory*, Eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge 2004, p. 323.

[25] G. Marshall, *Słownik socjologii*, p. 99.

[26] Z. Bauman, *Kariera*, p. 8-9.

[27] A. Bańka, *Proaktywność*, p. 24.

[28] M. Szymański, *Ścieżki kariery studentów socjologii UAM* [Career paths of the students of Sociology at the Adam Mickiewicz Univerisity], Warszawa 2010, p. 80.

ing from the hierarchy of social values). As Z. Bauman put it, the individual seeks

> a place of greater splendor, wealth or power than that which they currently occupy. They clearly see the road that is supposed to lead them to that place and hope that they will have enough strength to travel it - they are therefore an ardent defender and supporter of the society where these alluring places, and roads that lead to them, are located.[29]

A good example is the category of "career" understood as a path of professional development, invoked by D.T. Hall, which is associated with the need to occupy the subsequent positions based on promotion and relating to professions of high prestige. D.T. Hall's typology of approaches to career also includes understanding it as its "advancement" which amounts to saying that

> it is made by obtaining "something more" – these could be increasingly high positions in the organizational structure, work in an organization perceived as "better", wider decision-making capabilities or greater range of power[30]

and therefore, e.g. an increased range of privileges. "The objective career success" is defined as an external perspective, which determines certain indicators of the subject's career (e.g. profession, professional role, income, social role and social position). In this sense the category of success in a career reflects the "organization" of the understanding of success around status differences.[31]

Attempts at a cognitive approach to career as a dimension introducing hierarchy in the social space are associated with the issue of social inequality. The reference to this category allows us to determine the next problem area for the analysis of issues such as: the impact of race on the career development among ethnic minorities or the barriers in the careers of women (the problem of the "glass ceiling").

The category of the "glass ceiling" (introduced to the discourse in 1986) in social thought is understood symbolically, and aims to capture barriers in a career. It means a multiplicity of barriers faced by women and national

---

[29] Z. Bauman, *Kariera*, p. 16-17.

[30] A. Miś, *Kształtowanie karier w organizacji* [Shaping careers in an organizations], [in:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji* [Human resource management. Creating the human capital of the organization], Eds. H. Król, A. Ludwiczyński, Warszawa 2006, p. 477.

[31] Quoted after: M.B. Arthur, S.N. Khapova, C.P. Wilderom, *Career success in a boundaryless career World*, Journal of Organizational Behavior, 2005, 26, p. 179.

minorities, who attempt to improve their employment status. The Glass Ceiling Commission, established in 1991, applied this concept to invisible and artificial barriers that prevent qualified individuals from moving to a higher position in the organizational structure and developing their inherent potential.[32]

Although sometimes understood too broadly, the category of the "glass ceiling" is an expression of certain regularities. Cotter wrote that:

> artificial barriers impede the advancement of women and national minorities (...) and inequalities arise in the course of life, which means that barriers existing at an early stage of the career become even greater at its later stage.[33]

These views echo the discussions concerning the definition of this concept. It is rarely used to describe and explain the differences in the treatment of women and national minorities in professions at the lower level of the occupational hierarchy. Meanwhile, although the manifestations of unequal treatment due to sex or race can appear in any profession and at all levels of the occupational hierarchy, for considerations in this area we should not use the category of the "glass ceiling", but we should rather refer them to the issues of racial or gender inequality.[34] In this sense the concept of a "glass ceiling" refers to a situation in which discriminatory tendencies grow along with the individual's position in the professional hierarchy and the differences based on gender or race are the greatest at the higher levels of the organizational structure. This is confirmed by the four criteria for the existence of a "glass ceiling" highlighted by Cotter: (1) the differences arise from the gender or race and cannot be explained by other relevant characteristics of the employee, (2) they are directly proportional to the position in the professional hierarchy, (3) opportunities for promotion, and (4) the level of career development.[35] The characteristic feature of the discourse on inequality is the tendency to describe and explain this problem by presenting the barriers in careers at the top levels with regard to women and non-white persons. Attention should be paid to "social barriers" referring to a quantitative component (statistical data) and the access of educated women and non-white people to concrete positions. However, the transposition of differences in the

---

[32] C. Akpinar, *Career barriers for women executives and the Glass Ceiling Syndrome: The case study comparison between French and Turkish women executives*, 2nd International Conference on Leadership, Technology and Innovation Management, Istanbul 2012, p. 4, www.halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00738519 [available: 9.02.2015].

[33] Ibidem, p. 5.

[34] Ibidem.

[35] Ibidem.

structure of occupied positions to the problem of social inequalities requires us to take into account the intra-structural barriers relating to the corporate climate, which is not always conducive to social equality, as well as the governmental barriers, that result from the government's lack of monitoring and implementation of legal solutions adequate to the problem or the lack of accuracy in obtaining data on the scale and complexity of the phenomenon of the "glass ceiling".[36] A separate issue is the perception of barriers in a career, that is, whether individuals see barriers in their carrier, what are these barriers, and whether this is associated with their professional choices.[37] The phenomenon of male domination and the lack of support structures for women was presented in the report from the research of Tracey Rowe and Anne Crafford[38] with the use of the metaphorical sense of the fairy tale *Cinderella*. Barriers to the development of careers of women working in investment banking have revealed, that the development of their career often depends on whether the "shoe fits". The results of the research have also allowed us to confirm, that the parental roles of men and women are treated in a traditional manner. Because of socio-cultural conditions it is the woman who has to play a "motherly" role and the society assesses whether she is a "a good mother". Therefore it makes it difficult for her to maintain a balance between career and motherhood or family life. The society is not as demanding of men – a man who is a father usually has to do less, in order to be considered a "good father". A social structure taking into account the

---

[36] Ibidem. In this context, it is worth referring to the studies of S.A. Hewlett, who has conducted a nationwide survey in the United States among women occupying important professional positions. In the summary of the results she concluded, that even in organizations whose policy supports women, the general attitude and the pressure associated with the quality of work undermine the position of women and although the professional life of women is developing, the climate of most corporate cultures overwhelms them and limits their thinking about the possibility of realizing their own aspirations. The results of the research of J. Cooper Jackson have brought similar conclusions. She believes that the views and attitudes of the members of the organization (in which women are not seen as leaders), as well as the contextual aspects of the organization (social structures) have an impact on the creation of barriers impeding the development of women's careers. T. Rowe, A. Crafford, *A study of barriers to career advancement for professional women in investment banking*, Journal of Human Resource Management, 2003, 1(2), p. 21.

[37] R.W. Lent, G. Hackett, S.D. Brown, *Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis*, Journal of Counseling Psychology, 2000, 1, p. 36-49.

[38] T. Rowe, A. Crafford, *A study of barriers to career*, p. 21-27. Qualitative research with the use of a semi-structured interview was conducted in order to investigate the barriers encountered by professionally active women. The fairy tale *Cinderella* allowed for the interpretation of the results, because in a society where gender roles are clearly defined, traditional tales accurately reflect the attitudes towards the definition and expectations of the gender as a social construct.

needs of men means that women have to "play" their professional role according to the rules established by men. The decision on whether and when to start a family, has long-term consequences for the development of women's careers, and the attempt to maintain a balance between work and family life does not guarantee success in either of the two spheres.[39] It is worth adding that, as noted by Agnieszka Gromkowska-Melosik, for women the "tyranny of choice" concerns many social systems of reference and one can

> get the impression that a woman should be like a radio – "tuned" to the frequency appropriate at the given moment, and to be appropriate in the given situation, that she should have an unlimited potential in the field of "tuning", and be this way and that way and some other way, all at the same time.[40]

Investment banking is an industry dominated by men, and the factor of "masculine ties" and the "obsessive character type" can mean that women have limited access to this profession, and even when they enter it, they have few opportunities to make decisions. The sex of the clients of this industry's institution also reflects male dominance, and therefore the clients expect to be served by men. From the results of these studies it can be concluded that a woman who wants to be taken seriously should behave like a man. However, when this style of behavior is utilized by a woman it is seen as a defensive mechanism, and mixed with feminine emotions it means that, as one of the respondents put it, "if you try to compete with your colleagues, you are seen as a *bitch*".[41] As a result, many women in leadership positions in the industry play peripheral roles, working in human resources or finance, while the men sit on the management board. The situation of black women is also peculiar, as they are seen not only through the prism of gender, but also the color of their skin, while their skills and competencies are ignored. It should be noted, however, that the creation of barriers to women's career development is also promoted by the lack of support structures, that is, the lack of other women in a male-dominated industry.[42] Although it is analytically useful, the concept of the "glass ceiling" is also a source of semantic confusion. While there is evidence of the existence of

---

[39] Ibidem, p. 23.

[40] A. Gromkowska-Melosik, *Socjalizacja, równość społeczna i przemieszczona emancypacja kobiet. Kontrowersje wokół Power Girl* [Socialization, social equality and the displaced emancipation of women. The controversy surrounding Power Girl], [in:] *Problemy nierówności społecznej*, p. 111.

[41] T. Rowe, A. Crafford, *A study of barriers to career*, p. 22-24.

[42] Ibidem, p. 25.

the phenomenon of the "glass ceiling" for women in the labor market, the racial inequalities among men are difficult to explain using this category. Therefore the adopted criteria do not allow for explaining all the barriers in a career, because they clearly associate the "glass ceiling" syndrome with the variable of sex.[43]

F. Dickens and J.B Dickens drew attention to the issue of the career of black managers in an organization and their attempt at a positive integration of their skin color with their professional identity and their involvement in the fight against racism. The model of the development of careers of black managers created by them shows the process of development of their careers independently of the existing models of experience development in the career of white managers. In light of the fact that in the early stages of their careers black workers struggle with the realization of the phenomenon of social inclusion and the crystallization of their professional identity, the authors identified four career stages: entry, adaptation, planned development and success.[44] The first stage (entry) consists in the shaping of a black individual's relations with the structure of the organization; it is dominated by: a sense of apparent security, ignoring the issue of race, lack of awareness of institutional policy. Among the attitudes and emotions we can distinguish: the sense that one has "managed" to get the coveted job, the lack of focus or marginal focus on goals and the lack of awareness of standards, organizational culture, suppressed anger and ignoring of interpersonal discomfort. The behavior reveals the distance, attempts to fit in and attention to the comfort of the white workers. The second stage (adaptation) is dominated by dissatisfaction, lack of self-esteem and the perception of unequal treatment of black and white workers. This is accompanied by frustration, difficulty in controlling the feelings of anger and rage, and lack of consent to the experienced insults. The attitudes and emotions that emerge later include: dissatisfaction, anger and frustration caused by the lack of mobility, low self-esteem and lack of trust towards white workers. This results in verbal skirmishes with white workers, withdrawal from joint activities and a decrease in work efficiency. In the third stage (planned development) the individual learns to cope with the experienced frustration and anger and strategically chooses the moment to show their dissatisfaction. The individual represents a style which remains in compliance with the standards of the corporation, while retaining a sense of own uniqueness and otherness. At this stage, it is possible to establish satisfactory relations with white employees and pursue con-

---

[43] C. Akpinar, *Career barriers for women*, p. 5.

[44] D.A. Thomas, C.P. Alderfer, *The influence of race on career dynamics: theory and research on minority career experiences*, [in:] *Handbook of career theory*, p. 139.

structive cooperation. The awareness that climbing up the career ladder will require more energy than in the case of white workers leads to an increased sense of self-esteem, and setting personal goals promotes activation aimed at eliminating barriers, the development of one's own style, nurturing relationships with others and defining the expectations of the corporation. In the fourth stage (success) the individual, who is aware of the organization's policy and is focused on the results of their work, manifests high self-esteem, improves their professional and interpersonal competencies and develops the style of confrontation with the white workers while maintaining their dignity and mutual respect. The awareness of the peculiarity of racism and being black, as well as the knowledge about the possibility of influencing the corporation and sensitivity to the work environment help in the effective communication and development of one's own style, and are conducive to defining and achieving goals. The model of a black worker's career is associated with the processes of redefinition (the discontinuation of reactive behavior by the subject, clarification and implementation of one's own objectives based on a positive sense of personal identity, as well as showing support to fellow blacks) and internalization (internalization of the acquired knowledge and experience, sense of security, sense of personal identity) and indicates the need for further research on the quality of the individual differences and the impact of the organizational context on the course of the career. The researchers allow for the possibility of repetition of the above stages in the case of promotion or change of organization by the subject.[45] This also applies to the study of the complexity and the determinants of the situation of women on the labor market, where men dominate in the triad of values consisting of prestige, power, and money. Generally speaking, there is a need for studies on social inequalities in the context of differences in the careers of women and men, with the assumption, that such an explanation requires the analysis of both the visible and the hidden barriers preventing women from being promoted to higher positions.

The issue of career can be approached in different contexts and can take into account different criteria for the development of a person's (professional) career. The presented functionalist view on the career environment

> assumes, that the established patterns of organizational structures are effective, and the purpose of human resource planning is to maintain the structure in which appropriately qualified people work.[46]

---

[45] Ibidem, p. 138-141.

[46] M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, *Generating New directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach*, [in:] *Handbook of career theory*, p. 19.

The picture that emerges from this, shows the organization as a dominating entity, which is a lot more subjective than the subject himself, who is at the most seen as a "diagnostician" or a "planner", reacting to the structure of the organization, rather than shaping it.[47] New processes of differentiation, multidimensionality and interdependence of the various spheres of social life and the cultural pluralization of the modern world influence the cognitive practice, compelling us to take into account the knowledge about career in the highlighted paradigm, as a dimension introducing hierarchy in the social space and orienting our thinking towards analytical instruments enabling the description of the phenomenon of social inequality. The awareness of the fact that the logic of change of society's organizational configuration is not easy to grasp, prevents us from ignoring the "atheoretical nature of many sociological findings".[48] As emphasized by Ernst Gellner, although many theoretical orientations are subject to devaluation, the use of the presented logic of the adopted paradigmatic code in new, completely different conditions is more difficult than in the past, but highly desirable nonetheless.[49] Contemporary careers in the Western European civilization succumb to the neo-liberal logic of a globalizing society. The functional-structural interpretation is a paradigm explaining social differentiation, emphasizing the essence of causal relationships between institutions and activities, and their contribution to the integration of the social structure.

BIBLIOGRAPHY

Akpinar C., *Career barriers for women executives and the Glass Ceiling Syndrome: The case study comparison between French and Turkish women executives*, 2nd International Conference on Leadership, Technology and Innovation Management, Istanbul 2012, www.halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00738519 [available: 9.02 2015].

Arthur M.B., Khapova S.N., Wilderom C.P., *Career success in a boundaryless career World*, Journal of Organizational Behavior, 2005, 26.

Arthur M.B., Hall D.T., Lawrence B.S., *Generating New directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach*, [in:] *Handbook of career theory*, Eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge University Press, Cambridge 2004.

---

[47] N.E. Bell, B.M. Staw, *People as sculptors versus sculpture: The roles of personality and personal control in organizations*, [in:] *Handbook of career theory*, p. 233.

[48] A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009 r.* [New perspectives of sociological theory. Point of view of 2009], [in:] *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Wybór tekstów* [New perspectives of sociological theory. Selection of texts], Eds. A. Manterys, J. Mucha, M. Kaczmarczyk, Warszawa 2009, VII.

[49] M. Flis, *Funkcjonalizm* [Functionalism], in: *Encyklopedia socjologii* [Encyclopedia of Sociology], vol. I, Warszawa 1998, p. 234-235.

Bańka A., *Proaktywność a tryby samoregulacji* [Proactivity and the modes of self-regulation], Studio Print-B, Poznań – Warszawa 2005.

Bauman Z., *Kariera. Cztery szkice socjologiczne* [Career: Four Sociological Sketches], Iskry, Warszawa 1960.

Bell N.E., Staw B.M., *People as sculptors versus sculpture: The roles of personality and personal control in organizations*, [in:] *Handbook of career theory*, Eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge University Press, Cambridge 2004.

Cybal-Michalska A. (ed.), *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem* [Identity in the educational and socio-cultural context. *Between particularism and universalism*], Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa* [Academic youth and professional career], Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Cybal-Michalska A., *Kariera jako domena hierarchizująca przestrzeń społeczną a problem nierówności społecznych* [Career as a domain introducing hierarchy in the social space and the problem of social inequalities], [in:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji* [Education and inequality. The trajectories of success and marginalization], Eds. A. Gromkowska-Melosik, M. Szymański, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

Cybal-Michalska A., Kopeć D., Segiet W. (eds.) *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza* [Studies of pedagogy and boundary sciences], Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Cybal-Michalska A., Wierzba P., (eds.) *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym* [Discourses of popular culture in the contenmporary society], Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Duda W., Kukla D., *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy* [Professional career in light of the progressing transformation of work], Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2010.

Flis M., *Funkcjonalizm* [Functionalism], in: *Encyklopedia socjologii* [Encyclopedia of Sociology], vol. I, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.

Gmerek T., *Kapitalizm – edukacja – nierówność społeczna (Teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)* [Capitalism – education – social inequality (The theory of economic reproduction of Samuel Bowles and Herbert Gintis], [in:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej* [Problems of social inequality in educational theory and practice], Eds. A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Gromkowska-Melosik A., *Socjalizacja, równość społeczna i przemieszczona emancypacja kobiet. Kontrowersje wokół Power Girl* [Socialization, social equality and the displaced emancipation of women. The controversy surrounding Power Girl], [in:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej* [Problems of social inequality in educational theory and practice], Eds. A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu* [Education and the social (in)equality of women. Study of the dynamics of access], Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Lent R.W., Hackett G., Brown S.D., *Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis*, Journal of Counseling Psychology, 2000, 1.

Manterys A., Mucha J., *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009 r.* [New perspectives of sociological theory. Point of view of 2009], [in:] *Nowe perspektywy teorii*

socjologicznej. Wybór tekstów [New perspectives of sociological theory. Selection of texts], Eds. A. Manterys, J. Mucha, M. Kaczmarczyk, Zakład Wydawniczy Nomos, Warszawa 2009.

Marshall G., *Słownik socjologii i nauk społecznych* [Dictionary of sociology and social sciences], Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy* [The university and society. Discourses of freedom, knowledge and power], Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Melosik Z., *Słoneczne (pozakulturowe) wakacje – tożsamość typu „all inclusive"* [Sunny (non-cultural) vacations – "all inclusive" identity], [in:] *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem* [Identity in the educational and socio-cultural context. Between particularism and universalism], Ed. A. Cybal-Michalska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności* [Popular culture and the identity of youth. Held captive by power and freedom], Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Miś A., *Kształtowanie karier w organizacji* [Shaping careers in an organizations], [in:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji* [Human resource management. Creating the human capital of the organization], Eds. H. Król, A. Ludwiczyński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Parkinson, *Jak zrobić karierę* [In-laws and Outlaws], Książka i Wiedza, Warszawa 1972.

Parsons T., *Szkice z teorii socjologicznej* [Sketches of sociological theory], PWN, Warszawa 1972.

Rokicka E., *Pojęcie „kariery". Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcjonistyczna* [The concept of a "career". The Structural-Functional and the Interactionist perspective], Przegląd Socjologiczny, 1992, XLI.

Rowe T., Crafford A., *A study of barriers to career advancement for professional women in investment banking*, Journal of Human Resource Management, 2003, 1(2).

Szacki J., *Historia myśli socjologicznej* [History of sociological thought], Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Sztompka P., *Logika analizy funkcjonalnej w socjologii i antropologii społecznej* [The logic of functional analysis in sociology and social anthropology], [in:] *Metodologiczne problemy teorii socjologicznych* [The methodological problems of sociological theories], Ed. S. Nowak, PWN, Warszawa 1971.

Szymański M., *Ścieżki kariery studentów socjologii UAM* [Career paths of the students of Sociology at the Adam Mickiewicz Univerisity], Wydawnictwo Promotor, Warszawa 2010.

Thomas D.A., Alderfer C.P., *The influence of race on career dynamics: theory and research on minority career experiences*, [in:] *Handbook of career theory*, Eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge University Press, Cambridge 2004.

Weick K.E., Berlinger L.R., *Career improvisation in self-designing organizations*, [in:] *Handbook of career theory*, Eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge University Press, Cambridge 2004.

KINGA KUSZAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

DOŚWIADCZENIA KULTUROWE SPOŁECZEŃSTWA UTRWALONE W ZWIĄZKACH FRAZEOLOGICZNYCH – ASPEKT PEDAGOGICZNY

ABSTRACT. Kuszak Kinga, *Doświadczenia kulturowe społeczeństwa utrwalone w związkach frazeologicznych – aspekt pedagogiczny* [Society's Cultural Experience as Preserved in Phrasemes – the Pedagogical Aspect]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 37-53. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.3

The article discusses the cultural experience preserved in language in the form of more or less popular phrasemes. The author identifies selected sources of the phrasemes and depicts their function in preserving and saving the cultural heritage of past generations. She highlights the changes taking place in the contemporary language. The author underlines the multidirectional nature of these changes: on the one hand, society preserves the linguistic heritage, while on the other hand it gives new meanings to previously known words and sayings, creates new words and phrasemes which allow a reflection on the current socio-cultural experiences of individuals and social groups. The summary indicates the educational aspect of the issue and the necessity of implementing a carefully planned native language education which will support developing the identities of individuals, social groups and society as a whole.

Key words: culture, language, language education, phrasemes

Wprowadzenie

W naukach społecznych pod pojęciem kultury ujmuje się to wszystko, co jest przekazywane jednostkom i grupom społecznym w procesie enkulturacji (akulturacji). Proces transmisji kulturowej, inaczej – wrastania w kulturę, dokonuje się w trzech „układach" wyróżnionych przez Antoninę Kłoskowską. Pierwszy, nazwany przez autorkę pierwotnym, dotyczy małych społeczności i charakteryzuje się bliskością psychofizyczną członków grupy,

podobieństwem ich życiowych losów i doświadczeń. Drugi układ – instytucjonalny, podobnie jak poprzedni, oparty jest na kontaktach bezpośrednich, przy jednoczesnym występowaniu kontaktów formalnych pomiędzy ludźmi, którzy pełnią względem siebie określone role, np. nauczyciel-uczeń, widz-aktor. Funkcja nadawcy przekazu kulturowego ma charakter formalny i określa jego rolę społeczną. Natomiast, funkcja odbiorcy nie jest trwała, gdyż człowiek tylko przejściowo jest uczniem, widzem itp. Trzeci układ kultury opiera się na środkach pośredniego komunikowania między nadawcą a odbiorcą i dotyczy treści przekazywanych za pośrednictwem mass mediów. Kultura współczesnych rozwiniętych społeczeństw obejmuje elementy wszystkich trzech układów, które są wzajemnie powiązane i zazębiają się ze sobą[1]. Każda jednostka funkcjonuje w trzech wymienionych układach, a proces jej wrastania w kulturę dokonuje się stopniowo i towarzyszy jej biologicznemu rozwojowi. Ważną rolę w tym procesie odgrywa język. Z jednej strony jest on przekazywany kolejnym pokoleniom w procesie socjalizacji (elementem socjalizacji jest nabywanie języka, umiejętności porozumiewania się, reagowania na określone typy komunikatów itp.), z drugiej strony stanowi narzędzie przekazywania znaczeń i wyrażania kultury, gdyż „język może przenikać wszystkie sfery działalności kulturalnej"[2]. E. Sapir zauważa, że

> zawartość treściowa każdej kultury daje się wyrazić w jej języku i nie ma takiego materiału językowego (…), który by dla użytkowników danego języka nie symbolizował rzeczywistych znaczeń[3].

W tym znaczeniu język stanowi „przekaźnik" szerszej kultury oraz obrazuje doświadczenia jej uczestników. Również J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer traktują język jako swoiste medium dorobku kulturowego wspólnoty komunikacyjnej. Zdaniem tych autorów, język jest wyrazem praktyki społecznej tej wspólnoty oraz jej doświadczeń nagromadzonych w ciągu wielu pokoleń. Za jego pośrednictwem możliwe jest przekazywanie wartości, ocen i wartościowań oraz norm postępowania, wokół których koncentrują się zachowania, działania, przekonania oraz system etyczno-normatywny danej społeczności[4]. Według M. Fleischera, język „odzwiercie-

---

[1] M. Filipiak, *Obszar badawczy socjologii kultury*, [w:] *Wprowadzenie do socjologii kultury*, red. M. Filipiak, Lublin 2009, s. 60-61.

[2] A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 2007, s. 101.

[3] E. Sapir, *Kultura a osobowość*, Warszawa 1987, s. 37-38.

[4] J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, [w:] *Język a kultura*, t. 13, Wrocław 2000, s. 21.

dla społeczną rzeczywistość oraz wartości kulturowe i tworzy formę społecznych zachowań"[5]. Można więc powiedzieć, że poszczególne elementy języka, jak: gramatyka, słownictwo, frazeologia, składnia, struktura tekstu, semantyka, etymologia, stylistyka są swoistym odzwierciedleniem kulturowego doświadczenia jednostek i zbiorowości.

Doświadczenie kulturowe zapisane w związkach frazeologicznych

Język jest swoistym systemem znaków, zaś znaki językowe są arbitralne, tzn.

> nie ma powodu, który usprawiedliwiałby przyporządkowanie takiego, czy innego sygnału do danego znaczenia. To właśnie dlatego w różnych językach to samo znaczenie kodowane jest za pomocą odmiennych sygnałów[6].

Znaczenie „koń" związane jest w języku polskim z formą dźwiękową *koń*, w języku francuskim *cheval*, w angielskim *horse*, niemieckim *Pferd*, zaś włoskim *cavallo.* Każdy z tych wyrazów zawiera określoną treść (sens, znaczenie), jednakże ściśle określony „sens jawi się wyłącznie dla umysłu i w umyśle i właściwie z niego nie wychodzi"[7]. Warto też zaznaczyć, że sens, który chcemy wyrazić w języku zmienia się w zależności od postępu naukowego i cywilizacyjnego społeczeństwa. Zmienia się również sam język, za pomocą którego ten sens chcemy wyrazić i przekazać innym ludziom w procesie komunikacji społecznej. Przybywają nowe słowa, za pomocą których kolejne pokolenia określają na przykład przedmioty codziennego użytku (np. *komputer, smartfon, tablet*), zjawiska społeczne (np. *eurosieroctwo*), czynności (np. *lajkować, hejtować*), zawody i aktywności ludzi (np. *bloger, youtuber, szafiarka*). Próbę zdefiniowania czym zajmuje się współczesna szafiarka podjął m.in. Andrzej Markowski, ujmując to w następujący sposób:

> szafiarka-to osoba-zwykle dziewczyna, młoda, która prowadzi blog poświęcony modzie i w tym blogu lansuje różne kreacje wymyślone przez siebie i na sobie sprawdzone, czyli w które się odziewa i pokazuje to na zdjęciach z blogu. Kreacje

---

[5] M. Fleischer, *Obraz świata. Ujęcie z punktu widzenia teorii systemów i konstruktywizmu*, Acta Universites Wratislaviensis, t. 13, Wrocław 2000, s. 47.

[6] Ch. Baylon, X. Mignot, *Komunikacja*, Kraków 2008, s. 24.

[7] Tamże, s. 26.

muszą być oryginalne, zwariowane i złożone z elementów nienowych. Bo szafiarka często zagląda do *ciucheksów, szmateksów, lumpeksów* czy też innych *second-handów*[8].

Przytoczony przykład stanowi próbę wyrażenia za pomocą środków językowych pewnego zjawiska socjologicznego.

Analizy językoznawcze pozwalają dostrzec, że pewne słowa wychodzą z obiegu, gdyż z użycia wychodzą np. przedmioty określane przez te słowa, np. *kałamarz, stalówka, patarafka*[9]*, farfura*[10], *imbryk, bibuła*. Zmienia się garderoba, co powoduje zanikanie we współczesnym języku takich słów, jak np. *tiurniura*, *żabot, kaftan, cylinder, melonik, sak, pumpy, szarawary, tużurek*[11], podobnie rzecz ma się z uczesaniem. Najmłodsze pokolenie użytkowników języka z pewnością nie wie czym jest *plereza.* Zanikają pewne potrawy, jak np. *legumina*. Znikają też zawody, np. *stenotypistka, praczka, dojarka*[12]*, fiakier, kamerdyner*, zatem z powszechnego użycia wychodzą słowa je określające. Najmłodsze pokolenie z pewnością nie wie, kim był *roznosiciel mleka*, gdyż zawód ten nie jest już wykonywany. Podobnie nie istnieje już zawód *repasarki* – osoby, która w latach 70-80. XX wieku zajmowała się naprawianiem (repasacją) podartych pończoch i rajstop. Niektóre znaczenia wyrażane są we współczesnym języku za pomocą nowych słów, jak choćby słowo *kajet* zastąpione zostało słowem *zeszyt*, a słowo *suty*, wyparte zostało przez słowo *obfity*. Pewne słowa zyskują też nowe znaczenia i np. *herbatniki* – obecnie popularne ciasteczka (podawane niekoniecznie do herbaty), kiedyś *herbatnik* oznaczał amatora herbaty, obecnie zwanego *herbaciarzem*[13]. Z kolei słowo *moher*, które w *Słowniku języka polskiego* definiowane jest jako „wełna kóz angorskich; przędza, lekka tkanina z wełny”[14], współcześnie używane jest jako obraźliwe określenie osoby w podeszłym wieku. Słowo to funkcjonuje w potocznej polszczyźnie w formie związku frazeologicznego *moherowy beret* i wyraża „lekceważące określenie starszych, wierzących ludzi, przywiązanych do tradycyjnych, katolickich i konserwatywnych wartości”[15].

---

[8] J. Bralczyk, A. Markowski, J. Miodek, *Trzy po 33*, Warszawa 2016, s. 104.

[9] „Te półgotowe wyroby, zwane wówczas ‘patarafkami’ kupowało się w galanteryjnych sklepach wraz z kolorowymi jedwabiami do haftu, które nazywały się poetycznie: filozele” (M. Samozwaniec, *Maria i Magdalena*, Szczecin 1987, s. 39-40).

[10] „Fajans, odpowiednio wyrobiona masa wysokogatunkowej gliny z rozmaitymi domieszkami” (www.sjp.pwn.pl, [dostęp: 2.01.2017]).

[11] W. Kopaliński, *Przygody słów i przysłów. Leksykon*, Warszawa 2007, s. 136-139.

[12] Inaczej dójka, kobieta ręcznie dojąca krowy – podaję za: tamże, s. 136.

[13] J. Bralczyk, *Jeść*, Olszanica 2014, s. 54.

[14] L. Drabik i in., *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2011, s. 457.

[15] S. Bąba, J. Liberek, *Ze studiów nad frazeologią współczesnego języka polskiego*, Poznań 2011, s. 93.

Natomiast, słowo *prywatka* wyparte zostało ze współczesnej polszczyzny przez słowo *domówka.* Warto też zaznaczyć, że zmieniło się znaczenie słowa *domówka*, które w *Słowniku języka polskiego* pod redakcją W. Doroszewskiego zinterpretowane zostało jako „nauka domowa"[16], a nie jak współcześnie się przyjmuje „impreza towarzyska zorganizowana w mieszkaniu". Także słowo *pasja* funkcjonuje dziś w innym, niż dawniej, znaczeniu. „Pasja dziś to najczęściej tyle, co 'upodobanie', zamiłowanie. A właściwie: przedmiot tego zamiłowania. Kiedyś mówiono na to *hobby* albo bardziej po polsku: *konik*"[17]. Dawniej słowo *pasja* oznaczało namiętność, silne emocje. Takie jest też źródło powiedzenia: *szewska pasja*, czyli gwałtowna, niepohamowana złość, wściekłość, furia, utrata panowania nad sobą[18].

Niezależnie od tych zmian, pewne doświadczenia społeczne zostały utrwalone i funkcjonują w języku, mimo że przedmioty, sytuacje do których się odnoszą dawno już uległy zapomnieniu. Do takich nośników treści kulturowych należą z całą pewnością związki frazeologiczne. Są to utrwalone zwyczajem połączenia dwóch lub więcej wyrazów. Ich znaczenie jest całościowe, przenośne i nie wynika ze znaczenia poszczególnych składników. Poszczególne wyrazy tworzące związek frazeologiczny mogą być w różnym stopniu ze sobą zespolone. Stanisław Skorupka wyodrębnił trzy typy związków ze względu na stopień zespolenia wyrazów:

– luźne – odznaczające się niewielkim stopniem scalenia wyrazów. W tym przypadku każdy składnik zachowuje swoje odrębne znaczenie;

– łączliwe – ich stopień zespolenia wyrazów jest znaczny, jednak każdy element zachowuje swoje znaczenie;

– stałe – charakteryzują się znacznym stopniem zespolenia, a znaczenie całości nie stanowi sumy znaczeń poszczególnych komponentów[19]. Wyrazów wchodzących w ich skład nie można zastąpić innymi wyrazami, gdyż związek frazeologiczny traci wówczas sens.

A.M. Lewicki z kolei wskazał na cztery zasadnicze elementy decydujące o tym, czy jednostkę leksykalną można uznać za związek frazeologiczny. Należą do nich:

– nieciągłość składu – związek frazeologiczny jest jednostką leksykalną nieciągłą, złożoną z przynajmniej dwóch wyrazów;

---

[16] www.sjp.pwn.pl., [dostęp: 2.01.2017].

[17] J. Bralczyk w: J. Bralczyk, A. Markowski, J. Miodek, *Trzy po 33*, s. 120.

[18] D. Podlawska, M. Świątek-Brzezińska, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa – Bielsko Biała 2011, s. 252.

[19] Tamże, s. 7.

– stałość formy – frazeologizm ma stałą formę, a możliwość dokonywania zmian w obrębie związku jest niewielka i ściśle określona; ogranicza się zasadniczo do wymiany form gramatycznych lub leksykalnych (warianty frazeologiczne);

– globalność znaczenia – suma znaczeń składników nie równa się znaczeniu całości;

– utrwalenie w systemie języka – cechą frazeologizmu jest jego odtwarzanie w tekstach na tej samej zasadzie, jak odtwarza się pojedynczy wyraz[20].

Wspomniany autor zaproponował podział frazeologizmów ze względu na ich funkcję w zdaniu i wyodrębnił:

– frazy – mają budowę zbliżoną do zdania lub równoważnika zdań i pełnią funkcję wypowiedzenia. Ze względu na ich kompletność gramatyczną nie wymagają żadnego uzupełnienia w postaci dodatkowego słowa, np. *wyszło szydło z worka, głowa do góry, świat się przewrócił do góry nogami*;

– zwroty – frazeologizmy pełniące funkcję czasowników; aby utworzyć zdanie należy uzupełnić zwrot elementem nominalnym wskazującym podmiot, którego ten stan dotyczy, np. *kogoś krew zalewa, komuś spadł kamień z serca, ktoś dolewa oliwy do ognia*. Podstawową formą zwrotu jest połączenie czasownika z grupą nominalną (grupami nominalnymi) bezprzyimkową lub w formie wyrażenia przyimkowego[21];

– wyrażenia rzeczownikowe, czyli związki frazeologiczne pełniące funkcję rzeczowników – przybierają postać grup lub szeregów rzeczowników, np. *łabędzi śpiew, małżeństwo z rozsądku, na łonie rodziny*[22].

Przegląd literatury pozwala dostrzec jeszcze jedną grupę interpretacji dotyczących połączeń wyrazowych, wyodrębniającą jako osobną kategorię tzw. metafory potoczne (przysłowia), które w odróżnieniu od metafor literackich są wielokrotnie powtarzanymi zestawieniami słownymi (związkami frazeologicznymi), a ich znaczenie jest powszechnie rozumiane przez użytkowników języka. Przyjmują formę krótkiego, treściwego zdania anonimowego, które wyraża spostrzeżenia obyczajowe, psychologiczne, myśl ogólną, często w formie przenośnej[23].

---

[20] Za: tamże, s. 7-8.

[21] A.M. Lewicki, *Wprowadzenie do frazeologii syntaktycznej. Teoria zwrotu frazeologicznego*, Katowice 1976, s. 46.

[22] Tamże; D. Podlawska, M. Świątek-Brzezińska, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, s. 9.

[23] S. Sierotwiński, *Słownik terminów literackich*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Łódź – Gdańsk 1986, s. 201.

T. Milewski zwraca uwagę, iż związki frazeologiczne powstają w wyniku

> stabilizacji starych wyrazów w nowej wartości znaczeniowej (…). Podobnie następuje niekiedy w języku stabilizacja jakiegoś nowego znaczenia całych grup wyrazowych użytych przenośnie w tekście[24].

Związek frazeologiczny funkcjonuje zazwyczaj w świadomości użytkowników jako jedno pojęcie złożone z kilku słów (leksemów) i ma, jak podkreśla J. Tokarski, „charakter konwencjonalny i zastosowanie ograniczone"[25]. Przykładem takiego związku jest określenie *ptasie mleczko*, które odnosi się do bardzo konkretnego rodzaju słodyczy, a jego znaczenie wyrażone wprost jako zestawienie słów *ptasie* i *mleczko* nie odzwierciedla istoty jego pośredniego znaczenia jako całości. Frazeologizmy mogą też pełnić swoistą funkcję w wypowiedzi, funkcjonując równorzędnie z określeniami neutralnymi, jako te niosące treści zdecydowanie bardziej ekspresywne, np. *erudyta* i *chodząca encyklopedia*, a więc mają służyć przekazaniu pewnej treści, np. w formie żartobliwej czy ironicznej. Inaczej interpretujemy określenie *być w dezabilu* i *być niekompletnie ubranym*. To pierwsze oddaje „wygląd fizyczny kogoś nie do końca ubranego i jego zawstydzenie tą sytuacją. Zapożyczona w języka francuskiego forma „*dezabil*" ma jakby maskować rzeczywisty stan osoby, która nie zdążyła się ubrać lub właśnie zaczęła się ubierać[26]. Określenie *być niekompletnie ubranym* odbieramy jako bardziej neutralne. Trudno zatem nie zgodzić się z opinią D. Buttler, która wskazuje, iż frazeologizmy „sprzyjają subtelnemu wycieniowaniu emocjonalnemu tekstu, stanowią podstawę różnych zabiegów stylizacyjnych, przede wszystkim służą przekazaniu intencji żartobliwych mówiącego"[27]. Frazeologię potoczną (w odróżnieniu do frazeologii literackiej) cechuje ponadto obrazowość i odwołanie się do życia codziennego, rubaszność, a czasem wręcz dosadność i trywialność[28]. A.N. Baranov podkreśla natomiast, że forma wewnętrzna wielu frazeologizmów opiera się na schemacie kognitywnym,

---

[24] T. Milewski, *Językoznawstwo*, Warszawa 1967, s. 82-83.

[25] J. Tokarski, *Frazeologia i paremiologia*, [w:] *Dydaktyka nauki o języku. Wybór prac*, red. J. Podracki, Warszawa 1986, s. 202.

[26] K. Kłosińska w: M. Budzińska (red.), *Zapomniane słowa*, Wołowiec 2014, s. 50.

[27] D. Buttler, *Zagadnienie poprawności leksykalno-semantycznej*, [w:] *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności leksykalnej (słownictwo rodzime)*, red. D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, Warszawa 1982, s. 212.

[28] Tamże.

który nie ma nic wspólnego z ich znaczeniem aktualnym[29] i w tym aspekcie można dostrzec trudność związaną z ich stosowaniem w różnych sytuacjach komunikacyjnych, gdyż „są otwarte na cały szereg interpretacji semantycznych"[30].

W związkach frazeologicznych utrwalone zostało to co ważne i cenne dla społeczeństwa w każdym okresie jego historycznego rozwoju. Jest w nich ukryty sposób widzenia świata minionych pokoleń, relacje między ludźmi, preferowane wartości itp. Analiza utrwalonych w języku powiedzeń pozwala dostrzec i prześledzić, jak zmieniało się życie, co w poszczególnych etapach rozwoju społeczeństwa było istotne: uprawa roli, hodowla zwierząt, walka o autonomię i niezależność wspólnoty (państwa), handel i wymiana dóbr z sąsiadami (sąsiednimi miastami, państwami i in.), rozwój i rozbudowa miast itp. Różne są też źródła połączeń frazeologicznych. W literaturze wskazuje się następujące źródła związków frazeologicznych: mitologia, Biblia, historia, literatura, dawne obyczaje, wojskowość, obserwacja zachowań ludzi i zwierząt, rolnictwo, rzemiosło, dawny wymiar sprawiedliwości, obserwacja otaczającej rzeczywistości, kulinaria, gwara miejska[31]. W dalszych rozważaniach wskażę wybrane z nich i zilustruję je przykładami.

Znaczna liczba frazeologizmów obecnych w wielu językach europejskich, także w języku polskim, ma swoje źródło w mitologii greckiej i rzymskiej. Do takich powiedzeń można zaliczyć np. *syzyfową pracę*, czyli pracę nie przynoszącą efektów, *w objęciach Morfeusza* – śpiąc, śniąc, być we śnie, *węzeł gordyjski* – trudny do rozwiązania problem, skomplikowane zagadnienie, *wzrok meduzy* – nieprzyjemne, przenikliwe, paraliżujące spojrzenie, *herkulesową pracę* – pracę, której wykonanie przekracza ludzkie siły, *homerycki śmiech* – niepohamowany, donośny śmiech, *ikarowe loty* – śmiałe, ryzykowne przedsięwzięcia, które mogą zakończyć się nieszczęściem[32]. Cechą tej grupy frazeologizmów jest ich występowanie w podobnym znaczeniu w różnych językach i można je stosunkowo łatwo przełożyć na inne języki. Na przykład, powiedzenie *ikarowe loty* ma swój odpowiednik w języku angielskim – *icarian flight*, francuskim – *jeux icariens*, w języku niemieckim – *ikarische Spiele*. Także inne, wybrane dla przykładu powiedzenie: *koń trojański* ma swój

[29] Za: A. Kiklewicz, *Zrozumieć język. Szkice z filozofii języka, semantyki, lingwistyki komunikacyjnej*, Łask 2007, s. 235.

[30] Tamże.

[31] I. Płóciennik, D. Podlawska, *Słownik wiedzy o języku*, Warszawa – Bielsko Biała 2008, s. 81-83.

[32] M. Czeszewski, K. Foremniak, *Ludzie i miejsca w języku. Słownik frazeologizmów eponimicznych*, Warszawa 2011.

odpowiednik w języku angielskim – *Trojan horse*, francuskim – *cheval de Troie*, niemieckim – *Trojanisches Pferd*, włoskim – *cavallo di Troia*. Takim uniwersalnym związkiem frazeologicznym jest też *puszka Pandory*, czyli sprawa, której poruszenie lub przedsięwzięcie wywołało wiele nieoczekiwanych, przykrych skutków, kłopotów, nieszczęść. Odpowiednikiem francuskim tego powiedzenia jest – *boite de Pandore*, niemieckim – *Buchse der Pandora*, włoskim – *vaso di Pandora*. Podobnie rzecz wygląda w przypadku powiedzeń mających swoje źródło biblijne. Do tej grupy można zaliczyć chociażby taki związek frazeologiczny, jak: *miłosierny samarytanin*, który określa człowieka miłosiernego, litościwego, dobrego, spieszącego z pomocą chorym. Występuje także w innych językach: angielskim – *Good Samaritian*, francuskim – *Bon Samaritian*, niemieckim – *barmherziger Samariter*, włoskim – *buon samaritano.* Podobnie w różnych językach funkcjonuje określenie *niewierny Tomasz*, które oznacza człowieka wątpiącego, niedowiarka, sceptyka. Francuskim odpowiednikiem tego powiedzenia jest: *un saint Thomas*, niemieckim – *unglabiger Thomas*, włoskim – *essera come san Tomasso* lub *fare come san Tomasso*[33].

Duża grupa związków frazeologicznych odzwierciedla antropocentryczny punkt widzenia świata. Dowodzą tego liczne powiedzenia odnoszące się do części ciała ludzkiego, np. *od stóp do głów, mieć coś na końcu języka, mieć głowę na karku, zawrócić komuś w głowie, mieć oczy dookoła głowy, pójść za głosem serca, coś jest w dobrych rękach, mieć nóż na gardle, stanąć komuś ością w gardle, nie puszczać pary z gęby, robić z gęby cholewę* itp. Warto w tym miejscu, dla przykładu, przytoczyć interpretację Jerzego Bralczyka powiedzenia *nabrać wody w usta*, który w sposób następujący wyjaśnia jego znaczenie:

> nie ma fizycznej możliwości mówienia z wodą w ustach. Nie każde mówienie jest milczeniem, milczenie jest wtedy, gdy spodziewane jest mówienie. Milczący pokazuje, że milczy. Zdarza mu się nawet o tym mówić, żeby jego milczenie zauważono – wtedy stosuje figurę retoryczną zwaną *praeteritio* lub popada w sprzeczność. Nabieranie wody w usta jest dobrym sposobem manifestowania milczenia, ale jest kłopotliwe w stosowaniu[34].

Interesującą grupą są też powiedzenia odnoszące się do kolorów. W języku polskim funkcjonują np. takie pojęcia, jak: *nie mieć o czymś zielonego pojęcia*, czyli nie znać się na czymś, nie orientować się, nic o czymś nie wiedzieć[35]. Innym powiedzeniem z tej grupy jest *czarna owca*, czyli ktoś kom-

---

[33] Tamże, s. 182-183.

[34] E. Sobol, *Słownik frazeologiczny z Bralczykiem*, Warszawa 2008, s. 234.

[35] S. Bąba, J. Liberek, *Mały słownik frazeologiczny współczesnego języka polskiego*, Warszawa 2003, s. 400.

promitujący własne środowisko, wyrzutek, odszczepieniec, a także *biały kruk* – rzadka książka, niezwykle cenny egzemplarz, *myśleć o niebieskich migdałach* – nie móc skupić uwagi na niczym, myśleć o błahostkach. W języku polskim, podobnie jak w innych językach tzw. kultury zachodniej, popularne są też związki frazeologiczne odnoszące się do świata zwierząt. Przykładem może być powiedzenie „*kupować kota w worku*" – kupować coś bez sprawdzenia tego, co się rzeczywiście kupuje. Powiedzenie to prawdopodobnie sięga czasów średniowiecza, kiedy produkty kupowało się w workach. W. Kopaliński opisując jego etymologię wskazuje, że „przedmiot handlu wydaje się dość dziwny, tym dziwniejszy, im przysłowie starsze, bo przecież nikt normalny na targu kotów nie kupował"[36]. W worku można było kupić prosię, czy zająca i pierwotnie to powiedzenie dotyczyło prosięcia lub zająca. Warto podkreślić, że w Polsce w języku łowieckim zająca nazywano właśnie kotem. Powiedzenie wskazuje, że w pośpiechu, przy braku należytej uwagi można kupić takiego zepsutego, nieświeżego zająca[37]. Innym interesującym powiedzeniem jest: „*ganiać jak kot z pęcherzem*" („*latać jak kot z pęcherzem*"), czyli ruszać się nerwowo, przemieszczać się z miejsca na miejsce w sposób gwałtowny. K. Głowińska w *Słowniku frazeologicznym* wskazując historię powstania tego związku frazeologicznego, informuje, iż w przeszłości popularna była zabawa, która polegała na tym, że kotu do ogona przywiązywano wysuszony rybi pęcherz. Jego wnętrze wypełniano grochem, który wydawał dźwięki przy każdym ruchu zwierzęcia. W panice próbowało ono uciec przed przedmiotem, który wydawał przerażające dla niego dźwięki[38]. Nie mogło jednak tego zrobić, a im bardziej próbowało uciec, tym dźwięk, który wydawał pęcherz, był głośniejszy i bardziej dokuczliwy. Z kolei, do powiedzenia „*kot zawsze spada na cztery łapy*" w interesujący sposób odnosi się J. Bralczyk pisząc, iż „ci, co tu (w powiedzeniu) przyrównani są do trudno uszkadzanych czy uszkadzających się kotów, cieszyć się mogą naszym względnym podziwem, ale nie bezwzględną sympatią: z każdej opresji wyjdą cało, a nawet, choć o tym się już nie mówi, z jakimiś korzyściami"[39]. Nie tylko kot jest bohaterem związków frazeologicznych, pies jest bohaterem ponad pięćdziesięciu związków frazeologicznych występujących w języku polskim, np. *czuć się jak zbity pies, coś jest jak psu z gardła wyjęte, wieszać na kimś psy, być wiernym, jak pies*[40], wilk – *o wilku mowa, patrzeć na kogoś wilkiem,*

[36] W. Kopaliński, *Koty w worku, czyli z dziejów pojęć i rzeczy*, Warszawa 2006, s. 10.

[37] K. Głowińska, *Słownik frazeologiczny*, Suchy Las 2008, s. 175.

[38] Tamże.

[39] J. Bralczyk, *Porzekadła na każdy dzień*, Warszawa 2009, s. 113.

[40] Szerzej na temat zwierząt w związkach frazeologicznych w: K. Kuszak, *Świat zwierząt w związkach frazeologicznych i w literaturze dziecięcej*, Wychowanie na co Dzień, 2015, 1, s. I-VIII.

wilczy apetyt, osioł – *uparty jak osioł.* Bohaterami związków frazeologicznych są też wymyślone przez człowieka i utrwalone w podaniach oraz legendach zwierzęta, np. bazyliszek – symbolizujący zło, grzech, diabła, złego człowieka, strażnika skarbu[41] i powiedzenie *wzrok (spojrzenie) bazyliszka* – zabójcze, przenikające, złowieszcze, nieżyczliwe, nienawistne spojrzenie.

Znacząca jest też grupa frazeologizmów nawiązujących do świata roślin. A. Nowakowska zauważa, iż

> w czasach przedindustrialnych, gdy powstała większość używanych dzisiaj jednostek frazeologicznych, kontakt z naturą był o wiele ściślejszy. Nic więc bardziej zrozumiałego, niż nawiązywanie przez użytkowników języka w porównaniach do drzew, krzewów, owoców i innych obiektów roślinnych[42].

Wskazuje ona, że w *Słowniku frazeologicznym współczesnej polszczyzny* aż 45 popularnych frazeologizmów zawiera jako komponent nazwę roślinną. Pochodzą one z różnych okresów rozwoju języka, a najwcześniejsze poświadczone frazeologizmy, jak *rzucać grochem o ścianę, nie owijać w bawełnę,* powstały w XVI-XVII wieku. Rośliny symbolizują też ludzkie cechy, jak np. *chłop jak dąb, trząść się jak osika, chwiać się jak trzcina na wietrze, wiedzieć, co w trawie piszczy* itp. Rośliny wykorzystywano podczas rytuałów i obrzędów, co zachowało się w języku np. w postaci powiedzenia *siać rutę*. Stefan Kłosiewicz i Olga Kłosiewicz na temat tej rośliny piszą następująco:

> ruta związana była nieodłącznie z obyczajami weselnymi. Miała symbolizować niewinność i nadzieję. Panny młode zdobiły nią głowy, a drużbowie czapki. Ruciany wianek stał się wręcz symbolem panny do wzięcia. O tych, które ominęło szczęście bycia mężatką mówiono, że *rutkę sieją*, by zawsze trwać w gotowości do przywdziania wianka[43].

Funkcjonujące w języku polskim frazeologizmy dowodzą też skłonności naszych przodów do „wojaczki", np. *kruszyć kopie, spalić za sobą mosty, stanąć w szranki*[44], ale też „opisują" rycerskie obyczaje, militaria i tradycję wojskową, np. *na placu boju, grubszy kaliber, otoczyć się pancerzem ochronnym, podnieść larum, uderzyć rykoszetem, wysadzić kogoś z siodła*[45]. Interesującą etymologię związku *iść jak w dym (pójść jak w dym, uderzyć do kogoś jak w dym)* proponuje K. Handke. Współczesne znaczenie tego frazeologizmu oznacza „udać się do kogoś z prośbą, która na pewno zostanie spełniona, inaczej iść bez waha-

---

[41] W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 2012, s. 12.

[42] A. Nowakowska, *Świat roślin w polskiej frazeologii*, Wrocław 2005, s. 59.

[43] S. Kłosiewicz, O. Kłosiewicz, *Przyroda w polskiej tradycji*, Warszawa 2011, s. 193.

[44] S. Bąba, J. Liberek, *Ze studiów nad frazeologią*, s. 10-11.

[45] D. Podlawska, M. Świątek-Brzezińska, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, s. 469-470.

nia, śmiało, pewnie, prosto". Zaś jego źródłosłów sięga XVI-XVII wieku, gdy upowszechniła się broń palna. W tamtych czasach wymagało to długiego ładowania. Tak więc, jak pisze autorka, w starciu bojowym po oddanej salwie piechoty powstawał obłok dymu, który tworzył zasłonę umożliwiającą kawalerii przeciwnika natarcie. Było ono bezpieczne do momentu, gdy piechota po załadowaniu broni, mogła wystrzelić[46]. Także przysłowie *przed bitwą nie trąb wygranej*, znane już w XVII wieku, sugerujące, iż nie należy uznawać za sukces czegoś, co jeszcze nie zostało zakończone, ma swoje źródło w tradycji wojskowej. Z kolei, kultura dworska utrwalona została w takich powiedzeniach, jak np. *dworskie maniery, rycerskie zachowanie*.

Niemała grupa określeń związana jest z przedmiotami popularnymi przed wieloma laty, które dzisiaj już nie występują. Pozostały po nich jednak powiedzenia. Takim przykładem może być określenie *nie w kij dmuchał*, używane na podkreślenie dużej wartości czegoś. Nawiązuje ono do dawnego polskiego zwyczaju szlacheckiego, który polegał na wypiciu zawartości kielicha bez podstawki (zwanego kijem lub kulawką), bez zaczerpnięcia oddechu (dmuchania). Ten niemałych rozmiarów kielich wypełniony był winem. Kto nie potrafił wypić wina bez zaczerpnięcia powietrza, ochlapywał się trunkiem. Dodatkowo, takiemu nieporadnemu szlachcicowi wlewano za kołnierz kielich wody[47]. Do dawnych tradycji nawiązuje też inne powiedzenie *czytać od deski do deski*. W tamtych czasach książki oprawiano w drewniane obwoluty. Z tego powiedzenia wynika, że kto czytał dokładnie, ten czytał od deski do deski. Współcześnie zastępujemy to powiedzenie innym: *czytać od pierwszej do ostatniej karty*[48]. Innym popularnym powiedzeniem związanym z książkami jest określenie *mól książkowy*. Mól książkowy jest owadem żerującym w starych książkach, żywi się zgromadzonym między kartkami kurzem lub grzybami pokrywającymi karty starych ksiąg, które rozwijają się w wilgotnym papierze. Mnożąc się w sprzyjających warunkach, niszczy jednocześnie papier, oprawę książki, powoduje nieodwracalną utratę cennych zapisków. Znaczenie przenośne tego powiedzenia, popularne we współczesnym języku polskim, odnosi się do osoby lubiącej czytać i czytającej dużo książek, „pochłania książki" jak wspomniany owad. Jak podają S. Bąba i J. Liberek, mól książkowy, to „człowiek zagrzebany w książkach, ślęczący nad nimi, nie widzący świata poza nimi[49].

---

[46] K. Handke, *O języku dobrze i źle*, Warszawa 2004, s. 294-295.

[47] Za: K. Głowińska, *Słownik frazeologiczny*, s. 153.

[48] Szerzej na ten temat w: K. Kuszak *„Opowiadać bajki" i „czytać od deski do deski" – doświadczenie kulturowe zapisane w języku*, [w:] *Kultura – sztuka – edukacja*, t. II, red. B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa, Kraków 2016.

[49] S. Bąba, J. Liberek, *Mały słownik frazeologiczny*, s. 146.

We współczesnym języku funkcjonują takie powiedzenia, których źródło jest zazwyczaj nieznane użytkownikom. Przykładem może być związek frazeologiczny *tajemnica poliszynela*. Jak podaje *Słownik języka polskiego*, poliszynel to „postać komiczna z ludowej komedii włoskiej, wprowadzona później na scenę francuską i do teatru kukiełek”[50], zaś *tajemnica poliszynela* to rzekoma tajemnica, znana wszystkim od dawna[51]. Zdaniem Katarzyny Kłosińskiej, Poliszynel był bohaterem XIX-wiecznej powiastki Octave'a Fauilleta, zatytułowanej „Życie Poliszynela i jego liczne przygody”. Jak podaje autorka, w jednym z rozdziałów opisana jest historia, jak cwany Poliszynel chciał się zemścić na niewinnym panu de Bugolinie za to, że ten naśmiewał się z niego przed królem. Jego zemsta polegała na tym, że posmarował podeszwy butów de Bugolina smołą, by podczas zbliżającego się balu nie mógł oderwać nóg od podłogi. Poliszynel rozsiewał plotkę, że przyczyną dziwnego zachowania tancerza są jego ułomności, informując zarówno króla, jak i dworzan. Wkrótce wszyscy poznali tajemnicę, ale każdy udawał, że nic o niej nie wie. Stąd *tajemnica poliszynela* to nic innego, jak źle strzeżona tajemnica[52]. Podobnie rzecz ma się z określeniem *zbić kogoś z pantałyku*. Krystyna Długosz-Kurczbowa zauważa, że samo słowo *pantałyk* ma niepewną etymologię i jest niejednoznaczne. Językoznawcy wymieniają trzy możliwe źródła tego słowa: azerbejdżańskie słowo *pand* oznaczające chytrość, ale też wiedzę, ukraińskie *pantalik* – pętla, bawarskie *pantl* – pętla, problem do rozwiązania. Słowo *pantałyk* występuje tylko w wymienionym przeze mnie powiedzeniu i oznacza wprawić kogoś w zakłopotanie, pozbawić go pewności siebie, zbić z tropu[53]. Katarzyna Kłosińska wskazuje, że pierwotną formą słowa *pantałyk* był *pantołęk* i oznaczało kij, który jest używany w grach sportowych typu palant. „Mówiono, że ktoś *zbił kogoś z pantołęku*, jeśli podbił jego piłkę. Straciwszy w ten sposób piłkę gracz był zdezorientowany, tracił pewność siebie”[54]. Według wspomnianej autorki istnieje też inna wersja dotycząca źródeł tego powiedzenia. *Pantałykiem* miało być, według niej, podwyższenie, na którym stał zawodnik grający w kule. Jego zadaniem było zbić kule przeciwnika. „Zdarzało się jednak, że zamiast w kulę trafiano w samego gracza – zbijano go z pantałyku, przez co tracił rezon”.

---

[50] L. Drabik i in., *Słownik języka polskiego*, s. 693.
[51] S. Bąba, J. Liberek, *Mały słownik frazeologiczny*, s. 248.
[52] K. Kłosińska, *Co w mowie piszczy?* Poznań 2013, s. 35-36.
[53] www.sjp.pwn.pl. [dostęp: 2.01.2017].
[54] K. Kłosińska, *Co w mowie piszczy?* s. 24.

Podsumowanie

Językoznawca Andrzej Markowski zauważył, że „język jest skarbnicą wiedzy o przeszłości narodu i tezaurusem kultury narodowej, a także spoiwem narodu, istotnym składnikiem jego tożsamości”[55]. Niewątpliwie jest więc dla każdego społeczeństwa wartością. Przytoczone w niniejszym opracowaniu przykłady związków frazeologicznych odzwierciedlają bogactwo i różnorodność doświadczeń kulturowych zapisanych w naszym języku. Dowodzą, iż „słowa jednocześnie etykietują rzeczywistość, dostarczając nazw dla tego, co swój byt wiedzie niezależnie od nich” jak też „stwarzają świat, wpływając na sposób, w jakim go postrzegamy”[56], pozwalając na subtelne wycieniowanie znaczeń, które chcemy za pomocą języka wyrazić. Użytkownicy języka korzystają z bogactwa w nim utrwalonego, nie zawsze uświadamiając sobie, że mają do dyspozycji niezwykle cenny spadek po minionych pokoleniach, który wymaga uwagi i troski. Trzeba jednak podkreślić, że język rozwija się, zmienia. Mamy wiele przykładów ilustrujących to, jak utrwalone w świadomości związki frazeologiczne zyskują nowe znaczenia dzięki współczesnym mediom, reklamie. Konsumpcyjny styl życia kreowany przez reklamę zmienia doświadczenia kulturowe współczesnych pokoleń. Oddziałuje też na język, do którego przenikają takie określenia, jak *I'm lovin' it – McDonald's, The freshmaker – Mentos, No to Frugo*. Jerzy Bralczyk analizując ostatnie wymienione powiedzenie pisze następująco:

> Frugo, bo ma się kojarzyć z owocami, a każdy odniesie początek nazwy („fru”) do owoców: „frukta”, „friut” itp. Ale jednocześnie „fru!” to onomatopeja fruwania. Jak ktoś, czy coś frunie, to robi fru! Albo fruuu! (…) No to Frugo-znakomicie, agresywnie skonstruowane hasło miało [i ma w dalszym ciągu – dop. K.K.] ogromny potencjał pobudzający i integrujący. „No to cyk!” – wołali i wołają do dziś ci, co chcą się napić. „No to już!”. Zapowiedź „no to” i kadencyjne „już”. Albo „fru go”. Mamy wrażenie, że naturalnie reagujemy na to, na co trzeba naturalnie reagować[57].

Język zmienia się i wzbogaca, wymaga też dbałości o jego rozwój i świadomego korzystania z bogactwa w nim zawartego. To bogactwo ukryte jest w tradycyjnych i nowych związkach frazeologicznych. Warto je zatem odkrywać jak najwcześniej z dziećmi i młodzieżą, wspólnie interpretować, poszukiwać ich znaczeń i źródeł. Takie działania, które nazywam „kąpielą

---

[55] A. Markowski, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa 2005, s. 12.

[56] M. Bańko, *Słowo wstępne*, [w:] J. Bralczyk, *Świat przez słowa*, Warszawa 2009, s. 5.

[57] J. Bralczyk, *500 zdań polskich*, Warszawa 2015, s. 312.

frazeologiczną”[58], stymulują wrażliwość na język i rozwijają świadomość językową współczesnych użytkowników języka polskiego. Inspirują do twórczego, kreatywnego używania słów, wzbogacania ich indywidualnego zasobu przez każdą jednostkę. W edukacji polonistycznej warto zadbać, by młode pokolenie wiedziało i rozumiało, jak zmienia się język, jakie są źródła i mechanizmy tych zmian, w jaki sposób w języku utrwalone zostały doświadczenia społeczne minionych pokoleń i jak z tego zasobu możemy współcześnie korzystać. Bo przecież, jak pisał Wilhelm von Humboldt:

> człowiek wprawdzie wykracza poza swój język; stanowi sobą więcej, niż potrafi wypowiedzieć w słowach; musi jednak schwytać w słowa ulotnego ducha, by go zatrzymać, a słów używać jako oparcia, ażeby sięgać poza nie coraz dalej[59].

W języku, w jego zasobie należy więc szukać oparcia dla kształtowania tożsamości jednostki, społeczności, narodu.

BIBLIOGRAFIA

Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji* badawczej, [w:] *Język a kultura*, t. 13, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.

Bańko M., *Słowo wstępne*, [w:] J. Bralczyk, *Świat przez słowa*, PWN, Warszawa 2009.

Baylon Ch., Mignot X., *Komunikacja*, Wydawnictwo Flair, Kraków 2008.

Bąba S., Liberek J., *Mały słownik frazeologiczny współczesnego języka polskiego*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2003.

Bąba S., Liberek J., *Ze studiów nad frazeologią współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2011.

Bralczyk J., *Porzekadła na każdy dzień*, PWN, Warszawa 2009.

Bralczyk J., *Jeść*, Wydawnictwo BOSZ, Olszanica 2014.

Bralczyk J., *500 zdań polskich*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2015.

Bralczyk J., Markowski J., Miodek J., *Trzy po 33*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2016.

Budzińska M. (red), *Zapomniane słowa*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2014.

Buttler D., *Zagadnienie poprawności leksykalno-semantycznej*, [w:] *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności leksykalnej (słownictwo rodzime)*, red. D. Buttler, H. Kurkowska, H. Satkiewicz, PWN, Warszawa 1982.

Czeszewski M., Foremniak K., *Ludzie i miejsca w języku. Słownik frazeologizmów eponimicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.

Drabik L., Kubiak-Sokół E., Sobol E., Wiśniakowska L., *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

---

[58] K. Kuszak, *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka. Inspiracje teoretyczne – badania – implikacje praktyczne*, Poznań 2014, s. 138 i n.

[59] W. von Humboldt, *O myśli i mowie*, Warszawa 2011, s. 165.

Filipiak M., *Obszar badawczy socjologii kultury*, [w:] *Wprowadzenie do socjologii kultury*, red. M. Filipiak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.
Fleischer M., *Obraz świata. Ujęcie z punktu widzenia teorii systemów i konstruktywizmu*, Acta Universites Wratislaviensis, t. 13, Wrocław 2000.
Głowińska K., *Słownik frazeologiczny*, Twoje Książki, Suchy Las 2008.
Golka M., *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
Handke K., *O języku dobrze i źle*, Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2004.
Kiklewicz A., *Zrozumieć język. Szkice z filozofii języka, semantyki, lingwistyki komunikacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Leksem, Łask 2007.
Kłosiewicz S., Kłosiewicz O., *Przyroda w polskiej tradycji*, Sport i Turystyka Muza SA, Warszawa 2011.
Kłosińska K., *Co w mowie piszczy?* Wydawnictwo Publicat, Poznań 2013.
Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 2007.
Kopaliński W., *Koty w worku, czyli z dziejów pojęć i rzeczy*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2006.
Kopaliński W., *Przygody słów i przysłów. Leksykon*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2007.
Kopaliński W., *Słownik symboli*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2012.
Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
Kuszak K., *Świat związków frazeologicznych w języku dziecka. Inspiracje teoretyczne – badania – implikacje praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
Kuszak K., *Świat zwierząt w związkach frazeologicznych i w literaturze dziecięcej*, Wychowanie na co Dzień, 2015, 1.
Kuszak K., *„Opowiadać bajki" i „czytać od deski do deski" – doświadczenie kulturowe zapisane w* języku, [w:] *Kultura – sztuka – edukacja*, t. II, red. B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016.
Lewicki A.M., *Wprowadzenie do frazeologii syntaktycznej, Teoria zwrotu frazeologicznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1976.
Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, PWN, Warszawa 2005.
Milewski T., *Językoznawstwo*, PWN, Warszawa 1967.
Nowakowska A., *Świat roślin w polskiej frazeologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego Wrocław 2005.
Płócennik D., Podlawska D., *Słownik wiedzy o języku*, Wydawnictwo Pedagogiczne PWN, Warszawa – Bielsko Biała 2008.
Podlawska D., Świątek-Brzezińska M., *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa – Bielsko Biała 2011.
Samozwaniec M., *Maria i Magdalena*, Wydawnictwo „Glob", Szczecin 1987.
Sapir E., *Kultura a osobowość*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
Sierotwiński S., *Słownik terminów literackich*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Łódź – Gdańsk 1986.
Skorupka S., *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1977.
Sobol E., *Słownik frazeologiczny z Bralczykiem*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak", Kraków 2012.

Tokarski J., *Frazeologia i paremiologia*, [w:] *Dydaktyka nauki o języku. Wybór prac*, red. J. Podracki, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1986.
von Humboldt W., *O myśli i mowie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
www.sjp.pwn.pl., [dostęp: 2.01.2017].

IWONA CHRZANOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

OPINIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ SPECJALNYCH NA TEMAT EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ – UCZEŃ ZE SPE W SZKOLE WŁĄCZAJĄCEJ

ABSTRACT. Chrzanowska Iwona, *Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej* [Special School Teachers' Opinions on Inclusive Education – a Student with SPE in an Inclusive School]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 55-74. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.4

The idea of inclusive education is the concept of education for all. According to opinions of different backgrounds, it seems that the idea of inclusive education in Poland is mainly associated with the "problem" of a presence of students with disabilities in the mainstream school. The studies on the phenomenon of inclusive education were focused on the problems of the organization of education, teachers' competences, and their consequences for the student with disability. Seldom, if ever, is the phenomenon recognized in the context of all students, participants in the process. The idea of inclusive education goes beyond a single entity, i.e. a student with a disability. This idea requires a search for a new model of school – "a learning school" (like in the model of a learning organization). The school should be a place where people for all time are expanding their capacity to achieve results, constantly discovering and creating the reality in which they live.

Key words: inclusive education, special educational needs, school as learning organization

Idea edukacji włączającej to koncepcja edukacji dla wszystkich. Wsłuchując się w opinie różnych środowisk, jak i przyglądając nielicznym wynikom badań na ten temat, wydaje się, że idea kształcenia włączającego w Polsce kojarzy się przede wszystkim z „problemem" obecności w szkole ogólnodostępnej ucznia z niepełnosprawnością. Jak dotąd, najczęściej w badaniach nad zjawiskiem inkluzji analizowane były kwestie skutków zaburzeń rozwoju ucznia: dla możliwości realizacji programu kształcenia

szkoły ogólnodostępnej, sposobów organizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego, skutków społecznych i emocjonalnych w odniesieniu do ucznia z niepełnosprawnością, czy wreszcie konsekwencji realizacji idei z punktu widzenia kadry. Rzadziej, jeśli w ogóle, zjawisko rozpoznawane jest w kontekście wszystkich uczniów, uczestników procesu.

„Błąd" myślenia o edukacji włączającej, przynajmniej na obecnym etapie realizacji koncepcji, polega na tym, że wciąż o uczniach „jednej" szkoły myślimy w kategoriach separacyjnych. Prawdopodobną przyczyną z jednej strony jest to, że wciąż w Polsce pozostajemy na początkowym etapie realizacji idei, kiedy głównym problemem jest pojawienie się w szkole „nowego" ucznia, którym jest uczeń z niepełnosprawnością. Z drugiej, wydaje się, iż umknęła nam kwestia idei, jaką jest wizja szkoły zastąpiona myśleniem o szczegółach działań – pragmatyzmem. Mel Ainscow wraz z zespołem współpracowników wyróżnia przynajmniej kilka poziomów rozumienia edukacji włączającej, skoncentrowany na:

– osobie z niepełnosprawnością: dzieciach i młodzieży przejawiających specjalne potrzeby edukacyjne;

– uczniu przedwcześnie opuszczającym szkołę ze względów dyscyplinarnych;

– różnorodnych potrzebach uczniów wynikających z problemów, jakie pojawiają się w grupach zagrożonych wykluczeniem społecznym;

– warunkach kształcenia i przygotowania szkoły na przyjęcie uczniów o różnorodnych potrzebach – „szkoła dla wszystkich";

– potrzebach wszystkich uczniów – „edukacja dla wszystkich";

– rozwoju systemowego podejścia do edukacji i społeczeństwa[1].

Aby nie „utknąć" na jednym z pierwszych poziomów, konieczna jest ciągła świadomość tego jaka jest idea, filozofia włączania, co jest jej podstawą. Wymaga to rozpoznania społecznych kontekstów procesów, m.in. nierówności społecznych, myślenia o źródłach uczenia się i zachowania, podejmowania działań (np. związanych z systemem wartości, postawami), kulturowych kontekstów modeli życia społecznego[2].

Szkoła jest w dość dużym uproszczeniu swoistym odbiciem rzeczywistości społecznej danego kraju, danej grupy społecznej. Przyjmując perspektywę rozważań Davida Mitchella[3], mimo powszechnej zgody odnośnie do

---

[1] M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson i in., *Improving Schools: Developing Inclusion*, London 2006.

[2] *Contextualizing Inclusive Education. Evaluation Old and New International Perspectives*, red. D. Mitchell, London – New York 2005, s. 1.

[3] Tamże, s. 4.

podstawowych cech wielowymiarowej koncepcji, jaką jest edukacja włączająca, może być ona nieco inaczej rozumiana i realizowana w różnych krajach, właśnie z uwagi na historyczny kontekst procesów społecznych, uwarunkowania ekonomiczne i gospodarcze kraju, system przekonań czy wartości.

Model kształcenia uczniów z niepełnosprawnością zmieniał się adekwatnie do zmian modelu, zgodnie z którym definiowane było pojęcie niepełnosprawność. Pojęcie niepełnosprawność w rozwoju nauk społecznych i humanistycznych zyskało inny niż wcześniej kontekst. O niepełnosprawności mówi się współcześnie coraz częściej w kategorii marginalizacji, dyskryminacji, czy wykluczania. Grupa podmiotowa osób dyskryminowanych i wykluczanych jest znacznie pojemniejsza niż niepełnosprawnych. Problematyka niepełnosprawności zyskała w związku z tym inną reprezentację. Paradoksalnie większą szansę na to, że głos tej grupy zostanie usłyszany. Znalazło to wyraz m.in. w takich międzynarodowych dokumentach, jak: Deklaracja z Salamanki[4], Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych ONZ[5], Europejska strategia wobec niepełnosprawności 2010-2020[6]. W dokumentach tych podnoszono kwestię koniecznej integracji. W przypadku dzieci odnosiło się to zwłaszcza do integracji edukacyjnej. Dokumenty wyznaczyły kierunek rozwoju edukacji z jej zwieńczeniem w postaci edukacji włączającej. Zakładają potrzebę rozwoju edukacji otwartej na zróżnicowane potrzeby dzieci i młodzieży.

Wskazane przez Mitchella uwarunkowania sprawiają, że w różnych krajach przyjmowane są różne strategie wprowadzania czy realizowania edukacji włączającej. W Polsce wciąż obowiązujący jest model wielu ścieżek edukacyjnych. Uczeń może wybierać między szkołą ogólnodostępną, integracyjną i specjalną[7]. Model wielu ścieżek ma to do siebie, że daje możliwość

---

[4] Deklaracja z Salamanki, UNESCO 1994.

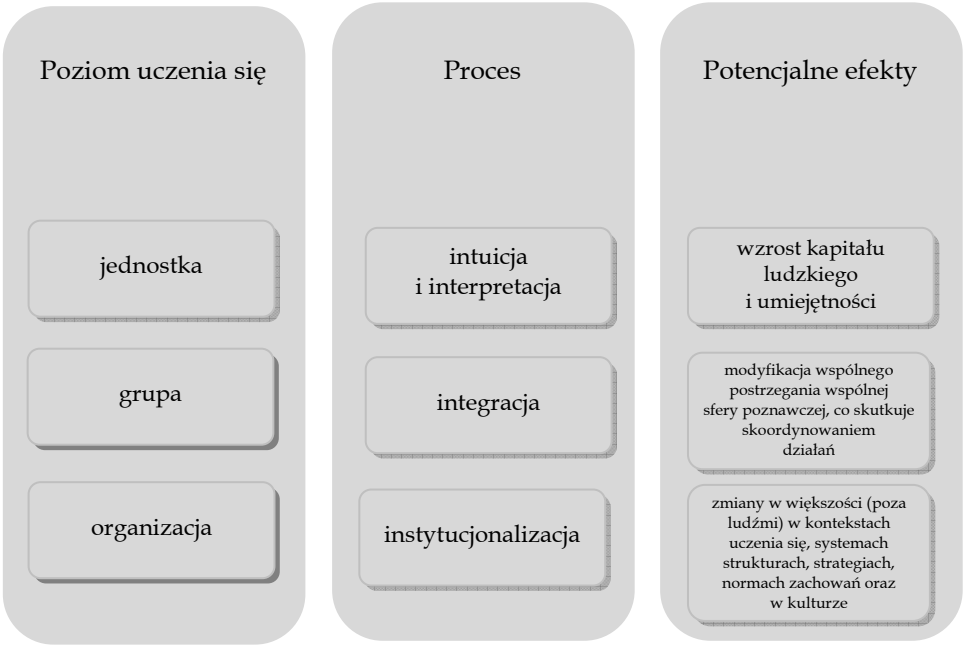
[5] *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Unitet Nations New York: United Nations 2006, http://www.un.ogr/disabilities/convention/conventionfull.shtml [dostęp: 20.05. 2016]

[6] *Komunikat Komisji Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier*, http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:PL:PDF [dostęp: 20.05.2016]

[7] Szkoła specjalna w Polsce jest odczytywana jako szkoła dla uczniów z niepełnosprawnością, choć wydaje się, że jest to bardziej związane z tradycją niż racjonalnością i logiką odczytywania określenia „szkoła specjalna". Nie ma bowiem formalnych przeszkód, by szkołą specjalną nazywać szkoły muzyczne czy plastyczne. W rzeczywistości polskiej pojęcie szkoła specjalna kojarzy się wszystkim: władzom oświatowym, praktykom edukacji, jak i teoretykom, czy szeroko rozumianemu społeczeństwu z placówką, w której organizowane jest kształcenie dla osób o zaburzonym rozwoju.

wyboru. A jeśli możliwość taka istnieje, każda ze wskazanych typów szkół, przynajmniej teoretycznie, może stać się szkołą włączającą.

Inną, istotną w rozważaniach nad edukacją włączającą koncepcją teoretyczną jest myślenie o szkole jako organizacji uczącej się[8]. Peter M. Senge uważa, że organizacja ucząca się jest miejscem, w którym ludzie stale poszerzają swoje zdolności do osiągnięcia wyników, których prawdziwie pragną, gdzie stale odkrywają, że tworzą rzeczywistość. I jak mogą ją tworzyć[9]. Kluczowym pojęciem w koncepcji jest uczenie się; może ono zachodzić na poziomie jednostki, ale również grupy, czy nawet całej organizacji.



Ryc. 1. Poziomy uczenia się w koncepcji organizacji uczącej się

Źródło: K.A. Kuźmicz, *Koncepcja organizacji uczącej się w kontekście szkoły wyższej*, Economy and Management, 2010, 4, s. 118, za: A.N. Amiri i in., *Incereasing the Intellectual Capital in Organisation: Examining the Role of Organizational Learning*, European Journal of Social Sciences, 2010, 14(1), s. 98-108

[8] Peter M. Senge, jeden z prekursorów koncepcji organizacji uczącej się, opublikował pracę, która stała się swoistym zarysem nowoczesnego myślenia o organizacji koncentrującej się na podnoszeniu poziomu elastyczności i innowacyjności poprzez permanentne uczenie się: P.M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, przekł. H. Korolewska-Mróz, Warszawa 2012.

[9] Za: K.E. Watkins, V.J. Marsick, *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art. and Science of Systemic Change*, San Francisco 1993, s. 8-9; K. Kudelska, *Organizacja ucząca się w świetle współczesnych koncepcji zarządzania*, Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki społeczne, 2013, 3(7), s. 23.

Katarzyna Kuźmicz opierając się na analizie literatury dotyczącej koncepcji organizacji uczącej się wskazuje, że uczenie się jest zjawiskiem wielowymiarowym i jednocześnie interaktywnym. Na każdym ze wskazanych na schemacie poziomów wpływa na uczenie się pozostałych podmiotów. Uczenie się na poziomie indywidualnym, jednostkowym ma znaczenie dla osoby uczącej się, ale jednocześnie oddziałuje na grupę, w której osoba funkcjonuje i szerzej na całą organizację, na którą składają się mniejsze grupy przynależności. Uczenie się grupy z kolei wpływa na poszczególnych jej członków, ale i na samą grupę, a dalej na organizację. Poziom uczenia jednostkowy w kontekście potencjalnych efektów doprowadza do wzrostu kapitału ludzkiego i poziomu indywidualnych umiejętności. W przypadku grupy prowadzi już do modyfikacji wspólnego postrzegania i wspólnej sfery poznawczej, co skutkuje większą koordynacją działań grupy. Uczenie się na poziomie organizacji może doprowadzić do zmiany w kontekstach uczenia się, systemach, strukturach, strategiach, normach zachowań, a nawet w kulturze[10].

Koncepcja organizacji uczącej się, rozwinięta przez Petera Senge, definiuje organizację uczącą się jako taką, która nieustannie rozszerza swoje możliwości kreowania własnej przyszłości. W organizacji uczącej się następuje indywidualne rozszerzenie możliwości osiągania pożądanych wyników, ludzie śmielej myślą i swobodniej rozwijają swoje aspiracje zespołowe, stale się uczą jak wspólnie się uczyć[11]. Organizacje uczące się są zdolne do samopoznania, zrozumienia swoich problemów i doskonalenia się. Uczą się zarówno na własnych błędach, jak i na sukcesach.

P.M. Senge zdefiniował pięć dyscyplin organizacji uczącej się. Pierwszą jest *mistrzostwo osobiste*. Ludzie o wysokim poziomie mistrzostwa osiągają konsekwentnie ważne dla siebie cele. Kieruje nimi wewnętrzna potrzeba uczenia się przez całe życie. Drugą dyscypliną są *modele myślowe*, czyli to w jaki sposób człowiek rozumie otaczający świat, w jaki sposób działa. Trzecią dyscypliną jest *budowanie wspólnej wizji*, która polega na wydobywaniu wspólnych dla grupy obrazów przyszłości. Pomaga to wytworzyć autentyczne zaangażowanie i oddanie, które jest dużo bardziej wartościowe niż subordynacja. Budowanie wspólnej wizji jest tym łatwiejsze, im większa jest zgodność modeli myślowych. Czwartą dyscypliną jest *zespołowe uczenie się*. Opiera się na dialogu i przekonywaniu członków grupy do odrzucania

[10] K.A. Kuźmicz, *Koncepcja organizacji uczącej się w kontekście szkoły wyższej*, Economy and Management, 2010, 4, s. 120.

[11] P.M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Kraków 2006, s. 22-28, za: K.A. Kuźmicz, tamże.

z góry przyjętych założeń, automatyzmów w myśleniu. Senge twierdzi, że to zespoły a nie jednostki są w nowoczesnych organizacjach podstawowymi komórkami uczącymi się. Jeśli zespół nie potrafi się uczyć, to organizacja również nie będzie w stanie. Piąta dyscyplina to *myślenie systemowe*, koncepcja, zasób wiedzy i narzędzi, które gromadzone i rozwijane przez lata pozwalają wyjaśniać zjawiska systemowe i skutecznie na nie wpływać. Myślenie systemowe integruje pozostałe części[12].

Koncepcja organizacji uczącej się wydaje się dobrze wpisywać w filozofię myślenia o szkole włączającej. Założeniem głównym jest tu bowiem teza o konieczności zmiany samej szkoły, a nie poszczególnych jej elementów. Wydaje się również odzwierciedlać poglądy m.in. Petera Mittlera[13], który twierdzi, że włączanie edukacyjne polega w głównej mierze nie tyle na działaniach organizacyjnych, ile na zmianie samej szkoły i relacji społecznych.

Wychodząc z powyższych założeń, w badaniach opinii nauczycieli o edukacji włączającej istotne było poznanie, na ile wizja szkoły włączającej jako organizacji uczącej się jest obecna w myśleniu o niej nauczycieli. Pośrednio chodzi o określenie poziomu, na którym w ramach koncepcji się znajdujemy. Stąd, konstruując narzędzia badawcze posiłkowano się założeniami obu koncepcji: *edukacji włączającej* i *organizacji uczącej się*, a poszczególne ankiety tak skonstruowano, aby zawrzeć w nich możliwie największą liczbę wskaźników zjawisko diagnozujących – szkoły włączającej jako organizacji uczącej się.

Prezentowane badania są fragmentem badań znacznie szerzej zakrojonych, których celem było poznanie opinii nauczycieli na temat edukacji włączającej. Zaplanowano realizację projektu w grupie reprezentatywnej uwzględniając szereg kryteriów. Badania właściwe, które właśnie trwają, mają objąć:

– cztery regiony kraju: Wielkopolskę, Mazowsze, region łódzki i region dolnośląski;

– pięć typów miejscowości z uwagi na ich wielkość: miasta powyżej 500 tys. mieszkańców, od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców, od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców, do 20 tys. mieszkańców i tereny wiejskie;

– trzy grupy stażowe: do 10 lat pracy, od 11 do 20 lat, powyżej 20 lat pracy;

– trzy typy szkół: ogólnodostępne, integracyjne i specjalne;

– cztery etapy edukacyjne: przedszkole, klasy I-III, klasy IV-VI szkół podstawowych oraz gimnazja.

---

[12] K.A. Kuźmicz, tamże, s. 120-121.

[13] P. Mittler, *Working Towards Inclusive Education: Social Context*, London 2000.

Zaplanowano pomiar zmiennych w konfiguracji: region, wielkość miejscowości, staż pracy, typ placówki, etap edukacyjny. Uwzględniając: 4 regiony, 5 typów miejscowości, 3 grupy stażowe, 3 typy placówek oraz 4 etapy edukacyjne, zakłada się, że badanie obejmie grupę około 1,5-1,8 tys. nauczycieli. Badania przeprowadzono w wykorzystaniem dwóch sposobów zbierania danych: za pośrednictwem ankieterów oraz wykorzystania poczty tradycyjnej i elektronicznej (w zależności od woli dyrektorów szkół i przedszkoli).

Stworzono pięć narzędzi badawczych, ankiet, które dotyczyły różnych aspektów realizacji idei kształcenia włączającego i sytuacji pracy nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych.

– Narzędzie 1.: *Opinie nauczycieli na temat wspólnego kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* – zawiera 6 stwierdzeń z opcją wyboru: *tak, nie mam zdania, nie* oraz z jednym pytaniem otwartym. Stwierdzenia dotyczą oceny, na ile korzystny jest model kształcenia włączającego dla poszczególnych grup uczniów: sprawnych, uzdolnionych, z niepełnosprawnością.

– Narzędzie 2.: *Opinie nauczycieli na temat szans powodzenia edukacji włączającej w odniesieniu do poszczególnych grup uczniów z niepełnosprawnością* – narzędzie bada opinie nauczycieli w odniesieniu do 12 grup uczniów z niepełnosprawnością: niepełnosprawność intelektualna lekkiego stopnia, niepełnosprawność intelektualna umiarkowanego i znacznego stopnia, osób słabosłyszących, niesłyszących, słabowidzących, niewidzących, z niepełnosprawnością ruchową, z zaburzeniami komunikacji, z autyzmem, z zespołem Aspergera, z chorobą przewlekłą, z niepełnosprawnością sprzężoną. Uczestnik badań ma możliwość wyboru jednego z pięciu wariantów odpowiedzi: *5 – bardzo duże szanse powodzenia, 4 – duże szanse powodzenia, 3 – przeciętne szanse powodzenia, 2 – małe szanse powodzenia, 1 – brak szans powodzenia*.

– Narzędzie 3.: *Opinie nauczycieli na temat głównych problemów edukacji włączającej*. Narzędzie w pierwszej części odnosi się do relacji społecznych w klasie szkolnej i problemów izolacji, odrzucenia i wykluczenia społecznego/rówieśniczego w stosunku do 12 grup uczniów z niepełnosprawnością/zaburzeniami rozwoju. W drugiej części badano opinie dotyczące: organizacji i realizacji procesu kształcenia oraz współpracy w realizacji procesu kształcenia. Uczestnik badań ma do wyboru jedną z pięciu odpowiedzi, wskazującej na nasilenie badanych zjawisk: *4 – duże nasilenie problemu (problem pojawia się bardzo często), 3 – średnie nasilenie problemu (problem pojawia się często), 2 – niskie nasilenie problemu (problem pojawia się sporadycznie), 1 – nie dotyczy (problem nie pojawia się), 0 – nie wiem, nie mam zdania*.

– Narzędzie 4.: *Opinie nauczycieli na temat poczucia wsparcia w realizacji zadań zawodowych*. Skoncentrowano się na dwóch rodzajach wsparcia: instytucjonalnym i pozainstytucjonalnym. Uczestnik badań ma do wyboru jedną z trzech kategorii odpowiedzi: *tak, częściowo, nie*.

– Narzędzie 5.: *Wizja przyszłości zawodowej* – odnosi się do kwestii uznanych za istotne, w kontekście głównego celu badań, a koncentrujących się na poznaniu opinii, odczuć, nastawień nauczycieli wobec wykonywanego zawodu, m.in. w kontekście: pozostania w zawodzie, poczucia satysfakcji, obciążenia zawodowego, obaw utrzymania pracy, planów związanych z doskonaleniem zawodowym oraz powodów podejmowanych decyzji o dokształcaniu, poczucia wpływu na zmiany w edukacji na poziomie lokalnym i centralnym. Nauczyciel ma możliwość wyboru jednej z odpowiedzi: *tak, raczej tak, trudno powiedzieć, raczej nie* oraz *nie*. Dzięki temu możliwe będzie określenie stopnia nasilenia badanych wskaźników zmiennych.

Etap badań wstępnych pozwala na prezentację wycinkową wyników badań w grupie nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów specjalnych. Zaprezentowane wyniki zebrano w grupie 135 nauczycieli: 41 klas I-III podstawowych szkół specjalnych, 50 klas IV-VI szkół specjalnych i 44 gimnazjów specjalnych. Rozkład grup stażowych wskazuje, iż w klasach I-III 40% stanowią nauczyciele o stażu pracy do 10 lat, 27,5% – od 11 do 20 lat i 32,5% – powyżej 21 lat pracy. W grupie nauczycieli klas IV-VI odpowiednio: 35,6%, 33,3% i 31,1%, gimnazjum: 39,5%, 27,9%, 32,6%[14]. Nauczyciele, których odpowiedzi są w niniejszym opracowaniu analizowane pracują w miejscowościach od 20 do 100 tys. mieszkańców[15].

Wyniki prezentowanych badań dotyczą opinii nauczycieli zebranych z wykorzystaniem dwóch narzędzi: *Opinie na temat wspólnego kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* oraz *Opinie na temat szans powodzenia edukacji włączającej w odniesieniu do poszczególnych grup uczniów z niepełnosprawnością.*

W pierwszym narzędziu pytano nauczycieli o opinie na temat edukacji włączającej jako dobrej formy kształcenia dla uczniów: sprawnych, uzdolnionych, z niepełnosprawnością. W kolejnych trzech tabelach zaprezentowano wyniki z uwzględnieniem etapu edukacyjnego.

---

[14] Z uwagi na niewielką liczebność próby badawczej, nie zostaną podjęte analizy w odniesieniu do różnych grup stażowych. Zostaną one zrealizowane w badaniach właściwych, po uzyskaniu wszystkich wyników badań.

[15] Z uwagi na dysproporcję w liczebnościach pozostałych terenów badań, zrezygnowano w tym tekście z analiz porównawczych odnoszących się do terenu badań uwzględniając wielkość miejscowości. Terenem badań dla prezentowanej tu grupy był region Wielkopolski.

Nauczyciele pracujący w klasach I-III podstawowych szkół specjalnych niemal dokładnie na pół podzielili się w opinii, że edukacja włączająca jest dobrym modelem kształcenia dla uczniów sprawnych. 46,3% uczestników badań uznało, że ta forma kształcenia jest korzystnym rozwiązaniem, a 43,9% – że niekorzystnym. Blisko 10% badanych (9,8%) nie ma zdania w tej kwestii. Znacznie większą jednomyślność prezentują w sytuacji, kiedy opinia dotyczy uczniów z zaburzeniami rozwoju. Niemal ¾ badanych twierdzi, że takie rozwiązanie nie jest korzystne dla uczniów z zaburzeniami w rozwoju. Tylko niespełna 5% nie jest w stanie sformułować jednoznacznej opinii.

Tabela 1

Opinie nauczycieli klas I-III szkół podstawowych specjalnych na temat edukacji włączającej wobec poszczególnych grup uczniów ze SPE i uczniów sprawnych

	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla US	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla uczniów z zaburzeniami rozwoju (SPE)	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla uczniów zdolnych (SPE)	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla niektórych UzN
Tak	46,3%	22%	36,6%	61%
Nie	43,9%	73,2%	48,8%	29,3%
Nie mam zdania	9,8%	4,8%	14,6%	9,7%

Jednocześnie jednak zdecydowana większość nauczycieli (61%) akceptuje jako korzystne rozwiązanie – edukację włączającą tylko dla niektórych grup uczniów z niepełnosprawnością. Poproszeni o wskazanie, które to grupy, nauczyciele najczęściej wymieniali: osoby z niepełnosprawnością ruchową, przewlekle chore lub „bez niepełnosprawności intelektualnej".

Z kolei, w przypadku opinii dotyczącej uczniów uzdolnionych przeważają opinie negatywne wobec edukacji włączającej. Takiego zdania jest niemal połowa nauczycieli szkół specjalnych – 48,8%. Nieco ponad 1/3 (36,6%) twierdzi odwrotnie – edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla uczniów uzdolnionych. Niemal 15% (14,6%) nauczycieli nie potrafi sformułować jednoznacznej opinii na ten temat. Jest to największa grupa nauczycieli niezdecydowanych w porównaniu z opiniami dotyczącymi pozostałych grup uczniowskich.

Można uznać, że nauczyciele klas I-III szkół podstawowych specjalnych są sceptyczni co do zasadności edukacji włączającej jako formy kształcenia

dla wszystkich niemal grup uczniów, niezależnie od stopnia ich sprawności i braku sprawności.

Wyniki badań są niemal analogiczne w grupie nauczycieli klas IV-VI, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów sprawnych, z zaburzeniami rozwoju nawet wówczas, gdyby proces edukacyjnego włączania miał dotyczyć jedynie wybranych grup uczniów z niepełnosprawnością. Różnice w opiniach między nauczycielami klas I-III i IV-VI dotyczą bardziej jednoznacznej opinii na temat edukacji włączającej wobec uczniów zdolnych. Nauczyciele klas starszych w wyraźnie większej grupie wypowiadają się na niekorzyść włączającej edukacji wobec ucznia zdolnego. Ponadto, w większości przypadków nauczyciele ci ujawniają w większej grupie brak zdecydowania.

Tabela 2

Opinie nauczycieli klas IV-VI szkół podstawowych specjalnych na temat edukacji włączającej wobec poszczególnych grup uczniów ze SPE i uczniów sprawnych

	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla US	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla uczniów z zaburzeniami rozwoju (SPE)	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla uczniów zdolnych (SPE)	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla niektórych UzN
Tak	40%	20%	20%	64%
Nie	40%	76%	52%	20%
Nie mam zdania	20%	4%	28%	16%

Brak jednoznacznego stanowiska na temat edukacji włączającej wobec uczniów z zaburzeniami w rozwoju przejawia niespełna 10% nauczycieli klas I-III i 20% klas IV-VI, wobec uczniów zdolnych odpowiednio niespełna 15% i 28%, niektórych grup uczniów z niepełnosprawnością – niespełna 10% i 16% w przypadku nauczycieli pracujących w klasach starszych.

Opinie nauczycieli z gimnazjów specjalnych są podobne do tych, jakie wyrazili nauczyciele pracujący z uczniem młodszym. W dalszym ciągu najwięcej negatywnych opinii na temat kształcenia włączającego dotyczy uczniów z zaburzeniami w rozwoju, następnie uczniów zdolnych, sprawnych i z wybranych grup osób z niepełnosprawnością. Utrzymuje się również tendencja większej częstotliwości niejednoznacznych opinii dotyczących uczniów sprawnych, uczniów ze SPE oraz wybranych grup uczniów z niepełnosprawnością. Nauczyciele gimnazjów specjalnych w przypadku ostatniej grupy uczniów, podobnie jak ich koledzy pracujący z uczniem

młodszym, wskazywali, że edukacja włączająca w grupie uczniów z niepełnosprawnością sprawdzić się może wobec uczniów, którzy nie ujawniają zaburzeń w sferze intelektualnej i sensorycznej. Wskazywano głównie na osoby z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą.

Tabela 3

Opinie nauczycieli gimnazjów specjalnych na temat edukacji włączającej wobec poszczególnych grup uczniów ze SPE i uczniów sprawnych

	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla US	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla uczniów z zaburzeniami rozwoju (SPE)	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla uczniów zdolnych (SPE)	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla niektórych UzN
Tak	54,5%	31,8%	28,5%	59,1%
Nie	31,8%	63,8%	52,4%	27,3%
Nie mam zdania	13,7%	4,4%	19,1%	13,6%

Opinie nauczycieli szkół specjalnych, niezależnie od etapu edukacyjnego na którym pracują, są sceptyczne wobec idei włączania w odniesieniu do wszystkich grup uczniów sprawnych, uzdolnionych, z niepełnosprawnością, ale również wybranych grup uczniów z zaburzeniami w rozwoju. Różnie z pewnością można interpretować wyniki badań. Pomocne w tym zakresie mogą być wyniki, które w badaniach właściwych odnoszą się również do innych badanych kwestii, m.in. sytuacji pracy, obciążenia zawodowego, wsparcia, ale również możliwości współdecydowania o kształcie polskiej edukacji. Wydaje się, że współcześnie krytyczne opinie wiążą się z brakiem wizji ostatecznego kształtu organizacji koncepcji. Pierwsze działania ustawodawcy zmierzające do wprowadzenia idei w życie podjęto już około dekadę temu, niemniej dopiero od roku 2016 obowiązuje zatrudnianie w szkołach ogólnodostępnych specjalistów wspierających pracę nauczycieli[16].

Nie ulega wątpliwości, iż szerokie myślenie o szkole, tym bardziej o szkole jako organizacji uczącej się obejmuje nie tylko uczniów i pracowników szkoły, ale również rodziców uczniów. Zagadnieniem współpracy szkoła-rodzice i jej znaczenia dla funkcjonowania szkół, kształtowania pozy-

[16] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU poz. 1113).

tywnego klimatu dla ich rozwoju zajmowało się od lat i wciąż zajmuje się wielu badaczy[17].

Nauczyciele uczestniczący w relacjonowanych badaniach zostali poproszeni o podzielenie się refleksjami, wywiedzionymi z kontaktów z rodzicami uczniów, na temat ich stosunku do edukacji włączającej w relacji do ucznia sprawnego i z niepełnosprawnością.

Tabela 5

Opinie nauczycieli klas I-III szkół podstawowych specjalnych na temat akceptacji tendencji inkluzji przez rodziców uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością

	Inkluzja jest akceptowana przez rodziców uczniów sprawnych	Inkluzja jest akceptowana przez rodziców uczniów z niepełnosprawnością
Tak	22%	48,7%
Nie	29,3%	25,7%
Nie mam zdania	48,7%	25,6%

Zdaniem nauczycieli klas I-III szkół podstawowych specjalnych, edukacja włączająca akceptowana jest przez 22% rodziców uczniów sprawnych, nie jest akceptowana przez ponad 29%, ale największa grupa rodziców uczniów sprawnych (49,7%) nie potrafi sformułować jednoznacznej opinii w tej sprawie. Zdecydowanie większy odsetek rodziców uczniów z niepełnosprawnością (48,7%) wyraża się pozytywnie o tej idei. Podobna grupa rodziców, jak w przypadków rodziców uczniów sprawnych, nie akceptuje jej jako formy kształcenia. Nie ma zdania ¼ rodziców. Warto zwrócić uwagę na spore wskaźniki niezdecydowania. Niemal 1/2 rodziców dzieci sprawnych i nieco ponad ¼ dzieci z niepełnosprawnością, nie potrafi, zdaniem nauczycieli pierwszego etapu edukacyjnego ze szkół specjalnych, zająć jednoznacznego stanowiska wobec edukacji włączającej. Wyjaśnień uzyskanych wyników badań może być przynajmniej kilka. Być może mamy do czynienia z efektem nowości. Wspólne kształcenie w ramach jednej szkoły dla wszystkich uczniów nie jest jeszcze powszechnym rozwiązaniem. Niewiele istnieje wiarygodnych relacji na temat tego, jak forma organizacyjna

[17] Np. M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985; M. Mendel (red.), *Animacja współpracy środowiskowej*, Toruń 2004; tejże, *Rodzice i szkoła: jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Toruń 2001; tejże, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk 2007; S.M. Kwiatkowski, J.A. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Warszawa 2011; M. Miotk-Mrozowska, *Współpraca szkoły z rodzicami ucznia*, [w:] *Psychologia ucznia i nauczyciel: podręcznik akademicki*, red. S. Kowalik, Warszawa 2011, s. 220-249; B. Krajewska, *Rada rodziców w szkole*, Toruń 2012; B. Śliwerski, *Rada szkoły. Rada oświatowa*, Kraków 2002.

kształcenia sprawdza się w praktyce. Możliwe jest również, że rodzice nie mają pełnej informacji na temat z jednej strony założeń, z drugiej zakresu zmian, jakie w związku z propozycją mogą w placówkach nastąpić.

Z opinii pedagogów specjalnych pracujących z uczniem w klasach I-III wynika również, że większa częstotliwość pozytywnych opinii na temat edukacji włączającej wyrażana jest w stosunku do uczniów z niepełnosprawnością niż sprawnych.

Jest to nieco zaskakujące, biorąc pod uwagę, że szkołę włączającą w polskiej rzeczywistości stanowi najczęściej szkoła ogólnodostępna. Jej środowisko nie jest zatem nowe dla ucznia sprawnego. Prawdopodobne jest również, że zwiększające się kompetencje pedagogów, „wymuszone" większym zróżnicowaniem grupy, mogą mieć bardziej pozytywne niż negatywne przełożenie na możliwość skutecznej współpracy z uczniem, w tym sprawnym. Skąd zatem tak mały odsetek akceptacji propozycji w grupie rodziców dzieci sprawnych? Tu niestety nasuwają się jako wyjaśnienie postawy stereotypowe, obawy, że im większe zróżnicowanie grupy, a w tym większa grupa uczniów z różnego rodzaju „problemami", tym mniejsza będzie koncentracja nauczyciela na uczniu potencjalnie „mniej problemowym". Rodzice prawdopodobnie przewidują, że potrzeby sprawnego dziecka nie będą dla nauczyciela równie ważne jak dziecka, które z uwagi na poziom jego funkcjonowania i możliwości trzeba będzie bardziej wspierać.

Tabela 6

Opinie nauczycieli klas IV-VI szkół podstawowych specjalnych na temat akceptacji tendencji inkluzji przez rodziców uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością

	Inkluzja jest akceptowana przez rodziców uczniów sprawnych	Inkluzja jest akceptowana przez rodziców uczniów z niepełnosprawnością
Tak	16%	47,6%
Nie	40%	26,2%
Nie mam zdania	44%	26,2%

Rozkład opinii nauczycieli klas IV-VI dotyczących akceptacji przez rodziców edukacji włączającej jest niemal analogiczny, jak w grupie poprzedniej. Niemal identyczny jest w grupie rodziców dzieci z niepełnosprawnością. W drugiej grupie mniej jest, zdaniem nauczycieli, tych rodziców, którzy akceptują inkluzję i więcej tych, którzy są nastawieni wobec niej negatywnie. Szukając wyjaśnień można przedstawić wcześniej sformułowane wnioski, z jeszcze większym naciskiem na obawy dotyczące mniejszego wsparcia dziecka sprawnego, z uwagi na nałożenie się na zaburzenia rozwoju czy

niepełnosprawność dziecka coraz wyższych wymagań programowych, konieczności współpracy z coraz większą liczbą nauczycieli i świadomością rodziców zbliżającego się kolejnego etapu edukacyjnego[18].

Tabela 7

Opinie nauczycieli gimnazjów na temat akceptacji tendencji inkluzji przez rodziców uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością

	Inkluzja jest akceptowana przez rodziców uczniów sprawnych	Inkluzja jest akceptowana przez rodziców uczniów z niepełnosprawnością
Tak	13,6%	66,7%
Nie	40,9%	19%
Nie mam zdania	45,5%	14,3%

W przypadku kolejnej grupy nauczycieli i rodziców młodzieży szkół gimnazjalnych można zauważyć, że większa spójność wyników dotyczy rodziców dzieci sprawnych. Choć i tu warto zwrócić uwagę na jeszcze mniejszą niż poprzednio grupę rodziców akceptujących edukację włączającą. Już tylko nieco ponad 13% rodziców, zdaniem nauczycieli, jest na tak. Należy zwrócić uwagę, że w przypadku rodziców dzieci sprawnych im dziecko jest starsze, tym mniej występuje pozytywnych opinii na temat idei wspólnego kształcenia. W przypadku rodziców dzieci z niepełnosprawnością, wyniki są wyraźnie inne niż obserwowane w młodszych grupach wiekowych. Jednoznaczna akceptacja wobec edukacji włączającej wśród rodziców dzieci z klas I-III i IV-VI na poziomie 49% i 48% wyraźnie się zwiększa w przypadku gimnazjalistów – do niemal 67%. Ten wzrost akceptacji może wynikać z pozytywnych doświadczeń rodziców, ale równie prawdopodobnie ze wzrostem świadomości zbliżającego się okresu dorosłości, która w celu uniknięcia wykluczenia musi być dorosłością z kompetencjami współdziałania, współbycia z osobami sprawnymi, w życiu społecznym, zawodowym, kulturowym.

Kolejna część analiz koncentrowała się na poznaniu opinii nauczycieli szkół specjalnych na temat szans powodzenia edukacji włączającej w odniesieniu do poszczególnych grup uczniów z niepełnosprawnością i zaburzeniami rozwoju poprzez wybór jednej z pięciu możliwych odpowiedzi,

[18] Badania były realizowane w maju 2016 r., przed ogłoszeniem zmian w systemie kształcenia i likwidacją gimnazjów, co prawda po zapowiedzi likwidacji egzaminu po szkole podstawowej, ale badania dotyczyły przeszłych doświadczeń nauczycieli w ich relacjach z rodzicami, czyli przeszłości, kiedy egzamin miał miejsce, a rodzice dzieci sprawnych już w klasie IV, V i VI myśleli o kontynuacji edukacji w dobrym gimnazjum, które dawało szansę dostania się do dobrej szkoły ponadgimnazjalnej.

z których: 5 oznaczało bardzo duże szanse powodzenia działań, 4 – duże szanse, 3 – przeciętne szanse, 2 – małe szanse oraz 1 – brak szans powodzenia działań włączających.

Tabela 8

Opinie nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów specjalnych na temat szans powodzenia edukacji włączającej poszczególnych grup uczniów z niepełnosprawnością

	Kl I-III			Kl IV-VI			Gimnazjum		
	M	S	przedział wyników średnich	M	S	przedział wyników średnich	M	S	przedział wyników średnich
Uczeń z lekką NI	2,51	0,99	3,5; 1,52	2,36	1,01	3,37; 1,35	2,59	1,03	3,62; 1,56
Uczeń z umiarkowaną i znaczną NI	1,61	0,88	2,49; 0,73	1,68	0,88	2,56; 0,8	1,96	1,10	3,06; 0,86
Uczeń słabosłyszący	2,83	0,88	3,71; 1,95	2,76	1,10	3,86; 1,66	3,05	0,97	4,02; 1,98
Uczeń niesłyszący	1,85	0,87	2,47; 0,98	1,92	0,93	2,84; 0,99	2,18	1,07	3,25; 1,11
Uczeń słabowidzący	2,78	0,84	3,62; 1,94	2,68	1,01	3,69; 1,67	3,00	0,95	3,95; 2,05
Uczeń niewidzący	1,70	0,86	2,56; 0,84	1,84	0,88	2,72; 0,96	2,05	1,10	3,15; 0,95
Uczeń z autyzmem	1,78	0,71	2,49; 1,07	1,9	0,86	2,74; 1,02	2,22	0,99	3,21; 1,23
Uczeń z zespołem Aspergera	2,12	0,88	3; 1,24	2,24	1,06	3,3; 1,18	2,50	0,98	3,48; 1,52
Uczeń z zaburzeniami ruchu	3,02	1,37	4,39; 1,65	3,32	1,15	4,47; 2,17	3,46	1,07	4,53; 2,39
Uczeń z niepełnosprawnością sprzężoną	1,81	0,77	2,58; 1,04	1,96	0,87	2,83; 1,09	2,14	1,01	3,15; 1,13
Uczeń z zaburzeniami komunikacji	2,05	0,88	2,93; 1,17	2,16	1,01	3,17; 1,15	2,36	1,18	3,54; 1,18
Uczeń przewlekle chory	3,02	1,33	4,35; 1,69	3,08	1,23	4,31; 1,85	3,32	1,25	4,57; 2,07

Przyglądając się wynikom badań w grupie nauczycieli klas I-III szkół podstawowych specjalnych, możliwe jest stworzenie swoistego rankingu, wskazującego na szanse powodzenia działań włączających wobec poszczególnych grup uczniów z zaburzeniami rozwoju, od największych po najmniejsze:

– uczeń z zaburzeniami ruchu, uczeń z chorobą przewlekłą – przeciętne szanse,

– uczeń słabosłyszący – małe szanse,

– uczeń słabowidzący – małe szanse,

– uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną – małe szanse,
– uczeń z zespołem Aspergera – małe szanse,
– uczeń z zaburzeniami komunikacji – małe szanse,
– uczeń niesłyszący – mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans,
– uczeń z niepełnosprawnością sprzężoną – mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans,
– uczeń z autyzmem – mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans,
– uczeń niewidzący – mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans,
– uczeń z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością – mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans[19].

Analiza wyników badań wskazuje, że w opinii nauczycieli podstawowych szkół specjalnych z klas I-III tylko dwie grupy uczniów: z niepełnosprawnością ruchową i z chorobą przewlekłą mają przeciętne szanse na to, że działania edukacyjne o charakterze włączającym przyniosą w ich wypadku korzystne efekty. Jest to zgodne z wcześniej formułowanymi opiniami nauczycieli, kiedy mieli wskazać, wobec jakich grup uczniów z niepełnosprawnością edukacja włączająca ma największe szanse powodzenia. Wówczas również najczęściej pojawiali się uczniowie z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą. Przyglądając się wynikom badań, należy stwierdzić, że nauczyciele szkół specjalnych, pracujący na pierwszym etapie edukacyjnym, są na ogół bardzo sceptyczni co do powodzenia idei w odniesieniu do niemal wszystkich grup uczniów z zaburzeniem rozwoju. W przypadku aż pięciu z dwunastu grup uznają, że edukacja włączająca nie jest dobrym rozwiązaniem, jakkolwiek szanse są, ale niewielkie i dotyczy to uczniów z głęboką niepełnosprawnością sensoryczną, umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną, niepełnosprawnością sprzężoną i z ASD.

W grupie nauczycieli z klas IV-VI opinie są niemal identyczne, a rezultaty wskazujące na szanse powodzenia działań włączających wobec kolejnych grup uczniów z zaburzeniami rozwoju przedstawiają się następująco (ranking malejący):

– uczeń z zaburzeniami ruchu, uczeń z chorobą przewlekłą – przeciętne szanse,
– uczeń słabosłyszący – małe szanse,
– uczeń słabowidzący – małe szanse,
– uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną – małe szanse,

[19] W interpretacji jakościowej średnich grupowych uszczegółowieniu poddano średnie wyniki najniższych przedziałów. Wynik powyżej 1,0 oznacza – *mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans*. Za wynik wskazujący na *brak szans* uznawane będą te, których średnia będzie niższa od 1,0.

– uczeń z zespołem Aspergera – małe szanse,
– uczeń z zaburzeniami komunikacji – małe szanse,
– uczeń z niepełnosprawnością sprzężoną – małe szanse,
– uczeń niesłyszący – małe szanse,
– uczeń z autyzmem – małe szanse[20],
– uczeń niewidzący – mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans,
– uczeń z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością – mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans.

Średnie wyniki ocen sformułowanych przez nauczycieli klas IV-VI szkół specjalnych są nieco wyższe niż analogiczne w grupie nauczycieli uczniów młodszych, jednak nie zmienia to zasadniczo opinii na temat szans powodzenia edukacji włączającej wobec wskazanych grup uczniów z zaburzeniami w rozwoju. Analogicznie, największe szanse powodzenia stwierdzono wobec uczniów z zaburzeniami ruchu i z chorobą przewlekłą. Jako najmniejsze uznano szanse dwóch grup uczniów: niewidzących oraz z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną. Duża zbieżność opinii nauczycieli klas I-III i IV-VI szkół podstawowych specjalnych wobec szans powodzenia edukacji włączającej wobec uczniów z zaburzeniami rozwoju skłania do podobnych wniosków – sceptycyzmu nauczycieli wobec rozwiązania.

Nieco większe zróżnicowanie można zaobserwować w opiniach nauczycieli gimnazjów specjalnych. Jakościowa interpretacja uzyskanych średnich wyników badania wskazuje, że nauczyciele określają szanse włączenia edukacyjnego uczniów z zaburzeniami w rozwoju jako:
– uczniowie z zaburzeniem ruchu – przeciętne,
– uczniowie z chorobą przewlekłą – przeciętne,
– uczniowie słabosłyszący – przeciętne,
– uczniowie słabowidzący – przeciętne,
– uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną – małe,
– uczniowie z zespołem Aspergera – małe,
– uczniowie z zaburzeniami komunikacji – małe,
– uczniowie z autyzmem – małe,
– uczniowie niesłyszący – małe,
– uczniowie z niepełnosprawnością sprzężoną – małe,
– uczniowie niewidzący – małe,
– uczniowie z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną – małe.

[20] Wyniki wobec trzech grup uczniów z: niepełnosprawnością sprzężoną, niesłyszących i z ASD wynoszą od 1,9 do 1,96 i zostały zinterpretowane jako bliskie 2,0 – małe szanse.

Przyglądając się opiniom nauczycieli gimnazjum, w porównaniu z opiniami nauczycieli szkół specjalnych współpracujących z uczniem młodszym, zauważyć można większy optymizm. Oprócz dwóch grup, co do których wszyscy nauczyciele, niezależnie od etapu edukacyjnego, oceniają szanse w edukacji włączającej jako przeciętne, czyli wobec uczniów z zaburzeniami ruchu i chorobą przewlekłą, dodatkowo nauczyciele gimnazjum specjalnego analogicznie opiniują je w przypadku uczniów słabowidzących i słabosłyszących. W kontekście pozostałych szanse oceniono na małe. W żadnej grupie nie określono ich jednak na mniejsze niż małe. Stanowi to w porównaniu z pięcioma na etapie edukacji wczesnoszkolnej i w przypadku dwóch na etapie klas IV-VI symptom pozytywny. Możliwe, że opinie nauczycieli są efektem rosnącego wraz z uczniem przeświadczenia, że przyszłość osób z zaburzeniem rozwoju, tak czy inaczej, jest przyszłością życia w społeczeństwie otwartym, we współpracy, współdziałaniu, ale również współzawodnictwie z osobami sprawnymi. Przeciwdziałać izolacji, odrzuceniu, czy w konsekwencji „czarnego scenariusza" wykluczeniu można jedynie poprzez integrację i to taką, która rozpoczyna się wcześniej niż w okresie dorosłości. Wspólne przebywanie, poznanie się może sprzyjać łamaniu stereotypów, odnajdywania w zróżnicowaniu wartości, a w refleksyjnym postrzeganiu siebie jako człowieka nie tyle doskonałego co akceptującego się, znajdowania przestrzeni dla tolerancji nie tylko wobec siebie, ale też innych.

Prowadzone analizy pozwalają odnieść się do jeszcze jednej istotnej kwestii zróżnicowania wewnętrznego opinii badanych nauczycieli, ich zgodności w ocenach szans edukacyjnych wobec wizji kształcenia włączającego uczniów z zaburzeniami rozwoju. Dane wskazują, że największe zróżnicowanie opinii nauczycieli obserwowane jest w grupie nauczycieli gimnazjum, czyli w odniesieniu do uczniów najstarszych, przyjmując, że opinie nauczycieli warunkowane były perspektywą najbliższą w ocenie, czyli w tym przypadku współpracą z młodzieżą. Najmniejsze zróżnicowanie opinii odnotowano w przypadku nauczycieli pierwszego etapu szkolnego kształcenia. Zróżnicowanie opinii w odniesieniu do poszczególnych grup uczniów z zaburzeniami rozwoju, mierzone wartością odchylenia poszczególnych wyników od średniej grupowej, wskazują, że największe różnice w opiniach odnoszą się, niezależnie od etapu edukacyjnego na którym pracują nauczyciele, do dwóch grup, których szanse powodzenia w edukacji włączającej jako najwyższe (w rzeczywistości przeciętne) zgodnie ocenili wszyscy nauczyciele, czyli: uczniów z zaburzeniami ruchu i z chorobą przewlekłą. Dane pokazują również, że w tych przypadkach zróżnicowanie opinii zmniejsza się wraz z następowaniem kolejnych etapów kształcenia. Im starszy uczeń, tym większa zgodność opinii nauczycieli.

Zaprezentowany fragment szerszych badań ukazuje w oczywisty sposób jedynie wycinek rzeczywistości związanej z opiniami, odczuciami i ocenami formułowanymi w kontekście edukacji włączającej przez nauczycieli. Dopiero jednak analizy odnoszące się do wszystkich wyróżnionych w początkowej części tekstu zagadnień grup badanych obraz ten dopełnią. Mam nadzieję, że staną się polem refleksji w niedalekiej przyszłości.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow M., Booth T., Dyson A. i in., *Improving Schools: Developing Inclusion*, Routledge, London 2006.

Amiri A.N., Jandaghi G., Alvani S.M., Hosnavi R., Ramezan M., *Increasing the Intellectual Capital in Organisation: Examining the Role of Organizational Learning*, European Journal of Social Sciences, 2010, 14(1).

Contextualizing Inclusive Education. Evaluation Old and New International Perspectives, red. D. Mitchell, Routledge, London – New York: 2005, s. 1

Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Unitet Nations New York: United Nations 2006, http://www.un.ogr/disabilities/convention/conventionfull.shtml [dostęp: 20.05.2016].

Deklaracja z Salamanki, UNESCO 1994.

Komunikat Komisji Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier, http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:PL:PDF [dostęp: 20.05.2016]

Krajewska B., *Rada rodziców w szkole*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012.

Kudelska K., *Organizacja ucząca się w świetle współczesnych koncepcji zarządzania*, Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne, 2013, 3(7).

Kuźmicz K.A., *Koncepcja organizacji uczącej się w kontekście szkoły wyższej*, Economy and Management, 2010, 4.

Kwiatkowski S.M., Michalak J.A., Nowosad I. (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.

Mendel M., *Rodzice i szkoła: jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

Mendel M. (red.), *Animacja współpracy środowiskowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.

Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.

Miotk-Mrozowska M., *Współpraca szkoły z rodzicami ucznia*, [w:] *Psychologia ucznia i nauczycieli: podręcznik akademicki*, red. S. Kowalik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Mittler P., *Working Towards Inclusive Education: Social Context*, Fulton, London 2000.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU poz. 1113).

Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, przekł. H. Korolewska-Mróz, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2012.

Śliwerski B., *Rada szkoły. Rada oświatowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Watkins K.E., Marsick V.J., *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art. and Science of Systemic Change*, Jossey Bass, San Francisco 1993.

TOMASZ GMEREK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

EDUKACJA TUBYLCZA A SZKOLNICTWO GŁÓWNEGO NURTU – KONTEKSTY TEORETYCZNE

ABSTRACT. Gmerek Tomasz, *Edukacja tubylcza a szkolnictwo głównego nurtu – konteksty teoretyczne* [(Occasionally) Being a Mentor or Dilemmas and Traps of Mentoring]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 75-92. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.5

The article deals with the issue of the relation between indigenous education and mainstream schooling in contemporary multicultural societies. Particular emphasis was placed on reconstructing educational practices that is implemented toward indigenous minorities. An attempt was made at examining the relationship between schooling, language policy, teachers education and revitalization and development of languages, cultures, traditions and ethnic identity of indigenous minorities.

Key words: education, indigenous minorities, mainstream schooling, language revitalisation, multicultural society, asimilation, discrimination

Wstęp

W społeczeństwach wielokulturowych bądź takich, w których żyją mniejszości etniczne, językowe, czy religijne, polityka grupy dominującej często zmierza do akulturacji mniejszości w nurt własnej kultury i racjonalności. Odbywa się to zwykle z użyciem różnorodnych form przemocy. Wiele rządów chcących zachować jedność kulturową bądź narodowościową państwa podejmuje różnorodne działania, usiłując pozbawić mniejszości ich własnej tożsamości. Przykłady „polityki przemocy" wobec mniejszości można odnaleźć w bardzo wielu krajach i na nieomal wszystkich kontynen-

tach. Nie ma przy tym znaczenia stopień rozwoju danego kraju – elementy dyskryminacji grup mniejszościowych występują zarówno w krajach bardzo biednych, jak i bardzo bogatych.

Wydaje się, iż „polityka przemocy" wobec ludów tubylczych[1] ma własną, specyficzną dynamikę. Wynika to z faktu, iż częstokroć zostały one pozbawione praw do ziemi zamieszkiwanej przez siebie od tysięcy lat, brutalnie zepchnięte na margines kulturowy, nierzadko indoktrynowane i wynaradawiane przez obcy kulturowo system szkolnictwa – narzucający język, sposoby postrzegania świata i wartości grup dominujących. Przykładów takiej polityki odnaleźć można we współczesnym świecie bardzo wiele. Trzeba przy tym stwierdzić, że znaczącymi instytucjami, które bardzo często wykorzystuje się jako instrument realizacji tego typu polityki są szkoły. Edukacja – poprzez swoje ukryte funkcje (indoktrynacyjne, nadzorcze i selekcyjne)[2] – pozwala na różnorodne działania skierowane przeciwko mniejszościom. Formy opresjonowania mogą być bardzo różne i prowadzą zwykle do rezultatów politycznie pożądanych (asymilacja), bądź podobnych w skutkach rezultatów pośrednich (wykluczanie, marginalizacja). Warto w tym miejscu krótko poddać dyskusji samo pojęcie tubylczości, aby doprecyzować pole problemowe dla analiz edukacji takich grup.

Kategoria mniejszości tubylczej

Termin „tubylczość" stał się współcześnie jednym z ważnych odniesień, do których odwołują się różnorodne grupy etniczne zamieszkujące określone obszary od setek, czy nawet tysięcy lat. W konsekwencji,

> rdzenność, autochtoniczność, tubylczość – bycie pierwotnymi mieszkańcami na określonym terytorium – stały się u schyłku XX wieku podstawowymi kategoriami, ku którym zwracały się coraz to nowe, do niedawna określane jako „dzikie" bądź „plemienne", społeczności z różnych części świata[3].

S. Szynkiewicz zwraca uwagę, że do ludów tubylczych można zaliczyć przede wszystkim grupy etniczne domagające się odrębnego traktowania w związku ze swoją autochtonicznością na danym terytorium. Podnoszony jest

---

[1] Por. *Klasyfikacja grup etnicznych*, [w:] *Wielka encyklopedia geografii świata*, t. XVIII, red. A. Posern-Zieliński, Poznań 2000, s. 4.

[2] Por. I. Illich, *Społeczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.

[3] J. Derlicki, W. Lipiński, *Wprowadzenie*, [w:] *Pierwsze narody. Społeczności rdzenne i idea tubylczości we współczesnym świecie*, red. J. Derlicki, W. Lipiński, Warszawa 2002, s. 5.

przez ich reprezentantów argument zasiedziałości. Równocześnie, jak argumentuje ten autor, trudno w polskiej literaturze uznać kategorie „tubylca" i „tubylczości" za posiadające negatywne konotacje[4].

A. Béteille zauważa, że

> opisywanie jakiejkolwiek populacji w regionie jako „tubylczej" implikuje twierdzenie, iż zamieszkują w tym regionie również inne populacje, które można w konsekwencji scharakteryzować jako osadnicy lub obcy[5].

Na różnych kontynentach procesy kolonizacji następowały z odmienną intensywnością, często również w zupełnie innych uwarunkowaniach społecznych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych. W odniesieniu do populacji tubylczych, można stwierdzić zróżnicowanie w zakresie dynamiki procesów kolonizacji, jej konsekwencji dla odmiennych grup etnicznych zamieszkujących określone terytoria, a także możliwości jakie posiadają te grupy w zmieniającej się rzeczywistości[6].

Według A. Béteille, można wyróżnić kilka istotnych kategorii charakteryzujących tubylcze grupy etniczne. Pierwszą jest habitat. Drugi ważny element stanowi język i dialekt. Istotnym elementem odróżniającym ludy tubylcze są także wierzenia religijne[7]. Wiele analiz, które próbują sklasyfikować cechy tubylczości, skłania się do odmiennych cech społecznych, kulturowych, ekonomicznych, terytorialnych, demograficznych, czy prawnych funkcjonowania autochtonicznych grup etnicznych[8].

Definiowanie terminu tubylczości (choćby z perspektywy ustalenia statusu prawnego tubylca) powiązane jest z koniecznością kodyfikacji prawnej. Jednakże, jak można stwierdzić, dookreślenie tej kategorii jest niezwykle skomplikowane z perspektywy regulacji prawnych. Dotyczy to w równym stopniu prawa międzynarodowego[9], jak i uregulowań prawnych na poziomie konkretnych państw[10].

---

[4] S. Szynkiewicz, *Lekceważone ludy*, [w:] *Ludy tubylcze. Czwarty Świat, dziedzictwo kolonializmu, skanseny świata, czy partnerzy narodów?*, red. A. Bartkiewicz, Warszawa 2003, s. 23.

[5] A. Béteille, *The Idea of Indigenous People*, Current Anthropology, 1998, 39, 2, s. 188.

[6] J. Dahl, *Arctic Peoples, Their Lands and Territories*, [w:] *Essays on Indigenous Identity and Rights*, red. I. Seurujärvi-Kari, U.-M. Kulonen, Helsinki 1996, s. 15-30.

[7] A. Béteille, *The Idea of Indigenous People*, s. 189-190.

[8] G. Gilbert, *Individuals, Collectivities and Rights*, [w:] *Minorities, Peoples and Self-Determination. Essays in Honour of Patrick Thornberry*, red. N. Ghanea, A. Xanthaki, Leiden 2005, s. 139-161.

[9] G. Alfredsson, *Minorities, Indigenous and Tribal Peoples, and Peoples: Definitions of Terms as a Matter of International Law*, [w:] *Minorities*, s. 9-27.

[10] R. Stevenhagen, *Indigenous Rights: Some Conceptual Problems*, [w:] *Indigenous Peoples' Experiences with Self-Government*, red. W.J. Assies, A.J. Hoekema, Copenhagen 1994, s. 20-27.

W rzeczywistości, nawet w kluczowych dokumentach dotyczących praw mniejszości tubylczych – jak na przykład w dokumentach Międzynarodowej Organizacji Pracy (*International Labour Organization* – ILO) – status tubylczości nie jest do końca sprecyzowany. W Konwencji nr 169, art. 1(a) organizacja ta odnosi się z jednej strony do ludów plemiennych (*tribal peoples*), natomiast w artykule 1(b) – do ludów rdzennych (*indigenous*). Tak definiowany jest termin „ludów plemiennych" w artykule 1(a) Konwencji dotyczącej ludów tubylczych i plemiennych w niepodległych krajach (*Convention concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries*, No. 169):

> Ludy plemienne w niepodległych państwach, których społeczne, kulturowe i ekonomiczne warunki odróżniają je od innych części wspólnoty państwowej i których status jest częściowo lub w całości regulowany przez ich własne zwyczaje lub tradycje albo przez specjalne prawa lub regulacje.

Z kolei, w artykule 1(b) definicja „rdzenności" brzmi następująco:

> Ludy w niepodległych państwach uznawane za tubylcze na podstawie ich pochodzenia z populacji zamieszkujących kraj lub region geograficzny, do którego należał w momencie podboju lub kolonizacji lub też ustanowienia współczesnych granic państwowych, i które bez względu na status prawny zachowują część lub całość własnych społecznych, ekonomicznych, kulturowych i politycznych instytucji[11].

Warto przy tym podkreślić, że ustawa ta bardzo ostrożnie podchodzi do definiowania terminu ludy (*peoples*) (artykuł 3), tak aby nie implikowało ono możliwości podejmowania roszczeń przez mniejszościowe grupy etniczne, na podstawie prawa międzynarodowego[12]. Tendencje ostrożności w definiowaniu różnorodnych kwestii dotyczących ludów tubylczych znaleźć można również w nowszych międzynarodowych dokumentach – na przykład Deklaracji Praw Ludów Tubylczych (*Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*), przyjętej przez ONZ w 2007 roku. Trzeba przy tym stwierdzić, iż wiele z tych międzynarodowych ustaleń dotyczących praw mniejszości tubylczych stanowi tylko niezobowiązujące dokumenty prawa międzynarodowego, do których państwa narodowe nie są zobowiązane się stosować (i których wiele nie ratyfikowało).

---

[11] Tłumaczenia fragmentów konwencji podaję za: P. Trzciński, *Konstruowanie współczesnej tubylczości – tubylczość jako ideologia i obiekt prawa*, [w:] *Pierwsze narody*, s. 32-33.

[12] Por. *International Labour Organization*, adres internetowy: http://www.ilo.org, pełen tekst konwencji *Convention concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries*, *no. 169*, dostępny jest pod adresem internetowym: http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ ID:312314#A5

Jakkolwiek w wielu analizach teoretycznych, a także dokumentach prawnych podejmuje się kwestie konieczności ochrony mniejszości tubylczych, to jednak zwykle czyni się to w ramach bardziej ogólnego myślenia o prawach mniejszości. Sami reprezentanci autochtonicznych grup etnicznych (zrzeszeni w rozmaitych rdzennych organizacjach) postulują zupełnie inne postrzeganie własnego statusu. Odrzucają przy tym zrównywanie statusu tubylczych grup ze statusem innych mniejszości (na przykład imigranckich). Warto w tym miejscu krótko przytoczyć główne argumenty na poparcie tej tezy.

Po pierwsze, postrzegają oni własne prawa w kontekście bycia „pierwszymi narodami", czy „pierwszymi ludami", co implikuje nabycie historycznych praw, nieporównywalnych z prawami innych mniejszości. Po drugie, zwracają uwagę, że to w wyniku procesów historycznych stali się ofiarami inwazji, podboju i grabieży. Domagają się zatem przywrócenia utraconych praw i zabranej niepodległości, nie zaś ochrony praw przyznanych powtórnie. Po trzecie, argumentują, że ich przodkowie tworzyli niepodległe narody, które były następnie przedmiotem przymusowego wcielania w ramy obcych jednostek terytorialnych i politycznych. Implikuje to powtórne rozpatrzenie kwestii umów i traktatów zawieranych pod przymusem i łamanych przez ustawodawstwo dominujących narodów. Wreszcie po czwarte, wskazują na konieczność postrzegania i definiowania tubylczych grup jako „narody" (*peoples*), nie zaś jako „mniejszości" (*minorities*)[13].

Generalnie można stwierdzić, iż dążenia tubylczych organizacji mniejszościowych do tworzenia odpowiednich zapisów w międzynarodowych aktach prawnych odnoszą się do kilku zasadniczych kwestii. Pierwszą z nich jest odmienność, rozumiana jako bycie odmiennym i chęć bycia odmiennym. Tubylczość stanowi z tej perspektywy kluczowy element samoidentyfikacji autochtonicznych grup. Druga kwestia dotyczy rozporządzania ziemią, obszarami i zasobami, których w wyniku procesów historycznych (np. kolonizacji) zostały pozbawione. Kolejna kwestia odnosi się do aspektu kulturowego i historycznego obecności na określonym obszarze, co powiązane jest z identyfikacją i tożsamością etniczną marginalizowanych grup. Czwarta kwestia dotyczy rdzenności, a więc „bycia pierwszymi" na danym obszarze geograficznym. Kwestia piąta powiązana jest z brakiem władzy politycznej na terenie państw narodowych i zależności tubylczych grup mniejszościowych od państwowych władz. Ponadto, ważny aspekt stanowi

[13] R. Stevenhagen, *Indigenous Rights*, s. 22.

kwestia odmienności grup tubylczych względem kwestii środowiskowych i ich relacji wobec natury[14].

Pojęcie mniejszości także wymaga doprecyzowania. Jedną z pierwszych definicji tego pojęcia zaproponował L. Wirth, według którego mniejszość jest to

> grupa ludzi, którzy z powodu własnych cech fizycznych czy kulturowych, są w społeczeństwie w którym żyją oddzieleni od innych z powodu odmiennego i nierównego traktowania, i którzy z tego powodu postrzegają siebie jako przedmioty kolektywnej dyskryminacji[15].

Nieco bardziej rozszerzoną definicję zaproponowali C. Wagley i M. Harris. Zwrócili uwagę na pięć komponentów, które zawiera kategoria mniejszości. Pierwszy zwraca uwagę, że mniejszości stanowią podporządkowane części składowe złożonych społeczeństw państwowych. Drugi odnosi się do faktu, iż mają one specyficzne fizyczne i kulturowe cechy, które darzone są niskim szacunkiem przez dominujące segmenty społeczeństwa. Kolejny komponent wskazuje, że mniejszości są podmiotami o samoświadomości opartej zarówno na specyficznych cechach, jakie mają jej członkowie, jak i określonych niedogodnościach, jakie to ze sobą niesie. Czwarty element dotyczy założenia, że członkostwo w grupie mniejszościowej jest transmitowane poprzez pochodzenie i przynależne kolejnym pokoleniom, nawet w przypadku nieobecności łatwo dostrzegalnych specyficznych cech kulturowych i fizycznych. Wreszcie piąty z wyróżnionych przez cytowanych autorów elementów przynależnych mniejszościom związany jest z tendencją do tworzenia związków małżeńskich w ramach własnej grupy (bez względu na fakt, czy jest to podyktowane okolicznościami wyboru bądź przymusem)[16].

Z kolei, A.G. Dworkin i R.J. Dworkin wskazują na cztery kluczowe elementy pojęcia mniejszości. Pierwszym jest rozpoznawalność, która może dotyczyć różnych cech (zarówno kulturowych jak i biologicznych). Drugi element odnosi się do odmiennej (o wiele mniejszej) władzy posiadanej przez takie grupy w społeczeństwie. Kolejny istotny element odróżniający mniejszość od pozostałej części społeczeństwa dotyczy jej odmiennego i pejoratywnego traktowania ze strony innych członków społeczeństwa

---

[14] M. Scheinin, *What Are Indigenous Peoples?* [w:] *Minorities*, s. 3-4.

[15] L. Wirth, *The Problem of Minority Groups*, [w:] *The Science of Man in the World Crisis*, red. R. Linton, New York 1945, s. 347.

[16] C. Wagley, M. Harris, *Minorities in the New World*, New York 1958, s. 10.

bądź instytucji. Wreszcie element czwarty odnosi się do posiadanej wspólnej grupowej świadomości[17].

Znaczenie mniejszości rozumiane jest w sensie socjologicznym. Odnosi się ono do nieuprzywilejowanej grupy, która jest (bądź była) marginalizowana, dyskryminowana i wykluczana, bez względu na jej liczebność demograficzną. Bardzo często polityka grup dominujących zmierzała – wobec tak rozumianych grup mniejszościowych – do przymusowej asymilacji, ludobójstwa, wygnania, przesiedlania, bezpośredniej kolonizacji, a także innych zjawisk łamania praw człowieka[18].

Należy zatem stwierdzić, iż ścisłe definiowanie terminu mniejszości tubylczej jest relatywnie trudne. W kontekście tym niniejszy tekst odnosi się do wszystkich tubylczych grup etnicznych zamieszkujących na obszarach okołobiegunowych, które podlegały polityce edukacyjnej zorganizowanej przez dominujące grupy społeczne (w ramach państw narodowych).

Edukacja tubylcza a kształcenie w szkolnictwie głównego nurtu

Współcześnie, w ramach procesów demokratyzacji wiele ludów tubylczych odzyskuje prawa do rozwoju swojej kultury[19]. Reprezentanci wielu z nich podejmują przy tym próby odrodzenia swojej tożsamości etnicznej. Próby wykorzystania szkolnictwa do celów rewitalizacji tubylczej kultury i języka stanowią także ważną sferę działalności autochtonicznych organizacji. Instytucje edukacyjne stają się z tej perspektywy generatorami alternatywnych rozwiązań[20].

Powstają również nowe teorie tworzone w opozycji do dominujących dyskursów naukowych poprzedniej epoki. Kładą one nacisk na dekontekstualizację dominujących form myślenia naukowego. Jedną z nich jest krytyczna teoria rasy, której implikacje w edukacji analizuje w swoim artykule B. McKinley J. Braboy. Krytyczna teoria rasy w edukacji – rozwijana przez cytowanego autora – dotyczy głównie tubylczych społeczności zamieszkujących terytorium w Stanów Zjednoczonych, jednak stanowić może również

---

[17] A.G. Dworkin, R.J. Dworkin, *The Minority Report. An Introduction to Racial, Ethnic, and Gender Relations*, New York 1982, s. 15-19.

[18] R. Stevenhagen, *Indigenous Rights*, s. 20-22.

[19] S. May, S. Aikman, *Indigenous Education: addressing current issues and developments*, Comparative Education, 2003, 39, 2, s. 139-144.

[20] T.L. McCarty, *Revitalising Indigenous Languages in Homogenizing Times*, Comparative Education, 2003, 39, 2, s. 147-149.

punkt odniesienia dla badań sytuacji społecznej i edukacyjnej autochtonicznych grup w innych krajach świata[21].

Jak wspomniano, tubylcza edukacja może być alternatywą dla szkolnictwa zorganizowanego według „zachodnich" standardów wiedzy i modeli kształcenia. N. Hooley analizując funkcjonowanie tubylczej edukacji w odmiennych obszarach geograficznych, wyróżnił siedem obszarów tematycznych istotnych dla jej pełnej realizacji. Zawierają one kluczowe elementy dla efektywnego funkcjonowania szkolnictwa w autochtonicznych społecznościach[22].

Pierwszy obszar stanowią określone modele szkolnictwa. Autor podkreśla, że niepożądane jest tworzenie pojedynczego modelu, który będzie standardem dla wszystkich miejsc, w których ma odbywać się tubylcza edukacja. Raczej, celem jest stworzenie różnych modeli, przy współudziale lokalnych społeczności i wraz z ich zgodą na określony sposób oraz zasady działania.

Kolejny obszar stanowi struktura programu kształcenia. Także w tym przypadku należy odrzucić tendencje centralizacji prowadzące do wprowadzania standaryzowanego programu kształcenia na całym terytorium danego państwa. W tworzeniu silnego programu skierowanego dla autochtonicznych społeczności istotne jest włączanie elementów kulturowych, a także wiedzy tubylczej i sposobów postrzegania rzeczywistości charakterystycznych dla danej grupy etnicznej. Ważne jest w tym kontekście także włączenie reprezentantów społeczności w proces tworzenia wiedzy, a także wytworzenie dwustronnych powiązań pomiędzy programem tubylczym oraz obowiązującym w danym kraju.

Trzeci obszar konstruowania tubylczego modelu kształcenia stanowi wiedza. Wiedza tubylcza musi być w szkole otaczana szacunkiem i tworzyć logiczny kulturowy kontekst dla nauczania, uczenia się i oceny. Oznacza to zastosowanie w większym stopniu metod kształcenia opartych na pytaniach i dyskusji niż jednostronnego nauczania werbalnego, kształcenia holistycznego, globalnego, a także tego opartego na doświadczeniach, jak również wykorzystanie nauczania grupowego ponad indywidualne. Ważne jest także włączenie metod wykorzystujących i formujących kompetencje wzrokowo-przestrzenne, wyobraźnię oraz spontaniczne formy kształcenia.

Czwartym obszarem tubylczego modelu edukacji jest przywództwo edukacyjne. Dotyczy ono przede wszystkim zaangażowania pracowników

---

[21] B. McKinley J. Braboy, *Toward a Tribal Critical Race Theory in Education*, The Urban Review, 2005, 37, 5, s. 429-430.

[22] N. Hooley, *Narrative Life. Democratic Curriculum and Indigenous Learning*, Dordrecht 2009, s. 83.

instytucji oświatowych (dyrektorów i nauczycieli) oraz znaczących członków lokalnych społeczności w roli liderów służących promowaniu kultury tubylczych grup etnicznych. Ich rolą jest dbałość o rozwijanie takich form kształcenia, które włączają elementy kultury etnicznej w główny nurt edukacji, a także tworzą sieć i charakter powiązań pomiędzy szkołą a wspólnotą lokalną.

Kolejnym obszarem jest wspólnota praktyki. Implikuje to tworzenie powiązań pomiędzy celami kształcenia i jego uczestnikami w taki sposób, aby ich rozwój oparty był na nowatorskich rozwiązaniach służących rozwiązywaniu problemów.

Szósty obszar dotyczy wsparcia społeczności lokalnej. W tworzeniu tubylczych modeli edukacji takie wsparcie jest niezbędne zarówno na etapie ich konstruowania, jak i w codziennym funkcjonowaniu instytucji kształcenia. Warunkiem koniecznym jest współdziałanie władz centralnych oświatowych z reprezentantami lokalnych społeczności.

Siódmy obszar stanowi kształcenie nauczycieli. Ważne jest w tym kontekście tworzenie form edukacji tubylczych nauczycieli, programów kształcenia, jak i rozwiązywanie politycznych oraz praktycznych problemów powiązanych z ich funkcjonowaniem (zarówno w instytucjach kształcenia wyższego, jak i ze specyfiką pracy w środowisku lokalnym). Celem edukacji tubylczych nauczycieli jest stworzenie modelu nauczania odpowiadającego kulturze tubylczej i przerwanie supremacji „białych" programów kształcenia[23].

Kształcenie nauczycieli stanowi jeden z najważniejszych elementów systemu edukacji przeznaczonego dla społeczności tubylczej. Potwierdzają to również słowa N. Hooleya, który stwierdza, iż

> kształcenie nauczycieli znajduje się w centrum edukacyjnych reform i jeśli w sferze edukacji tubylczej ma nastąpić postęp, wymaga on nowych nauczycieli posiadających innowacyjne podejście do zmiany zarówno w szkołach tubylczych, jak i szkołach głównego nurtu.

Uniwersytety, szkoły, władze oświatowe oraz tubylcze organizacje powinny podejmować inicjatywy służące rozwijaniu takich programów kształcenia nauczycieli[24].

W kontekście tym warto zwrócić szczególną uwagę na ten obszar edukacji tubylczej. Kształcenie nauczycieli stanowi bowiem jeden z kluczowych warunków powodzenia programów opartych na kulturze autochtonicznych

---

[23] Tamże, s. 83-84.

[24] Tamże, s. 84.

grup[25]. Rolę tubylczych nauczycieli często wiąże się z teorią krytyczną. W założeniach mają oni stać się transformatywnymi intelektualistami, przekształcającymi wiedzę i doświadczenia uczniów oraz wyposażającymi ich w umiejętności krytycznego spojrzenia na rzeczywistość[26].

Rozwój własnych modeli kształcenia przez autochtoniczne społeczności (jednak w ramach społeczeństw narodowych i w zglobalizowanym świecie) napotyka spore trudności. Wiele rozwiązań promowanych i rozwijanych w sferze kształcenia kwestionuje bowiem modele funkcjonowania narodowych „wystandardyzowanych" systemów szkolnictwa. A. Arenas, I. Reyes i L. Wyman stawiają wręcz tezę o sprzecznościach występujących pomiędzy współczesną edukacją opartą na wzorach „zachodnich" a rozwijanymi na podstawie tradycyjnej wiedzy i zwyczajów modelami edukacji tubylczej. Sprzeczności te wynikają z wielu aspektów, z których kluczowe są odmienne cele i metody stawiane przez podmioty konstruujące założenia praktyki oświatowej w odmiennych modelach[27]. Warto w tym miejscu je krótko scharakteryzować i skonfrontować.

Po pierwsze, edukacja tubylcza pomaga zabezpieczyć przetrwanie kultury autochtonicznych społeczności. Jej znaczącą funkcją jest *zapoznawanie dzieci z historią i tradycją własnej społeczności*. Rozwijana w lokalnych społecznościach umożliwia zapoznanie uczniów z jej potrzebami i stylami życia (takimi jak sposoby odżywiania się, zapewnianie schronienia, rozwój społeczny i duchowy). Pomaga również jednostkom w uzyskaniu kontroli nad własnym życiem i daje poczucie dumy z przynależności do własnej grupy etnicznej. Tubylcza szkoła staje się z tej perspektywy centrum życia lokalnej społeczności, za pośrednictwem rozwijania tradycji ustnego przekazu wiedzy, bezpośredniej i międzypokoleniowej komunikacji oraz podtrzymywania systemu wartości, w której jednostka jest częścią społeczności ludzkiej i natury.

Drugą istotną funkcją edukacji tubylczej jest *nacisk kładziony na całościowe (holistyczne) uczenie się, wraz z uwydatnianiem przywiązania dzieci do natury*.

---

[25] Por. J.A. Banks i in., *Diversity Within Unity: Essential Principles For Teaching and Learning In a Multicultural Society*, Phi Delta Kappan, 2001, 83, 3, s. 196-203, oraz R.A. Clifton, *Teaching Indigenous Populations*, [w:] *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, red. L.J. Saha, A.G. Dworkin, New York 2009, s. 907-916.

[26] Ch. Jenks, J.O. Lee, B. Kanpol, *Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching*, The Urban Review, 2001, 33, 2, s. 99-104.

[27] A. Arenas, I. Reyes, L. Wyman, *When Indigenous and Modern Education Collide*, [w:] *Race, Ethnicity and Gender in Education. Cross-Cultural Understandings*, red. J. Zajda, K. Freeman, Dordrecht 2009, s. 59-60.

Zadaniem szkoły jest w tym kontekście znalezienie równowagi pomiędzy kształceniem w klasie szkolnej i tym, które związane jest z aktywnością w naturalnym środowisku. Różnorodne formy działalności edukacyjnej powiązane z naturą są cenione w równym stopniu i nie są uznawane wyłącznie jako uzupełnienie. Jak zauważają A. Arenas, I. Reyes i L. Wyman,

> w przeciwieństwie wobec skrzywionego rozwoju intelektualnego nowoczesnej edukacji zachodniej, edukacja tubylcza dokłada starań aby zastosować holistyczne formy kształcenia, w większym stopniu powiązane z odnajdywanymi w wielu społeczeństwach przednowoczesnych, które wzmacniały emocjonalny, intelektualny, artystyczny, fizyczny, społeczny i duchowy rozwój dzieci[28].

Oznacza to włączanie w proces kształcenia form powiązanych z życiem codziennym, a także rozwijanie w jednostkach sposobów postrzegania świata i własnego miejsca w świecie – w relacji wobec innych ludzi, jak i względem środowiska naturalnego.

Kolejną funkcją edukacji tubylczej jest *wiązanie dzieci z dorosłymi członkami społeczności, ze szczególnym uwzględnieniem opieki nad starszymi*. Jednym z istotnych aspektów jest powrót do praktyki uczestnictwa całej społeczności w edukacji dzieci. Inny aspekt tego procesu dotyczy przerywania barier pomiędzy szkołą a społecznością lokalną. Z jednej strony, wiąże się to z włączaniem członków lokalnej wspólnoty bezpośrednio w pracę szkoły (na przykład za pośrednictwem wzbogacania programu szkolnego, uczestnictwa w zajęciach wraz z nauczycielem, organizacji zajęć pozaprogramowych, czy uczestnictwo w radach szkolnych). Z drugiej strony, celem działania tubylczej edukacji jest wzmacnianie międzypokoleniowej komunikacji. Zadaniem szkoły jest z tej perspektywy odnajdywanie sposobów na wiązanie dzieci ze starszymi członkami społeczności, którzy posiadają zarówno wiedzę kulturową, jak i tę powiązaną z miejscem bytowania danej grupy etnicznej. Ponadto, „we współczesnych społeczeństwach, w których wartość człowieka jest mierzona na podstawie jego ekonomicznej produktywności, i w których starsi ludzie są usuwani właśnie z powodu że ich zdolności w tym obszarze są ograniczone, etnoedukacja może w dużym stopniu służyć w przeciwdziałaniu tej sytuacji".

Czwartą funkcją tubylczej edukacji jest *wsparcie w rozwoju i rewitalizacji języków mniejszościowych grup etnicznych*. Szkolnictwo etniczne stanowi kluczowy mechanizm w procesie podtrzymywania języka wielu grup etnicznych. Ważne jest, aby jak największa część kształcenia odbywała się w języku określonej grupy etnicznej. Dotyczy to zarówno momentu rozpoczęcia

[28] Tamże, s. 63.

edukacji przez dziecko (tubylcze przedszkola), jak i stosowania języka tubylczego aż do ukończenia przez dziecko szkoły średniej. Tego typu działania wymagają wielu konsultacji społecznych oraz współdziałania władz centralnych i lokalnych – w celu znalezienia optymalnych rozwiązań. Warunkiem podstawowym dla zaistnienia takich programów jest odpowiednie nastawienie władz politycznych wobec mniejszości tubylczych.

Piątą funkcję tubylczego szkolnictwa stanowi *zapoznawanie dzieci z grup większościowych z historią i tradycją autochtonicznych grup etnicznych*. Istnieje założenie, że pokojowa koegzystencja pomiędzy odmiennymi grupami etnicznymi i sprawiedliwe społeczeństwo może funkcjonować tylko wtedy, gdy dzieci z grup większościowych będą znały kulturę mniejszości i posiadały przekonanie o konieczności jej szanowania oraz wspierania. W związku z tym istnieje konieczność włączania wiedzy o kulturze mniejszości także w główny nurt edukacji szkolnej. Argumenty na rzecz takich rozwiązań dotyczą między innymi przekonania, iż dzieci które dostrzegają jedynie odniesienia do własnej kultury w programach kształcenia, wierzą, że to one są w centrum, a każdy inny jest uboczny i drugorzędny. Rozwijanie międzykulturowych form kształcenia jest zatem kluczowe dla dostarczenia dzieciom wiedzy o kulturach innych społeczności i rozwijaniu wobec nich szacunku (por. tab. 1). Ważną strategią w sferze tubylczej edukacji jest także stworzenie programów językowych, za pośrednictwem których dzieci z większości kulturowej i językowej mogą poznać i kształcić się w języku mniejszości[29].

Tabela 1

Dominujące i pożądane cechy kształcenia w wieloetnicznym szkolnictwie

Cechy dominujące	Cechy pożądane
Orientacja na wybrane aspekty historii i kultur grup etnicznych	Opisywanie historii i kultur grup etnicznych w sposób holistyczny
Trywializacja historii i kultur grup etnicznych	Opisywanie kultur grup etnicznych jako dynamicznych całości wraz z procesami przemian
Prezentacja wydarzeń, rozwiązań i koncepcji przede wszystkim z perspektywy anglocentrycznej oraz punktu widzenia kultury głównego nurtu	Prezentacja wydarzeń, rozwiązań i koncepcji z perspektywy oraz punktu widzenia odmiennych grup rasowych i etnicznych

[29] Tamże, s. 61-67.

Eurocentryczność – na przykład ukazanie rozwoju Ameryki przede wszystkim jako wkład europejski	Wielowymiarowość i geokulturowość – na przykład ukazywanie w jaki sposób różne grupy i kultury przywędrowały do Ameryki z odmiennych części świata, włączając Azję i Afrykę, i jakie ważne role odegrały w rozwoju amerykańskiego społeczeństwa
Traktowanie wkładu kultur etnicznych jako dodatku do głównego nurtu kształcenia	Traktowanie wkładu kultur etnicznych jako integralnej części głównego nurtu kształcenia
Opisywanie mniejszościowych kultur etnicznych jako ubogich czy patologicznych	Opisywanie mniejszościowych kultur etnicznych jako odmiennych od głównego anglo-amerykańskiego nurtu kultury, jednak normalnych i funkcjonalnych
Poświęcanie marginalnej uwagi takim problemom, jak instytucjonalny rasizm, stratyfikacja klasowa, obwinianie grup rasowych i etnicznych	Poświęcanie znacznej uwagi takim problemom, jak instytucjonalny rasizm, stratyfikacja klasowa, obwinianie grup rasowych i etnicznych
Dominacja programu kształcenia przez ideologię asymilacjonizmu. Ideologie pluralistyczne czy radykalne są albo ignorowane, albo postrzegane jako niepożądane	Odzwierciedlenie w programie kształcenia ideologii pluralistycznej, a także zwrócenie uwagi na idee i koncepcje radykalne
Powierzchowne traktowanie wiedzy etnicznej – skupienie się na etnicznych bohaterach, świętach, czy informacjach faktograficznych	Skupienie się na koncepcjach, uogólnieniach i teoriach wywodzących się z wiedzy etnicznej
Nacisk kładziony na wiedzę encyklopedyczną i kompetencje kognitywne	Nacisk kładziony na podejmowanie decyzji i działania obywatelskie. Tworzenie wiedzy, analizy wartościujące oraz inicjatywy obywatelskie stanowią ważne komponenty programu kształcenia. Wiedza jest tworzona w ramach jasnych wartości i ma na celu podejmowanie refleksyjnych decyzji i działań
Wspieranie postawy akceptacji dla istniejącej stratyfikacji etnicznej, klasowej i rasowej	Wspieranie postawy społecznego krytycyzmu i działań na rzecz zmiany społecznej

Źródło: J.A. Banks, *The Social Studies, Ethnic Diversity, and Social Change*, [w:] *Race, Culture and Education. The Selected Works of James A. Banks*, New York 2006, s. 98.

Z drugiej strony, w kulturze Zachodu wysoko wartościowane są zupełnie inne wartości, a przed szkolnictwem stawiane odmienne cele i zadania. Stają one często w sprzeczności z potrzebami lokalnych autochtonicznych społeczności. Tak piszą o tym A. Arenas, I. Reyes i L. Wyman: cele i praktyki tubylczego szkolnictwa

> pozostają w bezpośrednim konflikcie ze współczesnym szkolnictwem publicznym, które służy przede wszystkim jako instrument integracji całej populacji w racjonalistyczny i totalizujący państwowy projekt. Za pośrednictwem transmisji narodowego języka, umyślna pedagogika uprzywilejowująca sfragmentaryzowaną i skodyfikowaną wiedzę książkową, zorientowana na praktykę dyscyplinowania, posłuszeństwa i szacunku dla bezosobowej władzy, zmierza do wychowania dziecka na efektywnego pracownika i obywatela[30].

W tym kontekście cytowani autorzy wyróżnili pięć funkcji współczesnej edukacji, będących *de facto* zaprzeczeniem funkcji pełnionych przez szkolnictwo tubylcze. Pierwszą z nich jest – pełniona przez współczesną szkołę – funkcja wzmacniania kulturowej homogenizacji. Z tej perspektywy szkolnictwo służy unifikacji w sferze kulturowej, jak również w zakresie stylów życia. Równocześnie wyklucza tradycyjne społeczności z możliwości życia w sposób, jaki żyli jej przodkowie.

Drugą funkcją pełnioną przez współczesne narodowe systemy szkolnictwa jest wzmacnianie stylów kształcenia zorientowanych na nauczanie frontalne (a przy tym abstrakcyjne i bezosobowe), a także zamknięte (w klasie szkolnej, indywidualistyczne – bez znaczącego udziału międzyludzkich interakcji). W konsekwencji, w znaczącym stopniu wyklucza dzieci z kultury tubylczej, nie dostarczając im kompetencji służących życiu w rodzimej społeczności. W narodowych systemach edukacji szkoła jest nieomal całkowicie „oderwana" od sposobów życia tubylczej społeczności.

Kolejna funkcja dotyczy oddzielenia dzieci od opieki dorosłych (postrzeganych z perspektywy tubylczej jako „znaczących starszych") w społeczeństwie. Relacje istniejące pomiędzy uczniami i nauczycielami w szkole są w wysokim stopniu zbiurokratyzowane i odindywidualizowane (często także oparte na autokratycznych relacjach władzy). Tracą one aspekt wychowawczy, a dystans wytwarzany w relacjach szkolnych jest pogłębiany przez funkcjonalne uwikłanie szkolnictwa w procesy socjalizacji i selekcji. Stanowi to przeszkodę dla – wytwarzanych w tradycyjnych społecznościach – specyficznych wewnątrzgrupowych międzypokoleniowych relacji.

---

[30] Tamże, s. 68.

Czwarta funkcja dotyczy niszczenia różnorodności językowej przez współczesne systemy szkolnictwa. Szkoły służą bowiem unifikacji kulturowej państwa, a języki i kultury mniejszości postrzegane są jako zagrożenie dla jego jedności. Z kolei piąta funkcja współczesnego narodowego szkolnictwa związana jest z promowaniem wzorców sukcesu opartych na kształceniu (rozumianym jako zdobywanie wyabstrahowanej wiedzy) i zdobywaniu dyplomów. Takie rynkowe podejście do edukacji (w którym wartość uzyskanego dyplomu przekłada się na pozycję społeczną jednostki i jej poziom życia) jest zupełnie obce dla dawnych tradycyjnych norm kulturowych tubylczej społeczności – choćby z powodu wysokiego wartościowania wiedzy „użytecznej" i powiązania jej z konkretnymi umiejętnościami (na przykład sztuką polowania, czy zdolnościami przeżycia w naturalnym środowisku). Z tej perspektywy szkolnictwo dla większości deprecjonuje wzorce sukcesu oparte na tradycyjnych sposobach działania, odrzuca też wiedzę i sposoby funkcjonowania lokalnych społeczności – oferując w zamian standardy kształcenia „zachodniego" społeczeństwa[31].

Zakończenie

Rozważania podjęte w artykule pozwalają na sformułowanie kilku ogólnych wniosków. Szkolnictwo głównego nurtu działające w ramach państw narodowych, zarówno w przeszłości jak i współcześnie, zorientowane jest na zachowanie wspólnego rdzenia kulturowego, który formowany jest na podstawie wartości świata „zachodniego". Instytucje edukacyjne oparte na wartościach grup dominujących dokonują swoistej selekcji opartej na zasadach i celach wyznaczanych przez reprezentantów tych grup. Z tej perspektywy działalność systemu szkolnictwa tworzy szereg sprzeczności, które dostrzegalne są w sposobach jego funkcjonowania.

Najważniejszy z nich jest dylemat zachowania tożsamości etnicznej przez jednostki pochodzące ze społeczności tubylczych. Jednostki z autochtonicznych grup stają przed swoistymi wyborami. Mogą przyjąć obowiązujące reguły „walki o sukces" (na przykład zdobycia dyplomu, który prowadzi do uzyskania dobrej pracy), jednak w takiej sytuacji muszą w znacznej mierze zrezygnować z wartości swojej kultury. Czeka je wówczas często alienacja z własnej grupy etnicznej i przyjęcie – za swoje własne – tych wartości grupy dominującej (klasy społecznej), które pozytywnie ko-

[31] Tamże, s. 68-76.

relują z wartościami propagowanymi przez system edukacyjny oraz ideologię wolnego rynku.

Z perspektywy tej istotne są mechanizmy kształtowania się postaw i wartości jednostek pochodzących z różnych grup etnicznych wobec struktury społecznej i zawodowej – formowane zarówno za pośrednictwem socjalizacji w rodzinie, jak i systemu edukacyjnego. Pierwszy z nich można dostrzec w połączeniu konkurencyjnego, zorientowanego na kognitywne kompetencje, środowiska szkolnego z „technokratyczną perspektywą" struktury ekonomicznej. W rzeczywistości, szkoły nie oceniają bowiem wyabstrahowanych zdolności uczniów, lecz ich działania w konkretnych edukacyjnych sytuacjach, zaangażowanie w zdobywaniu wiedzy (i ocen), czy wytrwałość w osiąganiu szkolnego sukcesu (pokonywanie kolejnych szczebli edukacyjnej drabiny). Oczywiste jest, iż jednostki pochodzące z tubylczych grup etnicznych nie mają zinternalizowanych wartości tego typu w stopniu porównywalnym z ich rówieśnikami z grup funkcjonujących w głównym nurcie kultury. W ten sposób – niejako naturalnie i automatycznie – już w punkcie wyjścia znajdują się one na gorszych pozycjach, w odniesieniu do procesów szkolnej ewaluacji.

Trzeba zwrócić uwagę, że jakakolwiek radykalna zmiana społeczna, która zmieniłaby stosunki władzy w społeczeństwie (i osłabiłaby prymat wartości typowych dla grupy dominującej) nie wydaje się możliwa. Stąd, we współczesnej praktyce społecznej jednostka z nieuprzywilejowanej grupy tubylczej stoi przed dość dramatycznym wyborem: zachować wartości swojej wyjściowej grupy społeczno-kulturowej, które zwykle blokują jej możliwości edukacyjnego i zawodowego sukcesu, czy przyjąć wartości grupy dominującej, zyskując w ten sposób większe szanse na sukces (co jest jednak równoznaczne z rezygnacją z własnej „pierwotnej" tożsamości).

Kolejny problem wyłania się w odniesieniu do używania przez jednostki tubylczego języka. Z jednej strony trzeba stwierdzić, że tubylcze grupy etniczne podejmujące dążenia do niezależności etnicznej i politycznej w szczególny sposób akcentowały potrzebę rozwijania różnorodnych form ochrony języka. Z drugiej strony, kwestie językowe w szczególny sposób pokazują paradoksy ochrony własnej tożsamości przez reprezentantów autochtonicznych społeczności. Choć współcześnie różnorodne grupy etniczne i narodowe w obszarach Dalekiej Północy mają możliwości w sferze używania własnego języka i ochrony tożsamości, to jednak kryteria awansu społecznego za pośrednictwem systemu edukacji pozostały niezmienione. Umiejętność używania języka grupy dominującej stanowi w praktyce jedyną możliwość awansu społecznego. W konsekwencji, nawet reprezentanci dużych

grup etnicznych są zdeterminowani – w swoich wyborach edukacyjnych i życiowych.

Inny problem, na który należy zwrócić szczególną uwagę dotyczy zjawisk deprywacji społeczno-ekonomicznej i kulturowej wielu mniejszości tubylczych. Jest to także, jak się wydaje, jeden z najbardziej znaczących kontekstów funkcjonowania szkolnictwa w obszarach zamieszkiwanych przez reprezentantów różnorodnych podbiegunowych grup etnicznych. W większości obszarów świata trwające wiele dekad procesy asymilacji językowej, kulturowej i społecznej wpłynęły w bardzo istotny sposób na sposoby funkcjonowania grup mniejszościowych. Także współcześnie mają one istotne implikacje dla formowania się nierówności w dostępie do szkolnictwa, jak również możliwości awansu społecznego poprzez edukację, co przekłada się zwrotnie na ich sytuację społeczno-ekonomiczną.

Na wspomniane problemy nakładają się procesy makrostrukturalne (na przykład rozszerzająca się polaryzacja społeczno-ekonomiczna, czy zjawiska demograficzne). W konsekwencji prowadzi to do postępującej deprywacji i marginalizacji reprezentantów wielu mniejszościowych grup tubylczych.

Dynamika zmian kulturowych i społecznych może prowadzić przynajmniej do dwóch skrajnych konsekwencji. Jednym ze scenariuszy może być pogłębianie się procesów asymilacji etnicznej, co zdynamizuje proces rozmywania różnic kulturowych. W tym wypadku, kolejne pokolenia tubylczych społeczności wchodzić będą w coraz to większym stopniu w główny nurt kultury, a znajomość własnej autochtonicznej kultury stanie się jedynie tłem. Inny scenariusz zakłada rewitalizację kultur i języków mniejszości etnicznych. Takie rozwiązania są możliwe w szczególności w tych krajach, w których lokalne społeczności uzyskały prawo do decydowania o własnej podmiotowości (na niezależnym autonomicznym terytorium). Z pewnością, dynamika zmian zachodzących w społecznościach tubylczych będzie zależeć od zaangażowania państw, na terytoriach których zamieszkują poszczególne grupy etniczne – w zakresie ochrony ich kultur, tradycji i języków.

BIBLIOGRAFIA

Alfredsson G., *Minorities, Indigenous and Tribal Peoples, and Peoples: Definitions of Terms as a Matter of International Law*, [w:] *Minorities, Peoples and Self-Determination. Essays in Honour of Patrick Thornberry*, red. N. Ghanea, A. Xanthaki, Leiden 2005.

Arenas A., Reyes I., Wyman L., *When Indigenous and Modern Education Collide*, [w:] *Race, Ethnicity and Gender in Education. Cross-Cultural Understandings*, red. J. Zajda, K. Freeman, Dordrecht 2009.

Banks J.A. i in., *Diversity Within Unity: Essential Principles For Teaching and Learning in a Multicultural Society*, Phi Delta Kappan, 2001, 83, 3.

Banks J.A., *The Social Studies, Ethnic Diversity, and Social Change*, [w:] *Race, Culture and Education. The Selected Works of James A. Banks*, New York 2006.

Béteille A., *The Idea of Indigenous People*, Current Anthropology, 1998, 39, 2.

Clifton R.A., *Teaching Indigenous Populations*, [w:] *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, red. L.J. Saha, A.G. Dworkin, New York 2009.

Convention concerning Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries, *no. 169*, adres internetowy: http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ ID:312314#A5

Dahl J., *Arctic Peoples, Their Lands and Territories*, [w:] *Essays on Indigenous Identity and Rights*, red. I. Seurujärvi-Kari, U.-M. Kulonen, Helsinki 1996.

Derlicki J., Lipiński W., *Wprowadzenie*, [w:] *Pierwsze narody. Społeczności rdzenne i idea tubylczości we współczesnym świecie*, red. J. Derlicki, W. Lipiński, Warszawa 2002.

Dworkin A.G., Dworkin R.J., *The Minority Report. An Introduction to Racial, Ethnic, and Gender Relations*, New York 1982.

Gilbert G., *Individuals, Collectivities and Rights*, [w:] *Minorities, Peoples and Self-Determination. Essays in Honour of Patrick Thornberry*, red. N. Ghanea, A. Xanthaki, Leiden 2005.

Hooley N., *Narrative Life. Democratic Curriculum and Indigenous Learning*, Dordrecht 2009.

Illich I., *Społeczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.

International Labour Organization, adres internetowy: http://www.ilo.org

Jenks Ch., Lee J.O., Kanpol B., *Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching*, The Urban Review, 2001, 33, 2.

Klasyfikacja grup etnicznych, [w:] *Wielka encyklopedia geografii świata*, t. XVIII, red. A. Posern-Zieliński, Poznań 2000.

May S., Aikman S., *Indigenous Education: addressing current issues and developments*, Comparative Education, 2003, 39, 2.

McCarty T.L., *Revitalising Indigenous Languages in Homogenizing Times*, Comparative Education, 2003, 39, 2.

McKinley B. Braboy J., *Toward a Tribal Critical Race Theory in Education*, The Urban Review, 2005, 37, 5.

Scheinin M., *What Are Indigenous Peoples?* [w:] *Minorities, Peoples and Self-Determination. Essays in Honour of Patrick Thornberry*, red. N. Ghanea, A. Xanthaki, Leiden 2005.

Stevenhagen R., *Indigenous Rights: Some Conceptual Problems*, [w:] *Indigenous Peoples' Experiences with Self-Government*, red. W.J. Assies, A.J. Hoekema, IWGIA Document no. 76, Copenhagen 1994.

Szynkiewicz S., *Lekceważone ludy*, [w:] *Ludy tubylcze. Czwarty Świat, dziedzictwo kolonializmu, skanseny świata, czy partnerzy narodów?* red. A. Bartkiewicz, Warszawa 2003.

Trzciński P., *Konstruowanie współczesnej tubylczości – tubylczość jako ideologia i obiekt prawa*, [w:] *Pierwsze narody. Społeczności rdzenne i idea tubylczości we współczesnym świecie*, red. J. Derlicki, W. Lipiński, Warszawa 2002.

Wagley C., Harris M., *Minorities in the New World*, New York 1958.

Wirth L., *The Problem of Minority Groups*, [w:] *The Science of Man in the World Crisis*, red. R. Linton, New York 1945.

ZBYSZKO MELOSIK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

PIŁKA NOŻNA, AMERYKAŃSKI IZOLACJONIZM I PARADOKSY GLOBALIZACJI

ABSTRACT. Melosik Zbyszko, *Piłka nożna, amerykański izolacjonizm i paradoksy globalizacji* [Soccer, American Isolationism and Paradoxes of Globalization]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 93-106. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.6

The article is devoted to analyzing the North American attitude towards soccer. American arguments against soccer are presented against the background of prevailing tendencies of world globalization. Also, the essence of soccer is confronted with the American version of masculinity, symbolized by aggressive American football.

Key words: soccer, globalization, isolationism, American football, masculinity

We współczesnych studiach kulturowych bardzo często podejmuje się problem roli Stanów Zjednoczonych w procesie globalizacji. W tym kontekście pojawiają się zwykle pojęcia amerykanizacji (ale także mcdonaldyzacji, czy coca-colizacji świata)[1]. Wobec tysięcy przejawów i dowodów amerykanizacji oraz „wysysania" świata z nośnych kulturowo oraz komercyjnie/konsumpcyjnie wartości i towarów, relacja Ameryki i piłki nożnej stanowi niezwykły fenomen.

Oto bowiem piłka nożna, która w przypadku wielu krajów jest integralną częścią tożsamości narodowej, a w takich jak Brazylia czy Argentyna wręcz tę tożsamość w dużym stopniu definiuje, w Stanach Zjednoczonych jest kwestionowana i odrzucana. „Piłka nożna jest wykluczona z definiowa-

[1] Na ten temat por. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 89-140.

nia cech amerykańskiej tożsamości”[2]. Więcej nawet, wielu Amerykanów uważa, że piłka nożna stanowi zagrożenie dla tradycyjnych wartości amerykańskich i dominującego w tym społeczeństwie etosu. Tak pisze o tym w sposób jasny S. Whitsitt: „Być Amerykaninem i grać w piłkę są to więc dwie wyłączające się rzeczy. W piłkę nożną na pewno będzie grać się w Ameryce, ale to nie znaczy, że Ameryka będzie grać w piłkę”. Amerykanie, którzy grają w piłkę nożną wychodzą poza „nasze dominujące kody kulturowe”; „oni są na marginesie i grają w niezdefiniowanej kulturowej przestrzeni”[3].

Amerykanie krytykują również logikę/istotę piłki nożnej, przeciwstawiając ją amerykańskiemu footballowi. I tak S. Whitsitt uważa, że dla Amerykanów piłka nożna jest nudnym sportem, zbyt wolnym, który na dodatek często kończy się wynikiem bezbramkowym[4]. Ponadto,

> wielu Amerykanów kpi z tego, że słabe drużyny piłkarskie często wygrywają, mimo iż niemal cały mecz koncentrują się wyłącznie na obronie (…), wyśmiewają się z tego, że jedna trzecia meczy kończy się remisem (ponieważ każdy mecz powinien zakończyć się zwycięstwem którejś z drużyn!)[5].

Europejskie podejście do remisu, który niekiedy bywa uznawany wręcz za sukces, jest sprzeczne z podstawowymi przekonaniami Amerykanów na temat życia społecznego i własnej tożsamości (amerykański przeciwnik piłki nożnej stwierdził: „jak jakikolwiek sport może być uważany za poważny, jeśli mecz kończy się remisem, niekiedy zero do zera”[6]).

Amerykanie nie potrafią zrozumieć istoty piłki nożnej, a w szczególności tego, że można w niej wykorzystywać nogi i głowę, ale dotknięcie piłki ręką jest surowo karane. Nie rozumieją również – o czym już wspomniano – że można koncentrować się w grze na defensywie; jest to sprzeczne z ich orientacją na atak[7]. Co ciekawe, wielu krytycznych wobec piłki nożnej Amerykanów nie pojmuje, dlaczego w piłce nożnej odlicza się czas od pierwszej minuty do dziewięćdziesiątej, a nie pokazuje na tablicy, ile minut zostało

---

[2] L. Crolley, D. Hand, *Football and European Identity. Historical Narratives Through the Press*, London 2006, s. 166.

[3] S. Whitsitt, *Soccer: The game America refuses to play*, Raritan, Summer 1994, 14, 1; dostęp autor uzyskał poprzez bazę danych EBSCO – w wersji html – bez stron.

[4] Tamże.

[5] S. Szymanski, A. Zimbalist, *National Pastime: How Americans Play Baseball and the Rest of the World*, Washington 2005, s. 2.

[6] J. McCain, *8 Reasons Why I Hate Soccer*, w: sportowy portal internetowy „Go For 2”, [dostęp: 30.05.2015]; adres internetowy: http://goingfor2.com/8-reasons-why-i-hate-soccer/

[7] J. Lever, *Soccer Madness: Brazil's Passion for the World's Most Popular Sport*, Long Grove, 2009, s. XVII.

do końca meczu – czyli nie odlicza się od minuty dziewięćdziesiątej do pierwszej[8].

Warto przytoczyć w tym miejscu kilka spektakularnych wypowiedzi, ilustrujących w sposób bardzo dobry stosunek Amerykanów do piłki nożnej. Oto S. Joyce pisze:

> Baseball i football były powietrzem, którym oddychaliśmy od dnia urodzin. Nawet nie mogę sobie wyobrazić, że mógłbym pójść na mecz piłkarski[9].

Dolores Martinez zauważa:

> Jak Amerykanie mogliby preferować pozbawioną tempa, bez końca rytualną, sztywną grę, jaką jest piłka nożna, a nie prowadzoną w niezwykle szybkim tempie, wymagającą niezwykłych kompetencji, brutalnie piękną i nieustannie urzekającą grę jaką jest prawdziwy [amerykański] football?[10].

Z kolei amerykański komentator sportowy stwierdził:

> Mój syn nie będzie grał w piłkę nożną (…) To nie jest sport.

Inny konserwatysta Glenn stwierdził podczas mistrzostw świata w roku 2010 (w USA):

> Nie ma znaczenia, w jaki sposób próbuje nam się to sprzedać… Nie chcemy mistrzostwa świata, nie akceptujemy mistrzostw świata, nie lubimy piłki nożnej, nie chcemy z nią mieć nic wspólnego[11].

Uważa się także, że piłka nożna podmywa tradycyjny amerykański etos:

> Jak (…) weganizm (…) piłka nożna jest wirusem, rozprzestrzeniającym się w miastach amerykańskich, uderzającym w ten kraj i jego ducha[12].

---

[8] S. Joyce, *The Top Ten Reasons to Hate Soccer*, w: sportowy portal internetowy „bleacher report", http://bleacherreport.com/articles/164778-the-top-ten-reasons to-hate-soccer/page/2, [dostęp: 29.04.2009].

[9] Tamże.

[10] D. Martinez, *Soccer in the USA: 'holding out for a hero'?* Soccer and Society, April 2008, 2, 2, s. 231.

[11] A.M. Lindner, D.N. Hawkins, *Globalization, Culture Wars, and Attitudes Toward Soccer in America: An Empirical Assessment of How Soccer Explains the World*, The Sociological Quarterly, 2012, 53, s. 69-70.

[12] J. Winkler, *„Soccer" is a virus invading America. Where are all the rowdt football fans?* "The Guardian" z 26.04.2014; adres internetowy: https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/jun/24/soccer-america-football-fans-world-cup-fever

I jeszcze jeden przykład spektakularnej krytyki piłki nożnej przez Amerykanów, dobrze ilustrujący podejmowany tutaj problem:

> Piłka nożna jest nudna (…) Od grania w nią gorsze jest jedynie jej oglądanie (…) Jeśli oglądasz mecz piłkarski w telewizji i w jego trakcie pójdziesz na dłuższy spacer, to gdy siądziesz z powrotem, szybko zrozumiesz, że nic się nie wydarzyło.

Autor cytowanego tekstu nie może zaakceptować wyniku „zero-zero".

> Jestem Amerykaninem. Uwielbiam, jak na boisku zdobywa się punkty. Uwielbiam akcje (…). W piłce nożnej bramki są (…) rzadkością, a gdy zespół prowadzi dwoma, trzema bramkami, to już jest jakby koniec meczu (…) Mówiąc inaczej: w piłce nożnej nie ma tego, co jest najlepsze w przy kibicowaniu – nagłych zwrotów akcji (…) W piłce nożnej ma miejsce ogromne inwestowanie wysiłku przy braku niemal jakichkolwiek zysków[13].

Niektórzy komentatorzy recepcji piłki nożnej w Stanach Zjednoczonych podkreślają nawet, iż amerykański sceptycyzm wobec niej stanowi integralną część „wojny kulturowej", jaką Ameryka prowadzi ze „starą Europą". Konserwatysta Tom Piatak napisał: „Piłka nożna to system metryczny w krótkich spodenkach". Wzywał on do odrzucenia przez Stany Zjednoczone zarówno piłki nożnej, jak i systemu metrycznego, pisząc:

> Nie chcę patrzeć, jak Ameryka się globalizuje, i to samo dotyczy sportu amerykańskiego[14]

(warto w tym miejscu dodać, że zdaniem Davida Riesmana i Reuela Denneya również i rugby zostało przez Amerykę odrzucone, bowiem symbolizuje ono dziedzictwo brytyjskiej klasy wyżej; podobnie piłka nożna symbolizuje „starą Europę"[15]). Allen Barra, dziennikarz sportowy dla „Wall Street Journal" stwierdził:

> Tak, piłka nożna jest najbardziej „popularnym" sportem na świecie. A ryż jest najbardziej „popularnym" jedzeniem na świecie. I co z tego? Może gdyby inne kraje mogły pozwolić sobie na ligi footbolowe, koszykarskie czy basebolowe (…) preferowałyby te sporty nad piłkę[16]

---

[13] S. Moore, *Why American (rightly) hate the soccer*, „The Daily Signal" z 26.06.2014; http://dailysignal.com/2014/06/26/world-cup-isnt-everyone/

[14] A.M. Lindner, D.N. Hawkins, *Globalization, Cultural Wars*, s. 68.

[15] T. Collins, *Unexceptional exceptionalism: the origins of American football in a transnational context*, Journal of Global History, July 2013, 8, 2, s. 209, 210, spr XXX.

[16] F. Foer, *How Football Explains the World*, London 2004, s. 236.

(oczywiście ligi koszykówki istnieją w bardzo wielu krajach, o czym tenże dziennikarz zdaje się nie wiedzieć). Inny komentator stwierdził wręcz patetycznie:

> Piłka nożna jest sportem europejskim. Nie po to wywalczyliśmy niepodległość w roku 1776, aby zobaczyć, jak nasz wspaniały naród ekscytuje się tym sportem[17].

W kontekście powyższych rozważań wyłania się bardzo ciekawa teza dotycząca postrzegania w Ameryce procesu globalizacji: oto cały świat uważa, że stanowi on nośnik amerykanizacji, z kolei część Amerykanów sądzi, że grozi ona integralności tego kraju i wymazuje tradycyjne wartości amerykańskie.

Inny powód sceptycyzmu Amerykanów wobec piłki nożnej wynika z faktu, iż kraj ten – przynajmniej obecnie – nie ma większych szans, aby uzyskiwać w tej dyscyplinie znaczące sukcesy. Piłka nożna nie jest atrakcyjna dla Amerykanów, ponieważ nie są w tym najlepsi[18]. O ile przy tym najlepsi koszykarze czy hokeiści na lodzie z Europy marzą o grze w amerykańskich zespołach zawodowych, to w przypadku piłki nożnej jest odwrotnie: najlepsi Amerykanie marzą o grze w Anglii, Niemczech, Włoszech lub w Hiszpanii. To bardzo mocno uderza w wizerunek piłki nożnej w Stanach Zjednoczonych[19]. Amerykańska piłka nożna oparta głównie na zachodnioeuropejskich (często niemalże emerytowanych) gwiazdach musi być postrzegana przez aroganckich Amerykanów jako „obca", a nie „nasza"[20].

Tak pisze o tym Steven Moore:

> Jesteśmy w Ameryce, światowym mocarstwie ekonomicznym i politycznym, najbogatszym miejscu na tej planecie. I jest kuriozalne, że nasze szanse na zdobycie mistrzostwa świata w piłce nożnej wynoszą jeden procent. A baseball to jest prawdziwy sport. I jesteśmy w nim bezdyskusyjnie najlepsi na świecie (…) Biorąc pod uwagę problemy ekonomiczne w Ameryce, ofensywy ISIS w Iraku czy coraz to nowsze skandale, z którymi musi się borykać Biały Dom, potrzebujemy spektakularnego sukcesu. Mistrzostwa świata z pewnością nie dadzą nam tego – zostawmy je więc Niemcom i Brazylii[21].

W tym kontekście przeciwstawia się w Stanach Zjednoczonych piłce nożnej amerykański football (który oprócz koszykówki, baseballu i hokeju

---

[17] J. McCain, *8 Reasons Why I Hate Soccer*.

[18] A.S. Markovits, S.L. Hellerman, *Offside: Soccer and American Exceptionalism*, Princeton 2001, s. 160.

[19] Tamże.

[20] M. Veseth, *Globaloney 2.0: The Crash of 2008 and the Future of Globalization*, Plymouth 2010, s. 115-116.

[21] S. Moore, *Why American (rightly) hate the soccer*.

na lodzie jest najpopularniejszym sportem w tym kraju). Uważa się, że football – w przeciwieństwie do piłki nożnej (odróżnionej od niego w Stanach Zjednoczonych przez pojęcie *soccer*) – uosabia istotę czy esencję kultury amerykańskiej.

Warto przedstawić kilka wybranych kontekstów tego problemu. I tak, football wpisuje się w amerykańską ideologię dominującej męskości. Wiele amerykańskich badań z lat 1920-1960 wykazuje, że gracze futbolu amerykańskiego byli postrzegani przez amerykańską opinię publiczną – przez osoby obu płci – za najbardziej męskich. Do dziś zdają się stanowić esencję męskości w tym kraju[22]. Są uważani za mężczyzn typu alfa. Uważa się przy tym, że futbol ustanowił standardy, względem których oceniana była męskość młodych mężczyzn[23]. Mężczyzna-futbolista stanowił zawsze jedną część dychotomii, na której drugim biegunie znajdowała się kobieta lub zniewieściały mężczyzna. Była to jedna z odpowiedzi na kryzys męskości, a jej przejawem była także obecność na stadionie podczas meczów futbolowych młodych uroczych dziewcząt i radosnych, wystrojonych cheerleaderek, które miały potwierdzać ultra-męskość futbolistów[24]. Podobnie problem ten ujmuje Eric Anderson, uważając, że przez cały dwudziesty wiek męskie sporty zespołowe służyły w Stanach Zjednoczonych do promowania „konserwatywnej formy męskości", heteroseksualnej, dominującej, często zorientowanej na przemoc. Miała ona stanowić antidotum na feminizację męskości, represjonować męskie lęki i ból fizyczny[25]. Historia amerykańskiego baseballu, footballu, koszykówki, czy hokeja na lodzie jest pełna epokowych, legendarnych nazwisk, które symbolizują, co to znaczy być „amerykańskim mężczyzną"; wyrażają „wyidealizowaną konstrukcję narodowej męskości"[26].

Występuje tu przy tym, zdaniem Michaela Oriarda, pewna tautologia:

> Gracze futbolowi byli uważani za najbardziej męskich mężczyzn, ponieważ uprawiali futbol, który stanowił najbardziej męski sport, ponieważ był uprawiany przez najbardziej męskich mężczyzn[27].

---

[22] M. Oriard, *King Football: Sport and Spectacle in the Golden Age of Radio and Newsreels, Movies and Magazines, the Weekly and Daily Press*, North Carolina 2001, s. 328.

[23] Tamże, s. 329.

[24] Tamże; na temat kryzysu męskości por. Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Kraków 2006.

[25] E. Anderson, *Inclusive masculinities of university soccer players in the American Midwest*, Gender and Education, 2011, 23, 6, s. 730.

[26] D. Martinez, *Soccer in the USA*, s. 235.

[27] M. Oriard, *King Football*, s. 357.

Dolores Martinez pisze:

> życie heroicznych graczy stanowi kluczowy element definiujący narracje konstruujące narodowej męskości[28].

Tradycyjnie przy tym w amerykańskich szkołach piłka nożna była postrzegana jako sport dla dziewcząt, albo tych chłopców, którzy nie mogą poradzić sobie w poważnych amerykańskich sportach, jak: football, koszykówka, baseball, hokej na lodzie, a nawet zapasy[29]. Jeden z trenerów footballu amerykańskiego zwykł mówić do swoich zawodników: „Jeśli nie potrafisz rzucić się na przeciwnika, graj w piłkę nożną"[30]. W Ameryce oskarża się wręcz piłkę nożną o feminizację mężczyzn (z kolei, w pewnym paradoksie, w Europie podnoszone są głosy oskarżające Amerykę o feminizację piłki nożnej – a to z uwagi na jej popularność wśród dziewcząt i kobiet).

Poza tym, football znakomicie wpisuje się w amerykańską orientację na osiągnięcia i sukces, a przede wszystkim – absolutyzację kategorii zwycięstwa. Football amerykański uosabia mentalność typu „liczy się tylko zwycięstwo" (lub „zwycięzca bierze wszystko"). Celem uczestnictwa Amerykanów w sporcie jest wygrana; grają po to, aby wygrać, a nie po to, aby zremisować. Jedna z najbardziej znaczących postaci w historii futbolu amerykańskiego (gracz, trener i działacz) Vince Lombardi stwierdził: „zwycięstwo nie jest wszystkim, zwycięstwo jest jedynym co istnieje"[31]. Twierdzi się przy tym, że w okresie społecznych kryzysów i niepokojów „football dostarcza Amerykanom płaszczyzny identyfikacji". Na boisku pojawiają się, nawiązujący do stabilnych i uregulowanych, dawnych czasów, „prawdziwi mężczyźni", którzy przejawiają atawistyczne instynkty walki[32]. Można przytoczyć w tym miejscu jeszcze podobne poglądy, jakie wygłaszają Gerald R. Gems i Gertrud Pfister:

> football (…) stanowi wytwór i motor amerykańskości (…) Symbole, rytuały i znaczenia inherentne dla tej gry są związane z jasną definicją Stanów Zjednoczonych jako agresywnej, skomercjalizowanej i patriarchalnej kultury, gotowej do promowania swoich ideałów na poziomie świata[33].

---

[28] D. Martinez, *Soccer in the USA*, s. 239.

[29] Tamże, s. 234.

[30] D. Risolo, *Soccer Stories: Anecdotes, Oddities, Lore, and Amazing Feats*, University of Nebrasca 2010, s. 210.

[31] G.R. Gems, G. Pfister, *Understanding American Sports*, Abingdon 2009, s. 148.

[32] Tamże, s. 150.

[33] Tamże.

Nic więc dziwnego, że podkreśla się, iż rozwój amerykańskiego futbolu szedł w parze z rozwojem Stanów Zjednoczonych jako potęgi światowej[34].

Amerykański futbol ma jasne związki z amerykańskim militaryzmem. Piszą o tym w sposób następujący Joel F. Cassman i David Lai:

> Od swoich początków w końcu dziewiętnastego wieku amerykański football stanowi paradygmat dla amerykańskiego sposobu prowadzenia wojny. Football jest głęboko zakorzeniony w amerykańskiej mentalności współzawodnictwa.

Ten ostatni podkreśla, że posiada on takie atrybuty, jak konflikt, szybkość, siłę, spektakularność i orientację na uzyskanie rezultatu, a także takie cechy, jak dyscyplina, praca zespołowa i odwaga w obliczu niebezpieczeństwa[35].

> Amerykański futbol jest unikatowy w tym sensie, że jest dyscypliną opierającą się na ogromnej dawce przemocy z jasnymi zasadami postępowania. Bardzo ważną rolę – podobnie, jak podczas działań militarnych – odgrywa tutaj terytorium, nad którym każdy zespół usiłuje uzyskać kontrolę. W grze uzyskuje się zwykle wysokie rezultaty punktowe, a jej istotą są nieustanne ataki[36].

W konkluzji tego fragmentu rozważań można przytoczyć przekonanie Gerharda Falka, że amerykański football:

> włącza te wszystkie wartości, które czyni społeczeństwo amerykańskie unikatowym[37]; stanowi on wyraz systemu kapitalistycznego, na którym opiera się nasza wolność[38].

Według tego samego autora uosabia on wartości kultury WASP (Białych Protestantów pochodzenia Anglosaskiego) i zawiera w sobie

> wiele z podstawowych kodów, które determinują sposób, w jaki Amerykanie pojmują zarówno samych siebie, jak i swoją kulturę[39].

Istnieje przy tym pewien paradoks, oto bowiem najlepszymi graczami w footballu amerykańskim są czarni i nie należący do WASP, jednakże sam football jest produktem przekonań i postaw Białych[40].

---

[34] J.F. Cassman, D. Lai, *Football vs. Soccer. American Warfare in an era of unconventional threats*, Armed Forces Journal, November 2003, s. 50.

[35] Tamże.

[36] Tamże.

[37] G. Falk, *Football and American Identity*, Binghamption 2005, s. 1.

[38] Tamże, s. 4.

[39] S. Whitsitt, *Soccer: The game*.

[40] Tamże.

Wracając do problemu rozwoju piłki nożnej w Stanach Zjednoczonych, można stwierdzić, że mamy tam w jej ramach do czynienia z jej paradoksalną polaryzacją. Wiele milionów ludzi gra w nią rekreacyjnie, jednakże bardzo niewielu tworzy grupę „profesjonalnych fanów", interesujących się wynikami meczów[41]. Warto zwrócić w tym miejscu jednak uwagę na pewien paradoks. Oto bowiem, o ile piłka nożna jest sportem międzynarodowym, absolutnie globalnym, wzbudzającym ogromne zainteresowanie na całym świecie, to najpopularniejsze sporty amerykańskie (z wyjątkiem koszykówki) są fenomenami regionalnymi. Więcej jeszcze, Amerykanie nie mają żadnych ambicji, aby stały się one globalne.

Warto przytoczyć w tym kontekście dłuższy fragment rozważań Michiko Hase:

> Jeden z paradoksów amerykańskiego stylu życia polega na relatywnym braku zainteresowania światem poza Stanami Zjednoczonymi i to niezależnie od tego, że posiadają one ogromną władzę ekonomiczną, militarną i kulturową w świecie. Można argumentować, że Amerykanie mogą pozwolić sobie (…) na obojętność wobec reszty świata właśnie z powodu swojej hegemonicznej pozycji. To samo dotyczy sportu: Stany Zjednoczone stanowią „najbardziej wyizolowaną sportową kulturę na świecie"[42].

Dla Amerykanów najważniejszym układem odniesienia jest więc w dziedzinie sportu Ameryka. Wydaje się, że przynajmniej w sferze najpopularniejszych sportów nie potrzebują oni sukcesów zewnętrznych. Dotyczy to zarówno footballu, jak i hokeja, baseballu oraz koszykówki, w przypadku których rozgrywki wewnętrzne mają dla Amerykanów znacznie większe znaczenie niż międzynarodowe.

Ciekawe, że dotyczy to także wymienionej wyżej koszykówki, która jako jeden z najbardziej popularnych sportów ma charakter zdecydowanie międzynarodowy (pod względem popularności zajmuje ona drugie miejsce w świecie). Większość Amerykanów interesuje się koszykówką wyłącznie na poziomie amerykańskim[43]. Przeciwnie niż Europejczycy, Amerykanie nie postrzegają w tej dyscyplinie swojego uczestnictwa w zawodach na poziomie międzynarodowym, w kategoriach „obowiązku", „honoru", czy „przywileju". Mistrzostwa świata w koszykówce są niemal niedostrzegane w Sta-

---

[41] A.S. Markovits, L. Rensmann, *Gaming the World. How Sports are Reshaping Global Politics and Culture*, Woodstock 2010, s. 129.

[42] M. Hase, *Race in Soccer as a Global Sport*, [w:] *Sports Matters. Race, Recreation and Culture*, red. J. Bloom, M.N. Willard, New York 2002, s. 313.

[43] A.S. Markovits, S.L. Hellerman, *Offside: Soccer and American*, s. 47.

nach Zjednoczonych, gdzie zainteresowanie skoncentrowane jest na lidze zawodowej NBA oraz zawodach amatorskich na poziomie koledżów[44].

Warto przytoczyć w tym miejscu tezę, którą stawia Sandra Collins:

> O ile piłka nożna rozwija w sposób znaczący narodowe sentymenty i tożsamości, to jednocześnie jednak oferuje międzynarodowy język komunikacji i międzynarodowy kod kulturowy, który jest rzeczywiście integrujący (…) Żaden z hegemonicznych sportów amerykańskich nie oferuje takich sentymentów. Amerykańskie sporty ani nie są źródłem głębokiego poczucia nacjonalizmu, ani nie dostarczają prawdziwego forum dla umiędzynarodowienia. One są zawarte w swoim własnym świecie[45].

Tak więc można stwierdzić, że sporty te stanowią dla Amerykanów zarówno płaszczyznę izolacjonizmu, jak i źródło poczucia wyższości. Wychodzą z założenia, że i tak są w nich najlepsi na świecie, nie ma więc nawet potrzeby konfrontowania się z drużynami z innych krajów.

W kontekście potencjalnej ważnej roli amerykańskiej piłki nożnej w świecie warto dodać, że jest ona zdecydowanie kwestionowana przez Europejczyków.

> Niczego bardziej nie obawiają się kibice piłki nożnej w Europie, jak tego, że mistrzostwa świata wygrałby narodowy zespół Stanów Zjednoczonych (…), co oznaczałoby, że nawet w świecie piłki – jednej z kluczowych sfer potwierdzających zakładaną wyższość Europy nad Ameryką – ta druga stała by się super-władzą[46].

A zwycięstwo amerykańskiego zespołu narodowego na MŚ w 1950 nad drużyną angielską jest uznawane w Europie za największą „obrazę" w historii piłki nożnej. Anglia – kolebka piłki nożnej – została pokonana przez kraj, który na mapie piłkarskiej świata traktowany był niemal jak Antarktyka[47].

Kiedy jeden z trenerów niemieckiej kadry narodowej Jùrgen Klinsmann sprowadził ze Stanów Zjednoczonych grupę ekspertów specjalizujących się w ocenie różnych parametrów przygotowania sportowców (np. w zakresie wydolności, przyspieszenia), to decyzja ta została w Niemczech przyjęta bardzo sceptycznie:

> Przyjęcie rad od ekspertów holenderskich, włoskich, nawet francuskich, osób z wiodących krajów piłkarskich, którym zdarzało się pokonać Niemcy mogło być akceptowalne. Ale z pewnością nie od Amerykanów. Cóż mogli oni wiedzieć o piłce nożnej

---

[44] Tamże.

[45] S. Collins, *National Sports and Other Myths: The Failure of US Soccer*, Soccer and Society, 2006, 7, 2-3, s. 358.

[46] A.S. Markovits, L. Rensmann, *Gaming the World*, s. 142.

[47] D. Risolo, *Soccer Stories*, s. 170.

nej? Ich zatrudnienie stanowiło zniewagę dla niemieckiej kultury piłki nożnej i jej know-how[48].

Znakomity piłkarz niemiecki Paul Breitner, już w roli dziennikarza gazety „Bild", stwierdził bez ogródek: „Amerykanie mogliby pracować z powodzeniem w takich amerykańskich dyscyplinach, jak football, baseball czy koszykówka", dodając, że te sporty nie mają nic wspólnego z „naszą piłką nożną"[49]. Dodam, że w konsekwencji małej popularności piłki nożnej w Ameryce, wybór Stanów Zjednoczonych na miejsce mistrzostw świata w 1994 roku postrzegany był jako „ekscentryczny"[50].

Na zakończenie warto powrócić do relacji między piłką nożną i globalizacją. I tak, mogę stwierdzić, że jeszcze w niedalekiej przeszłości w amerykańskiej polityce kulturowej dominowała „ciężka" wersja amerykanizacji: rzeczywiście świat miał wyglądać jak Ameryka. Mówiąc metaforycznie (i ironicznie): „każdy wszędzie" miał preferować hamburgera z McDonald's nad swoje lokalne tradycyjne potrawy, słodką coca-colę nad swoje lokalne napoje, dżinsy Levisa nad własne stroje ludowe, palić papierosy Marlboro, a ostatecznie preferować język angielski nad rodzimym. W takim podejściu świat, zarówno ten zachodni, jak i ten egzotyczny, miał stać się częścią Ameryki. W inwazyjnie przeprowadzanym „kulturowym marketingu" próbowano narzucić światu wersję standardowo marketingowanej Ameryki. Wulgarna, wojownicza wersja amerykanizacji, którą uosabiał Rambo oraz cheeseburger z McDonald's i atrakcyjna puszka coli nie sprawdziła się – wymazanie lokalnych kultur i zastąpienie kulturą amerykańską nie było możliwe. Świat nie stał się częścią Ameryki.

Bardziej „miękką" wersję amerykanizacji stanowi przekształcenie narodowych czy etnicznych kultur lub popularnych w świecie praktyk kulturowych (w tym także dyscyplin sportowych czy form sztuki) w odmiany kultury amerykańskiej. Ubezwłasnowolnianie i wymazywanie lokalnych kultur przez Amerykę można opisać w sposób następujący. Oto, amerykańskie mass media i kultura popularna przechwytują atrakcyjne i popularne praktyki kulturowe, a następnie nasycają je amerykańskimi „wartościami" – klimatem i kolorytem po to, aby eksportować je zwrotnie – w wersji zamerykanizowanej/skomercjalizowanej na cały świat (na przykład chińskie lub koreańskie restauracje powstające w Europie są zwykle kopią amerykań-

---

[48] R. Honigstein, *Das Roboot. How German Football Reinvented Itself and Conquered the Wolrd*, London 2015, s. 55-56.

[49] Tamże, s. 56.

[50] S. Redhead, *Baudrillard, „Ame'rique", and the Hypereal World Cup*, [w:] *Sport and Postmodern Times*, red. G. Rail, Albany 1998, s. 227.

skich reprezentacji tych kuchni, podobny charakter ma skomercjalizowana produkcja etnicznych stylów muzycznych). W rezultacie, mieszkańcy różnych, kulturowo odmiennych zakątków świata otrzymują – poprzez globalne mass media – obraz swoich praktyk kultur i samych siebie; już przetworzonych marketingowo (zgodnie z ideologią konsumpcji), z domieszką „amerykańskiego marzenia". W konsekwencji, partykularne społeczeństwa i kultury zaczynają patrzeć na siebie oczyma Amerykanów.

W takiej logice myślenia mogę stwierdzić, iż amerykański korporacyjny globalizm stara się przejąć ze świata wszystko to, co jest ekscytujące, co nowe i świeże, co może mieć wartość w ofercie gotowych do spożycia atrakcyjnych i przyjemnych wrażeń. Odmienne praktyki kulturowe są tutaj traktowane tylko jako „wstępne tworzywo", podatne na niemalże każde (amerykańskie) przekształcenie. Podkreślę raz jeszcze: Ameryka wysysa świat z jego bogactwa kulturowego i egzotyki, miksuje je w popkulturową papkę i eksportuje z powrotem na cały świat, w tym również do społeczności, z której się wywodziły (przy czym, jak wiemy, większość materialnych przejawów lokalnych kultur jest w ten sposób paradoksalnie przetwarzanych w Chinach, gdzie amerykańskie korporacje mają swoje fabryki).

Tak więc, współcześnie dążenie Ameryki do dominacji nad światem nie oznacza już, iż zmierza się do stworzenia w każdym zakątku świata „mini-Ameryk". Występuje natomiast zjawisko umieszczania różnic kulturowych w ramach amerykańskiej koncepcji świata. Innymi słowy, amerykańska dominacja kulturowa nad światem odbywa się poprzez kultury lokalne i poprzez popularne praktyki kulturowe.

Jednakże, piłka nożna jest jedną z tych praktyk kulturowych, której istnienie w globalnym świecie absolutnie nie pasuje do przedstawionego wyżej sposobu myślenia. Oto bowiem, amerykańskie korporacje nie zdołały uczynić z niej uzależnionej od kultury amerykańskiej dyscypliny sportowej. Ameryka nie zdołała jej „przechwycić", przekształcić i eksportować na cały świat w wersji zamerykanizowanej – a próby takie były czynione (na przykład poprzez tworzenie w Ameryce różnych wersji lig piłkarskich, czy takich pozornie „mocarstwowych" klubów, jak na przykład Cosmos New York). Dyscyplina ta w sposób zdecydowany zachowała swój europejski charakter (i bez wątpienia stanowi formę inwazji kulturowej wobec krajów Azji i Afryki, gdzie nie ma dobrze ustanowionej tradycji w tym zakresie). Ciekawe jest również to, że Amerykanie nie zdołali wyeksportować na cały świat takich *stricte* amerykańskich dyscyplin sportowych, jak baseball czy football, chociaż w tych przypadkach mogą być one postrzegane jako forma amerykańskiego nacjonalizmu.

Ostatecznie, mogę stwierdzić, że recepcja piłki nożnej w Stanach Zjednoczonych stanowi fascynujący przykład międzykulturowych konfrontacji. Dostarcza też znakomitej egzemplifikacji jednego z paradoksów globalizacji. Potwierdza również tezę Erica Hobsbawma, który twierdzi, iż poprzez cały wiek dwudziesty wszystko co było ważne dla kultury popularnej było albo amerykańskie, albo na marginesie, za wyjątkiem sportu[51].

BIBLIOGRAFIA

Anderson E., *Inclusive masculinities of university soccer players in the American Midwest*, Gender and Education, 2011, 23, 6.

Cassman J.F., Lai D., *Football vs. Soccer. American Warfare in an era of unconventional threats*, Armed Forces Journal, November 2003.

Collins S., *National Sports and Other Myths: The Failure of US Soccer*, Soccer and Society, 2006, 7, 2-3.

Collins T., *Unexceptional exceptionalism: the origins of American football in a transnational context*, Journal of Global History, July 2013, 8, 2.

Crolley L., Hand D., *Football and European Identity. Historical Narratives Through the Press*, London 2006.

Falk G., *Football and American Identity*, Binghamption 2005.

Foer F., *How Football Explains the World*, London 2004.

Gems G.R., Pfister G., *Understanding American Sports*, Abingdon 2009.

Hase M., *Race in Soccer as a Global Sport*, [w:] *Sports Matters. Race, Recreation and Culture*, red. J. Bloom, M.N. Willard, New York 2002.

Honigstein R., *Das Roboot. How German Football Reinvented Itself and Conquered the Wolrd*, London 2015.

Joyce S., *The Top Ten Reasons to Hate Soccer*, w: sportowy portal internetowy „bleacher report", http://bleacherreport.com/articles/164778-the-top-ten-reasons to-hate-soccer/page/2, [dostęp: 29.04.2009].

Lever J., *Soccer Madness: Brazil's Passion for the World's Most Popular Sport*, Long Grove, 2009.

Lindner A.M., Hawkins D.N., *Globalization, Culture Wars, and Attitudes Toward Soccer in America: An Empirical Assessment of How Soccer Explains the World*, The Sociological Quarterly, 2012, 53.

Markovits A.S., Hellerman S.L., *Offside: Soccer and American Exceptionalism*, Princeton 2001.

Markovits A.S., Rensmann L., *Gaming the World. How Sports are Reshaping Global Politics and Culture*, Woodstock 2010.

Martinez D., *Soccer in the USA: 'holding out for a hero'?*, Soccer and Society, April 2008, 2, 2.

McCain J., *8 Reasons Why I Hate Soccer*, w: sportowy portal internetowy „Go For 2", 30.05.2015; adres internetowy: http://goingfor2.com/8-reasons-why-i-hate-soccer/

Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Kraków 2006.

[51] Por. A.S. Markovits, S.L. Hellerman, *Offside: Soccer and American Exceptionalism*, s. 7.

Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.

Moore S., *Why American (rightly) hate the soccer*, „The Daily Signal" z 26.06.2014; http://dailysignal.com/2014/06/26/world-cup-isnt-everyone/

Oriard M., *King Football: Sport and Spectacle in the Golden Age of Radio and Newsreels, Movies and Magazines, the Weekly and Daily Press*, North Carolina 2001.

Redhead S., *Baudrillard, „Ame'rique", and the Hypereal World Cup*, [w:] *Sport and Postmodern Times*, red. G. Rail, Albany 1998.

Risolo D., *Soccer Stories: Anecdotes, Oddities, Lore, and Amazing Feats*, University of Nebrasca 2010.

Szymanski S., Zimbalist A., *National Pastime: How Americans Play Baseball and the Rest of the World*, Washington 2005.

Veseth M., *Globaloney 2.0: The Crash of 2008 and the Future of Globalization*, Plymouth 2010.

Whitsitt S., *Soccer: The game America refuses to play*, Raritan, Summer 1994, 14, 1.

Winkler J., *„Soccer" is a virus invading America. Where are all the rowdt football fans?* "The Guardian" z 26.04.2014; adres internetowy: https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/jun/24/soccer-america-football-fans-world-cup-fever

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

JEDNOSTKA, NEOLIBERALIZM I REDUKCJONIZM EDUKACJI WSPÓŁCZESNEJ

ABSTRACT. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Jednostka, neoliberalizm i redukcjonizm edukacji współczesnej* [The Individual, Neoliberalism and the Reductionism of Contemporary Education]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 107-115. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.7

Contemporary educational policy of many developed countries is permeated with the ideology of neoliberalism, the essence of which is to increase the efficiency and "focus on the best," while respecting the principle of indifference to sex, race or social origin. It is belevied that in neoliberalism, education - seen as the "good of the individual" is bringing economic benefits to society. Learning / knowledge becomes a commodity, an individual is treated in accordance with the logic of neoliberalism as "innovative entrepreneur", which determines his/her own success or failure. Here there is a dominance of rhetoric of performance, efficiency and standards together with conviction that schools should operate as excellent corporations that bring profits through routine activities, procedures, diagnosis and evaluation. In this context one can ask the question: is it still possible, to believe in emancipatory function of education?

Key words: neoliberalism, educational policy, accountability

Zdaniem krytyków, współczesna polityka oświatowa wielu krajów rozwiniętych przesiąknięta jest ideologią neoliberalizmu, którego istotą jest zwiększanie efektywności i „orientacja na najlepszych", przy respektowaniu zasady obojętności na płeć, rasę, czy pochodzenie społeczne[1]. W neoliberalizmie wykształcenie – postrzegane jako „dobro jednostki" – umieszczane jest

[1] O neoliberalizmie (głównie, choć nie tylko, w kontekście sytuacji kobiet) pisałam w mojej książce *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 123-124 oraz 137-146.

w kontekście instrumentalnym, ma przynosić korzyści ekonomiczne społeczeństwu. Uczenie się/wiedza stają się towarem, a jednostka traktowana jest, zgodnie z logiką neoliberalizmu, jako „innowacyjny przedsiębiorca", od którego zależy jego własny sukces lub porażka społeczna[2].

Osią dyskursu neoliberalnego jest konkurencyjność, swoisty „wyścig jednostek", które dążą do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego i społeczno-zawodowego. Edukacja funkcjonuje więc w ramach konkurencyjnego indywidualizmu[3]. Związany jest on ze zjawiskiem, jakie Gert Biesta określa mianem „learnifikacji", która stanowi następstwo przesunięcia odpowiedzialności ze społeczeństwa na jednostkę – zarówno za wyniki uczenia się, jak i nabywania nowych kompetencji oraz w konsekwencji za swoje społeczno-edukacyjne osiągnięcia. Autor ten pisze o mającym miejsce w rządowym edukacyjnym dyskursie stopniowym „wymywaniu" słowa edukacja przez słowo uczenie się, co stanowi rezultat szeregu procesów:

> rozwoju nowych teorii uczenia się, które kładą nacisk na aktywną rolę ucznia w konstruowania wiedzy i jej rozumieniu (…), postmodernistycznej krytyki idei kontrolowania procesu edukacyjnego przez nauczycieli, tzw. cichej eksplozji uczenia się doświadczanej w trakcie nieformalnego uczenia się w ciągu życia oraz erozji państwa opiekuńczego (*welfare state*), która przesunęła odpowiedzialność za całożyciowe uczenie się z „dostarczyciela" na „konsumenta", zmieniając edukację z prawa w obowiązek[4].

Idąc dalej śladem rozważań tego samego autora, można stwierdzić, że w takim podejściu uczenie się – w przeciwieństwie do edukacji – ma charakter indywidualistyczny. Nacisk kładziony jest tutaj na umiejętności i zdolności zdobywane przez jednostki, a nie na cele i treść kształcenia oraz kontekst wychowawczy. Krytykując terapeutyczną rolę edukacji, w której uczniowie mają dobrze funkcjonować na poziomie emocjonalnym, Gert Biesta podaje przykład programu, zatytułowanego „Uczenie się dla doskonałości" (A Curriculum for Excellence), w którym celem jest rozwój „zorientowanej na sukces uczącej się, pewnej siebie jednostki, odpowiedzialnego obywatela, osoby wnoszącej efektywny wkład [w ogólne dobro]". W ten sposób emancypacyjna rola edukacji w ogóle zanika, a programy nauczania przestają mieć charakter zindywidualizowany, stają się uniwersalne[5].

---

[2] Cyt. za: L.M. Kuhn, R.G. Sultana, *Creating the European Learning Citizen – Which Citizen for which Europe*? [w:] *Homo Sapiens Europæus? – Creating the European Learning*, red. M.Kuhn, R.G. Sultana, New York 2006, s. 13.

[3] Por. rozważania na temat idei L.M. Kuhn, R.G. Sultana w: tamże, s. 3.

[4] G. Biesta, *Good Education in a Culture of Measurement. On the Need to Value what We Value*, s. 5, http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2014-11.dir/pdfgU6kKuP7V0.pdf

[5] Tamże.

We wszystkich tych zjawiskach i procesach występuje wspomniane już przesunięcie odpowiedzialności społecznej ze wspólnoty na jednostkę. Zgodnie z przekonaniem wyrażonym jeszcze nie tak dawno przez Margaret Thatcher,

> nie ma czegoś takiego jak społeczeństwo (…) są jednostki: kobiety i mężczyźni i są rodziny. I żaden rząd nie może zrobić niczego bez ludzi, a ludzie muszą przede wszystkim polegać na sobie. Jeśli nieodpowiedzialne zachowanie nie będzie pociągać za sobą pewnego rodzaju kary, (…) dla wielu ludzi stanie się ono normą[6].

Jak zauważają krytycznie odnoszący się do powyższego podejścia David Gillbourn i Deborah Youdell, w przypadku porażek osób pochodzących ze zmarginalizowanych grup społecznych przyczyna niepowodzenia jest przesunięta na jednostki, które przecież *de facto* są „ofiarami" systemu społecznego. W takiej logice nierówność jest więc zawsze konsekwencją braku wysiłku i osiągnięć, za które winę ponosi jednostka podejmująca określone decyzje. Jej niewiedza i nieświadomość (a nawet – dodam – pochodzenie społeczne) są czynnikami ją obciążającymi[7]. Nierówność jest tu postrzegana „jako znak osobistego lub wspólnotowego deficytu lub element koniecznego bodźca w zakresie dążenia do osiągnięć w ramach merytokracji"[8].

W warunkach neoliberalnej polityki oświatowej opartej na ekonomicznej teorii produkcji w edukacji coraz słabsze jest zainteresowanie rozwijaniem tradycyjnie rozumianego kapitału kulturowego uczniów (celem staje się natomiast kapitał ludzki, postrzegany w kontekście *stricte* ekonomicznym). Istotą kształcenia jest wręcz „tworzenie" jednostki potrafiącej sprawnie działać w warunkach otwartej konkurencji, zorientowanej na działanie zmierzające do osiągnięcia rezultatów, które można, jak się wierzy, w sposób obiektywny zmierzyć. Nacisk na indywidualizm i współzawodnictwo oraz na wysiłek i zasługi jednostki jest w tym dyskursie cechą niezwykle istotną. Splata się on z przekonaniem, że coś jest „prawdziwie wartościowe wówczas, gdy możemy to stwierdzić w sposób obiektywny poprzez zmierzenie i statystyczną obróbkę"[9].

---

[6] M. Thatcher 1993, s. 626-627, cyt. za: D. Gilbourn, D. Youdell, *Rationing Eduaction. Policy, Practice, Reform and Equity*, Buckingham 2000, s. 39.

[7] Pisząc o umiejscawianiu winy za marginalizację w jednostce, Autor używa określenia „patologicznej analizy"; ci, którzy najbardziej odczuwają skutki nierówności są diagnozowani jako ich przyczyna. Tamże, s. 30.

[8] D.W. Hursh, *Marketing Education. The Rise of Standarized Testing. Accountability, Competition, and Markets in Public Education*, [w:] *Neoliberalism and Education Reform*, red. E. Wayne Ross, New Jersy 2006, s. 26.

[9] S. Mathison, *Serving the Public Interest Through Educational Evaluation: Salvaging Democracy by Rejecting Neoliberalism*, [w:] *The Sage International Handbook of Educational Evaluation*, red. K. Ryan, J. Bradley Cousins, Los Angeles 2009, s. 532

> Z tym sposobem myślenia wiąże się dominacja ideału racjonalno-funkcjonalnego człowieka wykształconego, który stanowi odpowiedź na wymagania związane z przemianami ekonomicznymi i technologicznymi. W podejściu tym program nauczania ma charakter „instrumentalny". Do przeszłości odchodzi tu ideał człowieka dążącego do posiadania wysokiego statusu kulturowego, w którym kładzie się nacisk na nauki humanistyczne oraz sztukę, jak również różnorodne wewnątrzszkolne rytuały[10]. Racjonalizmowi funkcjonalnemu towarzyszy przekonanie, że techniczna biegłość, wydajność i „rozliczalność" (*accountability*) w edukacji mogą przynieść rozwiązanie istniejących problemów[11].

Istotnym elementem staje się tu przywołane już pojęcie kapitału ludzkiego – człowiek staje się zasobem, w który warto inwestować.

> Teoria kapitału ludzkiego stała się istotnym elementem wszechstronnej analizy roli jakości czynnika ludzkiego w procesach ekonomicznych. Zgodnie z tą teorią, nakłady na podnoszenie jakości tego czynnika traktuje się w kategoriach czysto ekonomicznych, a dokładniej – jako inwestycyjne[12].

Wojciech Jarecki podkreśla, za Richardem Nelsonem i Edmundem S. Phepsem, iż „wykształcenie jest przypuszczalnie szczególnie istotne przy spełnianiu funkcji wymagających przystosowania do zmian"[13]. W świetle dynamiki zmian związanych z globalizacją można przyjąć, że „lepiej wykształcone i kompetentne osoby podejmą prędzej właściwe decyzje i lepiej zinterpretują informacje, niż gorzej przygotowani"[14]. W tym kontekście edukacja w warunkach globalnej zmiany opisywana jest w kategoriach efektywności, wolnego wyboru, odpowiedzialności jednostki i ekonomicznej produktywności, a jej celem staje się wykształcenie „wyposażonego w odpowiednie umiejętności przedsiębiorczego obywatela i pracownika, potrafiącego generować nowe i dodane wartości ekonomiczne". Cechy te mają zwiększyć konkurencyjność narodów, które pozwolą tym narodom na zwiększenie konkurencyjności w globalnym świecie[15].

---

[10] P.W. Cookson jr, C. Hodges Persel, *Preparing for Power: Twenty Five Years Later*, [w:] *Educating Elites. Class Privilege and Educational Advantage*, red. A. Howard, R.A. Gaztambide-Fernandez, Maryland 2010, s. 17-18.

[11] W. Au, *Unequal by Design. High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*, New York 2009, s. 58.

[12] W. Jarecki, *Koncepcja kapitału ludzkiego*, s. 31, http://www.mikroekonomia.net/system/publication_files/1322/original/2.pdf?1315307320

[13] R.R. Nelson, S. Phelps, *Investment in Human. Technologocal Difusion and Economics Growth*, American Economic Review, 1966, 56, s. 69, podaję za: tamże, s. 33.

[14] Tamże.

[15] Robertson 2000, s. 187, za: D.W. Hursh, *Marketing Education. The Rise of Standarized Testing*, s. 19.

Obywatel staje się „aktorem ekonomicznym". Działający w warunkach gospodarki wolnorynkowej i ideologii liberalizmu system edukacji ma na celu kształcenie „wydajnych ekonomicznie pracowników, którzy są przygotowani do rywalizacji na globalnym rynku poprzez adaptowanie umiejętności i rozwijanie ich, a jednocześnie nie kwestionujących hierarchicznej struktury pracy". Dzieje się tak, zdaniem Harveya, dlatego, „że kapitał wymaga wykształconych i elastycznych pracowników", którzy wręcz z założenia nie myślą krytycznie[16].

Wzrost znaczenia takiego sposobu myślenia można ukazać na tle ideologicznych transformacji i zmian ekonomicznych towarzyszących globalizacji. Istotę zmiany w polityce oświatowej można przy tym uchwycić, pokazując przejście z ideologii państwa opiekuńczego (welfaryzmu) do nowego menedżeryzmu oraz z klasycznego liberalizmu do neoliberalizmu. Istotą ideologii państwa opiekuńczego, jak pisze Gert Biesta cytując Sharon Gerwitz, był etos służby publicznej, rozumianej jako „zaangażowanie na rzecz profesjonalnych standardów i takich wartości, jak: równość, opieka i sprawiedliwość społeczna" oraz „nacisk na współpracę". Z kolei nowy menedżeryzm skoncentrowany jest wokół etosu klienta, a podejmowane decyzje są oparte na kalkulacji zysków i strat, efektywności kosztowej, przy czym nacisk kładziony jest na rywalizację, szczególnie w warunkach wolnego rynku i porównywanie policzalnych rezultatów[17].

Z kolei G. Biesta zwraca uwagę na „rekonfigurację relacji między państwem a obywatelami", wyrażającej się w rezygnacji z jej politycznego charakteru, w którym obywatele i państwo działali w interesie wspólnego dobra i koncentracji na ekonomicznym charakterze relacji, gdzie państwo jest „dostarczycielem", a jednostka „konsumentem" dokonującym wolnego wyboru[18].

Edukacja, zdaniem niektórych krytyków, funkcjonuje na podstawie modelu zbliżonego do kapitalistycznej produkcji. Pojawia się tu pojęcie nowego menedżeryzmu (*new managerialism*), w którym wysoko wartościowane są produktywność i efektywność, produkt i wynik pracy (ponad procesem i wkładem pracy) oraz rozliczalność (*accountability*), będąca gwarantem silnego rynku[19]. Towarzyszy mu zmiana nomenklatury. W miejsce praw obywatelskich i współdziałania pojawiają się: klient korzystający z usług i na-

---

[16] Harvey, s. 103, za: tamże, s. 22.

[17] G.J.J. Biesta, *Education, Accountability, and the Ethical Demand Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained?* Educational Theory, 2004, 54, 3, s. 236.

[18] Tamże, s. 237.

[19] K. Lynch, *New managerialism: The impact on education*, Concept, 2014, 5(3), s. 1.

cisk na współzawodnictwo. Edukacja, jak pisze Kathleen Lynch, definiowana w kategoriach akumulacji kapitału ludzkiego staje się „sposobem zarządzania ryzykiem na rynku w warunkach zderegulowanego świata". Jej celem staje się kształtowanie zorientowanego na rywalizację neoliberalnego obywatela, kosmopolitycznego pracownika, skoncentrowanego wokół idei kalkulatywności, przedsiębiorczości i bezstronności[20].

Mary Lee Smith używa w tym kontekście pojęcia „triumfu metafory biznesowej", w której polityka oświatowa traktuje „sposób nauczania, standardy akademickie, testowanie i rozliczalność (*acccountability*) w kategoriach biznesowych praktyk"[21]. Głównym mechanizmem kształtowania człowieka w neoliberalnej edukacji są testy. Jako mierzące wiedzę o charakterze instrumentalnym i przyczyniające się do ewaluacji pracy szkoły oraz efektywności uczenia się, cieszą się dużym poparciem klasy średniej. Wiąże się to z procesem restratyfikacji, w którym źródłem pozycji w strukturze społecznej jest przede wszystkim posiadany kapitał ludzki i techniczne umiejętności, a nie cechy askryptywne, takie jak na przykład pochodzenie czy płeć. Jak ujmuje to Apple,

> w czasie kiedy współzawodnictwo o kredencjały i kulturowy kapitał jest szczególnie intensywne, wzrastająca siła mechanizmów restratyfikacji, takich jak powrót do wysokich poziomów przymusowej standaryzacji, jest jedną z form tworzenia mechanizmów zwiększających szanse dzieci z nowej klasy średniej (…). Stąd wprowadzenie mechanizmów (*devices*) restratyfikujących populację wzmacnia wartość kredencjałów, które nowa klasa średnia jest w stanie bardziej prawdopodobnie zakumulować[22].

Gert Biesta używa w odniesieniu do tego zjawiska pojęcia „middle class anxiety" – lęku klasy średniej przed niesprostaniem przez szkoły państwowe standardom gwarantującym sukces edukacyjny i społeczny. Stąd przedstawiciele klasy średniej popierają politykę rozliczalności[23].

Wzrost znaczenia testów jako instrumentów sprawdzania wiedzy ucznia, ale także i pracy nauczyciela, wpisanych w ideę efektywności i tzw. rozliczalności (*accountability*)[24], nie pojawił się w społeczno-edukacyjnej

---

[20] K. Lynch, *New managerialism in education: the organizational form of neoliberalism*, Open Democracy, 2014, 16 September, www/opendemocracy.net

[21] M.L. Smith za: L. Miller, *Political speactacle and the fate of American Schools*, London 2004, s. 197.

[22] M.W. Apple, *Educating the Right Way: Markets, Standards, God and Inequality*, New York 2006, s. 48-49.

[23] G.J.J. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, London 2011, s. 60.

[24] Pojęcie *accountability* pierwotnie odnosiło się do dokumentacji finansowej. Obecnie ma dwa równoległe znaczenia: techniczno-menedżerskie – w którym oznacza obowiązek prezen-

próżni. Wynika on ze zmian w sposobie myślenia o edukacji, która w coraz większym stopniu funkcjonuje oparta na przywoływanych tutaj wielokrotnie kategoriach ekonomicznych. Współczesna dyskusja nad polityką oświatową przesunęła się w obszar wolnego rynku, wzrostu ekonomicznego i zdolności do współzawodnictwa w nowym globalnym świecie. Dominujące w tym dyskursie pojęcie rozliczalności jest wiązane przy tym z polityką transparencji działania instytucji edukacyjnych oraz z ich demokratyzacją.

Cele edukacji, szczegółowo zoperacjonalizowane, definiowane są w kategoriach koniecznych do uzyskania rezultatów/efektów. Ważnym elementem przemian w edukacji jest przejęcie kontroli przez państwo nad programami nauczania, odzwierciedlonymi w tzw. standardach nauczania i ramach nauczania. Proces kształcenia traci tu swój dawny priorytet, a dyskusje toczą się w języku ekonomii. W logice wolnego rynku szkoły współzawodniczą nie tylko o wyniki testów, ale i o uczniów, którzy przyniosą im najlepszy wynik. W ten sposób uczniowie stają się towarem na rynku. Wiąże się to bezpośrednio z mechanizmem alokacji zasobów. Szkoły wpisują się w bardziej efektywny sposób alokacji dóbr i usług „ponieważ są reaktywne wobec potrzeb i pragnień swoich klientów (…), demokratyczne w maksymalizowaniu wolności jednostek do wyboru”[25].

Retoryka wydajności, efektywności i standardów wpisuje się w przekonanie, zgodnie z którym szkoły powinny funkcjonować na wzór doskonałych korporacji, które przynoszą zyski, poprzez rutynowe działania, procedury, diagnozę i ewaluację. Ponadto, ich celem jest

> przysparzanie ekonomicznego wzrostu oraz rozwijanie sektora edukacji w taki sposób, który bezpośrednio generuje wpływy dla instytucji, narodowych ekonomii i profitu dla firm, które przenoszą się do partykularnych sektorów[26].

Jakość szkoły określana jest poprzez wyniki testów jej uczniów podlegających procesowi komodyfikacji (utowarowienia), w którym postrzegani są jako odrębne fragmenty kapitału, do którego można dodać wartość poprzez zwiększoną edukację oraz zmierzoną poprzez testowanie[27]. Edukacja jest tu

---

towania podlegającej kontroli rachunkowości (*accounts*) w celu wykrycia niekompetencji lub nieuczciwości w działaniach związanych z wydatkowaniem pieniędzy i ogólne – w którym wiąże się z odpowiedzialnością. Podaję za: G.J.J. Biesta, *Education, Accountability, and the Ethical Demand*, s. 234.

[25] Cyt. za: D.W. Hursh, *Marketing Education. The Rise of Standarized Testing*, s. 24.

[26] S. Robertson, *Globalization, Education, Governance, and Citizenship Regimes: New Democratic Deficits and Social Injusticies*, London – New York 2007, s. 2, http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/11slr

[27] W. Au, *Unequal by Design*, s. 60.

postrzegana jako „prywatna własność" jednostki, a także „towar na wolnym rynku"[28].

W świetle powyższych rozważań mówienie o emancypacyjnej funkcji edukacji wydaje się czystą abstrakcją. Człowiek jest wprzężony w służebny wobec ekonomii i ideologii politycznej system edukacyjny. Można tylko zadać retoryczne pytanie: czy ta pesymistyczna tendencja będzie utrzymywała się w kolejnych dekadach XXI wieku.

BIBLIOGRAFIA

Apple M.W., *Educating the Right Way: Markets, Standards, God and Inequality*, New York 2006.

Au W., *Unequal by Design. High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*, New York 2009.

Biesta G., *Education, Accountability, and the Ethical Demand Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained?* Educational Theory, 2004, 54, 3.

Biesta G.J.J., *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, London 2011.

Biesta G.J.J., *Good Education in a Culture of Measurement. On the Need to Value what We Value*, s. 5, http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2014-11.dir/pdfgU6kKuP7V0.pdf

Cookson jr P.W., Hodges Persel C., *Preparing for Power: Twenty Five Years Later*, [w:] *Educating Elites. Class Privilege and Educational Advantage*, red. A Howard, R.A. Gaztambide-Fernandez, Maryland 2010.

Gilbourn D., Youdell D., *Rationing Eduaction. Policy, Practice, Reform and Equity*, Buckingham 2000.

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011.

Hursh D.W., *Marketing Education. The Rise of Standarized Testing. Accountability, Competition, and Markets in Public Education*, [w:] *Neoliberalism and Education Reform*, red. E. Wayne Ross, New Jersy 2006.

Jarecki W., *Koncepcja kapitału ludzkiego*, s. 31, http://www.mikroekonomia.net/system/publication_files/1322/original/2.pdf?1315307320

Kuhn L.M., Sultana R.G., *Creating the European Learning Citizen – Which Citizen for which Europe*? [w:] *Homo Sapiens Europæus? – Creating the European Learning*, red. M.Kuhn, R.G. Sultana, New York 2006.

Lynch K., *New managerialism in education: the organizational form of neoliberalism*, Open Democracy, 2014, 16 September, www/opendemocracy.net

Lynch K., *New managerialism: The impact on education*, Concept, 2014, 5(3).

Mathison S., *Serving the Public Interest Through Educational Evaluation: Salvaging Democracy by Rejecting Neoliberalism*, [w:] *The Sage International Handbook of Educational Evaluation*, red. K. Ryan, J. Bradley Cousins, Los Angeles 2009.

[28] S. Robertson, *Globalization, Education, Governance*, s. 5.

Miller L., *Political speactacle and the fate of American Schools*, London 2004.
Nelson R.R., Phelps S., *Investment in Human. Technologocal Difusion and Economics Growth*, American Economic Review, 1966, 56.
Robertson S., *Globalization, Education, Governance, and Citizenship Regimes: New Democratic Deficits and Social Injusticies*, London – New York 2007, s. 2, http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edslr/publications/11slr

SYLWESTER CICHOCKI, ROBERT CZYSZ, TOMASZ PRZYBYŁA,
MICHAŁ KLICHOWSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

„A JEDNAK OFFLINE": DONIESIENIA Z JAKOŚCIOWYCH BADAŃ NAD HYBRYDYZACJĄ SAMORZUTNEJ AKTYWNOŚCI POZNAWCZEJ

ABSTRACT. Cichocki Sylwester, Czysz Robert, Przybyła Tomasz, Klichowski Michał, *„A jednak offline": doniesienia z jakościowych badań nad hybrydyzacją samorzutnej aktywności poznawczej* [„Still Offline": Evidence from Qualitative Studies on the Hybridization of Spontaneous Cognitive Activity]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 117-129. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.8

Background: In the contemporary culture we observed a kind of apology for the hybridization of cognitive activity. Nevertheless, we don't know is it a real phenomenon or only a facade. To shed some new light on this issue, we investigated two qualitative studies on the hybridization of spontaneous cognitive activity.
Methods: Three martial arts masters and four triathletes took part in these studies. A structured interview was used to collect data.
Results: We found that professional and experienced athletes do not recognize a big potential for hybridization. They can't imagine a strong hybridization of own, and their students, spontaneous cognitive activity, both in the current and the future technological reality.
Conclusions: This study contradicts the idea of the superiority (in the cognitive contexts) of what online, over what offline.

Key words: online, triathlon, martial arts, spread of technology, learning, ICT

Wprowadzenie

Słynna koncepcja Welscha [1] zakłada, że doświadczana współcześnie zmasowana i burzliwa ekspansja nowych technologii informacyjno-komu-

[1] W. Welsch, *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Warszawa 2002.

nikacyjnych, szczególnie Internetu, doprowadza do jakościowej zmiany praktycznie wszystkich aspektów życia człowieka. Jeden z najbardziej rozpoznawalnych współczesnych filozofów techniki, uczeń McLuhana, de Kerckhove[2] stworzył ciekawą koncepcję tłumaczącą konsekwencje, jakie przynosi ten proces dla procesów poznawczych człowieka. Według niego, im więcej korzystamy z hipertekstów, tym konstrukcja procesu przetwarzania bodźców płynących z rzeczywistości staje się coraz mniej linearna i zaczyna przypominać coraz bardziej hiperstrukturę. Co ciekawe, uznaje się, że takie (trwające od około dwóch dekad) przepoczwarzanie się architektury procesów poznawczych przynosi pozytywne skutki dla efektywności aktywności poznawczej. Tym samym, zaobserwować można ekspansję energicznej, czy wręcz atletycznej, promocji inauguracji toku hybrydyzacji aktywności poznawczej[3].

Z ideą przebudowy architektury aktywności poznawczej wywołanej technicyzacją współczesnej egzystencji trudno się nie zgodzić. Wyniki wielu badań pokazują bowiem, iż rzeczywiście, osoby silnie zakorzenione w działaniach w Internecie przejawiają hiperstrukturalne wzory samoregulacji procesu uczenia się (opozycyjne względem tradycyjnych, linearnych schematów tej samoregulacji)[4]. Konstatacja dotycząca pozytywności hybrydyzacji aktywności poznawczej nie jest jednak naukowo wyjaśniona i nie bazuje na wiarygodnych empirycznych rozstrzygnięciach – jest jedynie intelektualnym projektem oscylującym wokół przyjętej *a priori* tezy o wyższości tego co online, nad tym co offline. Dlatego też budzi ona sporą naukową ciekawość, czy wręcz badawczy niepokój.

---

[2] D. de Kerckhove, *The architecture of intelligence*, Basel – Boston – Berlin 2001; patrz także: S. Little, L. Holmes, M. Grieco, *Calling up culture: Information spaces and information flows as the virtual dynamics of inclusion and exclusion*, Information Technology & People, 2001, 14(4); K. Ferneding, *Understanding the message of the medium: Media technologies as an aesthetic*, [w:] *International handbook of research in arts education*, red. L. Bresler, Dordrecht 2007; M. Herczeg, *The smart, the intelligent and the wise: roles and values of interactive technologies*, „Proceedings of the First International Conference on Intelligent Interactive Technologies and Multimedia", ACM 2010.

[3] P. del Rio, *Some effects of media on representation: A line of research*, [w:] *Psychology of media in Europe. The state of the art – perspectives for the future*, Ed. P. Winterhoff-Spurk, Opladen 1995; Y. Gabay, R. Schiff, E. Vakil, *Dissociation between online and offline learning in developmental dyslexia*, Journal of Clinical & Experimental Neuropsychology, 2012, 34(3); H.A.M. Voorveld i in., *Consumers' cross-channel use in online and offline purchases. An analysis of cross-media and cross-channel behaviors between products*, Journal of Advertising Research, 2016, 56(4).

[4] M. Klichowski, *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków 2012; tegoż, *Czy nadchodzi śmierć tekstu? Kilka refleksji na marginesie teorii technologicznego determinizmu*, Studia Edukacyjne, 2012, 23.

Co więcej, wydawać się może, iż tak zarysowany filozoficzny scenariusz niekoniecznie musi odzwierciedlać rzeczywistość. W dyskursie filozofii techniki pojawiają się bowiem pomysły ukazujące, iż wirtualność jest paralelnym bytem względem realności. Stanowisko takie lansuje np. Turkle[5]. Autorka ta – wykorzystując tzw. metaforę okien – zauważa, że offline i online są analogicznymi okienkami na ekranie jednego (tego samego) komputera i że istnieje między nimi równość. Ekspansja tego co online nie doprowadza więc, według zwolenników takiego podejścia, do uefektywnienia tego co offline, a jedynie do jako takiej multiplikacji rzeczywistości offline[6].

Trudno zatem jednoznacznie określić, czy upowszechniająca się hybrydyzacja aktywności poznawczej jest faktycznie skorelowana z jej uefektywnieniem. Aby rzucić nieco nowego światła na ten problem, postanowiliśmy przeprowadzić wywiady ustrukturyzowane z doświadczonymi i znacząco utytułowanymi sportowcami-trenerami, dotyczące samorzutnej aktywności poznawczej ich i osób przez nich trenowanych. Sportowcy bowiem to ta grupa osób, która podejmuje niezwykle intensywnie samorzutną aktywność poznawczą, czyli uczy się czegoś, co oscyluje wokół obiektu zainteresowania tej grupy, celem zdobycia wiedzy lub umiejętności „aplikowalnych" w realnym życiu[7]. Jeśli okazałoby się, że ich oraz ich podopiecznych samorzutna aktywność poznawcza związana z uprawianą dyscypliną jest silnie/mocno zhybrydyzowana, można by się przychylić – choćby w jakimś zakresie – do opisanej powyżej apologii hybrydyzacji aktywności poznawczej. Jeśli nie, gloryfikacja ta zostanie w pewnym stopniu zakwestionowana.

---

[5] S. Turkle, *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*, New York 2012; tegoż, *Always-on/always-on-you: The tethered self*, [w:] *Handbook of Mobile Communication Studies*, red. J.E. Katz, Cambridge 2008; tegoż, *Multiple subjectivity and virtual community at the end of the Freudian century*, Sociological Inquiry, 1997, 67(1); patrz także: L. Trub, *A portrait of the self in the digital age: attachment, splitting, and self-concealment in online and offline self-presentation*, Psychoanalytic Psychology Publisher: Educational Publishing Foundation, 2016.

[6] Patrz także: Z. Bauman, *Liquid life*, Cambridge-Malden 2005; Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013; H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Poznań 2013; M. Klichowski, *Hiperstrukturalne uczestnictwo – postmodernistyczny wymiar życia młodzieży*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, red. H. Krauze-Sikorska, Poznań 2011.

[7] Patrz np. M. Klichowski, *Rozwój zainteresowań uczniów a Płynna Nowoczesność Zygmunta Baumana*, Studia Edukacyjne, 2011, 15; tegoż, *Sens predykcji w pedagogice zainteresowań*, [w:] *Świat małego dziecka*, t. II, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak, Poznań 2013.

Metoda

BADANIE 1: Hybrydyzacja samorzutnej aktywności poznawczej mistrzów sztuk walki

Uczestnicy

W badaniu wzięło udział troje dorosłych mężczyzn, będących mistrzami sztuk walki: (B_1_1) mistrz Wing Tsun Kung Fu, (B_1_2) Mestre Capoeira oraz (B_1_3) nauczyciel Tai Chi, Qigong.

Procedura

W badaniu zastosowaliśmy metodę wywiadu ustrukturyzowanego. Wywiad prowadzony był zawsze przez tego samego badacza (SC), zadającego dokładnie te same pytania, oscylujące wokół problemu treningu, a szczególnie tych jego aspektów, które dotyczą samodzielnego uczenia się (samorzutnej aktywności poznawczej), rozumianego zarówno jako zdobywanie wiedzy, jak i kształtowanie konkretnych umiejętności. Wywiad był przeprowadzany częściowo „twarzą w twarz", a częściowo telefonicznie, i zawsze rejestrowany za pomocą dyktafonu. Celem wywiadu było określenie poziomu hybrydyzacji własnej samorzutnej aktywności poznawczej danego mistrza oraz jego podopiecznych (osób przez niego trenowanych). Dodatkowo, w wywiadzie zastosowaliśmy elementy projekcyjne, mające pozwolić na prognozę przyszłościowego stopnia hybrydyzacji samorzutnej aktywności poznawczej osób trenujących sztuki walki.

Wyniki

Kontekst własnej samorzutnej aktywności poznawczej. Wszyscy badani mistrzowie sztuk walki jednoznacznie stwierdzili, że ponieważ sztuki walki ciągle ewoluują i zmieniają się, korzystanie z Internetu jest ważną częścią ich samorzutnej aktywności poznawczej. B_1_2 zauważa, że wiedza dotycząca trenowanej przez niego sztuki walki (Capoeira) pochodzi w największym stopniu z Brazylii, dlatego więc Sieć pomaga mu w jej transmisji. Podkreśla on jednak, że jest to tylko pewnego typu najszybsza „opcja przesyłki", która niczego nie zmieniła w tej transmisji, poza tempem przepływu informacji. Wszyscy uczestnicy badania podkreślili ponadto, że ich najlepszym źródłem wiedzy są cały czas tradycyjne podróże i rozmowy twarzą w twarz.

B_1_1 i B_1_2 prowadzą fanpage na Facebooku, poprzez które promują prowadzone przez siebie treningi i komunikują się z innymi mistrzami sztuk

walki. Cała trójka badanych ma także własną stronę internetową. Niemniej B_1_2 i B_1_3 uważają, że w Internecie jest bardzo mało pogłębionych informacji dotyczących sztuk walki, dlatego niemożliwe jest, by ich aktywność poznawcza dokonywała się w dużym stopniu przez Sieć. B_1_1 dodaje ponadto, że jego doświadczenie pokazuje, iż w Internecie jest bardzo dużo błędnych treści, których internalizacja mogłaby wręcz doprowadzić do regresu jego wiedzy i umiejętności.

Kontekst kreowania samorzutnej aktywności poznawczej innych trenujących sztuki walki. B_1_1 i B_1_2 uważają, że kreowanie samorzutnej aktywności poznawczej innych trenujących sztuki walki przez Internet jest całkowicie niemożliwe. B_1_1 twierdzi, że konstruowanie kursów sztuk walki w Sieci czy nawet wirtualne egzaminowanie trenujących celem nadania im wyższego stopnia, to całkowity absurd, ukierunkowany wyłącznie na zarabianie pieniędzy. Uważa on jednak, że Sieć może być przydatna w komunikacji mistrz-uczeń. B_1_2 zauważa ponadto, że płatne wirtualne lekcje sztuk walki są formą wyłudzania pieniędzy od trenujących i nie przynoszą jakościowo pożądanych rezultatów. Niemniej, B_1_2 dostrzega, że jego uczniowie efektywnie „doskonalą ruchy" poprzez filmy umieszczone w Internecie, jednak ta samodzielna ich aktywność poznawcza poprzedzana jest zawsze treningiem z mistrzem. B_1_3 jest natomiast bardziej entuzjastyczny w tym kontekście. Uznaje on, że osoba która rozpoczęła naukę u odpowiedniego mistrza może dość efektywnie ją kontynuować online, jednak trzeba tu wziąć pod uwagę, że trenowana przez niego sztuka walki (Tai chi, Qigong) coraz bardziej odchodzi od tradycyjnych form nauczania i styl ten przestaje być faktyczną sztuką walki, stając się raczej aktywnością leczniczo-rekreacyjną.

Wszyscy badani jednoznacznie podkreślili, że dzięki Internetowi trenujący może szybciej pozyskać konkretne publikacje, jednak ich dobór zawsze powinien być poprzedzony rozmową z prowadzącym go mistrzem. Do tego, podkreślili oni, że materiały elektroniczne są często lepsze od tych papierowych, gdyż zawierają wyższej jakości ilustracje, a czasem nawet i filmy. Jednak ich dobór – co należy powtórzyć – zawsze powinien być ustalany przez mistrza, który zna aktualny stan rozwojowy trenującego.

Prognozy dotyczące kontekstu samorzutnej aktywności poznawczej trenujących sztuki walki. B_1_1 i B_1_2 zauważają, że rośnie, i na pewno będzie rósł dalej, odsetek osób rozpoczynających trenowanie sztuk walki i bardzo szybko je porzucających. B_1_1 tłumaczy to eskalującą niezdolnością współczesnych

młodych ludzi do długotrwałego zaangażowania w żmudną pracę nad „jedną rzeczą". A takie są właśnie treningi sztuk walki. Spostrzega on, że młodzież pragnie szybkich efektów, traktuje trening jak proces zamówienia posiłku w restauracji McDonald's, podczas którego otrzymuje wysmażonego hamburgera w trzy minuty. Również B_1_2 mówił, że progres w sztukach walki związany jest z długim treningiem, co nie przystaje do standardów współczesnego, nastawionego na natychmiastową gratyfikację świata. B_1_3 nie zauważa jednak takiej tendencji – podkreśla, że jego uczniowie nadal rezygnują najczęściej z przyczyn losowych.

Wszyscy badani mistrzowie jednoznacznie określają, że w przyszłości, w kontekście sztuk walki, nie doświadczymy raczej eskalacji hybrydyzacji samorzutnej aktywności poznawczej trenujących. Sztuki walki – w ich opinii – zawsze będą bazować na kontakcie twarzą w twarz i zdobywaniu informacji w toku realnej interakcji. B_1_1 twierdzi jednak, że w przyszłości na pewno hybrydyzacji ulegnie organizacja tej aktywności, jednak zawsze będzie w niej dominować warstwa offline.

BADANIE 2: Hybrydyzacja samorzutnej aktywności poznawczej profesjonalnych triathlonistów

Uczestnicy

W badaniu wzięło udział czworo mężczyzn, będących profesjonalnymi triathlonistami: (B_2_1) związany z triathlonem od 27 lat, współzałożyciel jednego z największych klubów triathlonowych w Polsce, 17-krotny indywidualny mistrz Polski w triathlonie, uczestnik mistrzostw świata na Hawajach; (B_2_2) związany z triathlonem od 21 lat, zwycięzca prestiżowej serii Ironman, wielokrotny medalista mistrzostw Polski, uczestnik mistrzostw świata na Hawajach; (B_2_3) związany z triathlonem od 24 lat, mistrz Europy z 1997 roku, medalista mistrzostw Polski oraz uczestnik mistrzostw świata na Hawajach; (B_2_4) związany z triathlonem od 18 lat, medalista mistrzostw Polski, trener współpracujący na co dzień z zawodnikami zarówno w trybie online, jak i offline.

Procedura

Tak jak w przypadku Badania 1, zastosowaliśmy tu metodę wywiadu ustrukturyzowanego. Wywiad prowadzony był zawsze przez tego samego badacza (RC), zadającego dokładnie te same pytania, oscylujące wokół problemu treningu, a szczególnie tych jego aspektów, które dotyczą samodziel-

nego uczenia się (samorzutnej aktywności poznawczej), rozumianego zarówno jako zdobywanie wiedzy, jak i kształtowanie konkretnych umiejętności. Wywiad był przeprowadzany częściowo „twarzą w twarz", a częściowo telefonicznie i zawsze rejestrowany za pomocą dyktafonu. Celem wywiadu było określenie poziomu hybrydyzacji własnej samorzutnej aktywności poznawczej danego triathlonisty oraz jego podopiecznych (osób przez niego trenowanych). Dodatkowo, w wywiadzie zastosowaliśmy elementy projekcyjne, mające pozwolić na prognozę przyszłościowego stopnia hybrydyzacji samorzutnej aktywności poznawczej osób trenujących triathlon.

Wyniki

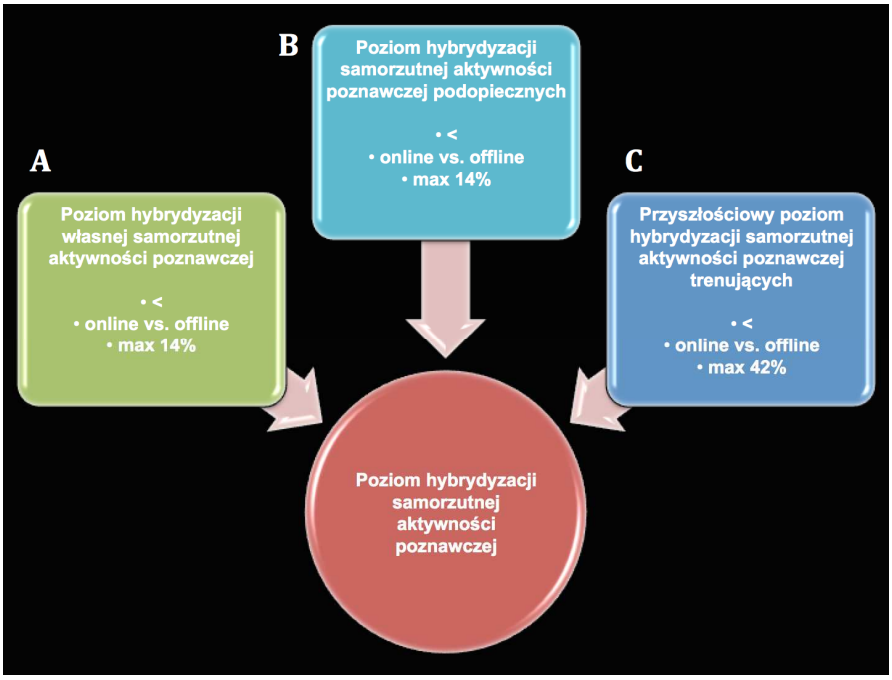
Kontekst własnej samorzutnej aktywności poznawczej. Wszyscy badani profesjonalni triathloniści rozpoczynali swoją przygodę z triathlonem w rzeczywistości bardzo słabego dostępu do Internetu. Współcześnie są jednymi z najbardziej rozpoznawalnych triathlonistów w Polsce i każdy z nich podczas zdobywania nowych umiejętności korzysta w jakimś stopniu z Internetu. B_2_4 zauważa nawet, że nie byłoby go w miejscu w którym obecnie się znajduje, gdyby nie Sieć. Niemniej podkreśla, że informacje pochodzące z Internetu zawsze poddaje konfrontacji z wiedzą dostępną offline. B_1_1 konstruuje podobną konstatację, jednak akcentuje mocno, iż informacje znajdujące się w Sieci kreowane są często przez osoby, które mają słabe doświadczenie z triathlonem – jest on najczęściej ich dorywczym hobby. Wszyscy badani radykalnie podkreślają, iż absurdem byłoby dla nich uczenie się wyłącznie poprzez Sieć czy wirtualnych trenerów. Fundamentem ich samorzutnej aktywności poznawczej jest zawsze warstwa offline – realne interakcje i wiedza pozyskiwana w toku realnych rozmów.

Kontekst kreowania samorzutnej aktywności poznawczej innych triathlonistów. Wszyscy badani podkreślili, iż dla osób przez nich trenowanych Internet jest bardzo często wykorzystywanym źródłem informacji na temat sprzętu, wspomagania suplementacją, zbliżających się zawodów, ale również kanałem komunikacji z innymi zawodnikami, a także samym trenerem. B_2_3 zauważa, że brak Internetu na pewno spowolniłby rozwój triathlonu jako takiego, jednak i tak jego zawodnicy byliby w stanie efektywnie go uprawiać.

Wypowiedzi badanych jednoznacznie ukazały, że Sieć budzi w nich także swoisty trenerski niepokój. Oto bowiem ich zawodnicy, podejmując samorzutną aktywność poznawczą, skazani są na ryzyko wpadnięcia w informacyjną dezorientację. Uznają więc jednomyślnie, że aktywność ta musi

bazować na źródłach uprzednio przefiltrowanych przez trenera czy inną osobę ze świata offline, kompetentną w tym zakresie.

Prognozy dotyczące kontekstu samorzutnej aktywności poznawczej triathlonistów. B_2_2 i B_2_3 uważają, że w przyszłości poprzez samorzutną aktywność poznawczą w Sieci będzie można uzyskać wystarczająco dużo wiadomości, aby przygotować się do zawodów triathlonowych odbywających się na krótkich dystansach i je ukończyć. B_2_4 dodaje ponadto, że gdyby w przyszłości poddać wiedzę egzystującą w Sieci profesjonalnej filtracji, to być może mogłaby ona być wystarczająca do przygotowania się do długodystansowych zmagań. Jeśli jednak zawodnicy aspirują do triathlonowych osiągnięć, nigdy nie zrealizują tych planów wyłącznie poprzez wiedzę zdobytą w Sieci.



Ryc. 1. Kierunki i poziomy hybrydyzacji samorzutnej aktywności poznawczej badanych osób:

(A) Poziom hybrydyzacji własnej samorzutnej aktywności poznawczej badanych nie przekracza 14% ($^1/_7 \times 100\%$), a zatem dominuje tutaj kontekst offline. **(B)** Poziom hybrydyzacji samorzutnej aktywności poznawczej podopiecznych osób badanych również nie przekracza 14% ($^1/_7 \times 100\%$), a zatem tutaj także dominuje kontekst offline. **(C)** Przyszłościowy poziom hybrydyzacji własnej samorzutnej aktywności poznawczej sportowców nie powinien przekraczać 42% ($^3/_7 \times 100\%$) – dominować tutaj więc będzie również kontekst offline

B_2_1 przejawia jednak zupełnie inne podejście. Zauważa, iż jedynym adekwatnym filtrem wiedzy triathlonowej będzie zawsze „poligon doświadczalny bezpośrednich kontaktów z innymi ludźmi". Według niego, nigdy nie uda się nam stworzyć filtrów zastępujących analizy dokonywane przez trenera znającego osobiście trenującego.

Rycina 1 ukazuje zbiorczo poglądowe kierunki wyników obydwu badań.

Dyskusja

Praca ta ukazuje, iż obserwowana we współczesnej kulturze swoista apologia hybrydyzacji aktywności poznawczej może być zjawiskiem tylko fasadowym i niekoniecznie uzasadnionym. Profesjonalni i doświadczeni sportowcy, których życie opiera się na permanentnej własnej samorzutnej aktywności poznawczej oraz metodycznej kreacji kontekstu samorzutnej aktywności poznawczej swoich wychowanków nie dostrzegają bowiem dużego potencjału tak ujętej hybrydyzacji. W zakresie własnych poczynań nie wyobrażają sobie oni silnej hybrydyzacji samorzutnej aktywności poznawczej, a w kontekście działań osób przez nich trenowanych postrzegają hybrydyzację tę jako proces o marginalnym pozytywnym oddziaływaniu, zarówno w obecnej jak i przyszłej rzeczywistości technologicznej.

Uzyskane przez nas wyniki stoją w sprzeczności z opisaną we wstępie koncepcją wyższości tego co online, nad tym co offline. Co więcej, stoją one także w opozycji do założenia dotyczącego paralelności informacji dystrybuowanych online i offline[8], a także wyników badań ukazujących równorzędność rezultatów uczenia się online i offline. Przykładem takich badań może być eksperyment przeprowadzony przez Hewson[9]. Wzięło w nim udział 70 studentów (59 kobiet, średnia wieku 26 lat), którzy zostali pseudolosowo podzieleni na dwie grupy: jedna realizowała kurs online, a druga offline. Badania zrealizowane zostały z użyciem specjalnie opracowanego narzędzia Web-MCQ. Okazało się, że wyniki obydwu grup nie różniły się pod względem osiągniętych wyników i – co niezwykle ważne – nie były zależne od tego, czy dany uczestnik preferuje uczenie się online czy offline.

---

[8] D. Trilling, K. Schoenbach, *Investigating people's news diets: How online users use offline news*, Communications: The European Journal of Communication Research, 2015, 40(1).

[9] C. Hewson, *Can online course-based assessment methods be fair and equitable? Relationships between students' preferences and performance within online and offline assessments*, Journal of Computer Assisted Learning, 2012, 28(5).

Nasze wyniki wpisują się więc w pewnym sensie w nurt krytyki uczenia się online[10]. Nurt ten, akcentujący wyższość aktywności poznawczej offline nad aktywnością poznawczą online, rzadko uwypuklany jest w dyskursie naukowym, szczególnie w empirycznym dyskursie pedagogicznym. Niemniej, dysponujemy danymi popierającymi tak zakreśloną tezę. Przykładem może być tu studium Storkel, Bontempo i Pak[11], ukazujące, iż uczenie się online może nie przekładać się na aplikowalność jego rezultatów offline.

Z drugiej strony, uzyskane przez nas wyniki promują jakby pewien zrównoważony kurs dyskursu online *vs*. offline, zakładający, iż najlepiej uczyć się w równowadze aktywności online i offline. Takie podejście odnajduje potwierdzenie w wynikach badań Du, Prashad, Schoenbrun i Clark[12]. Ich eksperyment, w którym wzięło udział 48 osób (24 kobiety, średnia wieku 21 lat), uświadamia bowiem, iż aktywność poznawcza jest najefektywniejsza wówczas, kiedy na etapie uczenia się zdominowana jest przez działania offline, jednak w fazie restrukturyzacji realizuje się już w równym stopniu online i offline. W pewnym sensie z podejściem tym korespondują także wyniki badań longitudinalnych przeprowadzonych przez Trepte i Dienlin[13]. Wzięło w nich udział 327 osób (195 kobiet, średnia wieku 25 lat), a ich celem było określenie, czy wsparcia społeczne online i offline przynoszą podobne skutki. Okazało się, że powierzchowne efekty były tożsame (np. polepszenie stanu zdrowia fizycznego), jednak w warstwie emocjonalnej jedynie wsparcie offline przynosiło pożądane korzyści. Co ciekawe, w innych badaniach udowodniono, iż wsparcie społeczne online sprzyja powstawaniu uzależnienia od Internetu[14].

Wydaje się więc, iż apologia hybrydyzacji aktywności poznawczej jest raczej zjawiskiem fasadowym i nie odzwierciedla obiektywnego stanu wiedzy. Uzyskane przez nas wyniki jednoznacznie bowiem kwestionują wyż-

---

[10] H.J. Koo i in., *The double meaning of online social space: Three-way interactions among social anxiety, online social behavior, and offline social behavior*, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 2015, 18(9).

[11] H.L. Storkel, D.E. Bontempo, N.S. Pak, *Online learning from input versus offline memory evolution in adult word learning: Effects of neighborhood density and phonologically related practice*, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 2014, 57(5).

[12] Y. Du i in., *Probabilistic motor sequence yields greater offline and less online learning than fixed sequence*, Frontiers in Human Neuroscience, 2016, 10.

[13] S. Trepte, T. Dielin, L. Reinecke, *Influence of social support received in online and offline contexts on satisfaction with social support and satisfaction with life: A longitudinal study*, Media Psychology, 2015, 18(1).

[14] E.S.-T. Wang, M.C.-H. Wang, *Social support and social interaction ties on internet addiction: Integrating online and offline contexts*, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 2013, 16(11).

szość online nad offline. Oczywiście, opisują one bardzo wąski kontekst, jednak wydają się ciekawym tropem w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: online czy offline?

Ograniczenia i propozycje dalszych badań

Przeprowadzone badania miały oczywiste ograniczenia. Przede wszystkim, zbadano małą grupę celowo dobranych osób, przez co niemożliwa jest jakakolwiek próba uogólnienia wyników naszych badań. Po drugie, zastosowana metoda wywiadu, pomimo jego ustrukturyzowania, nie umożliwia pozyskania pewności, czy wszystkie wypowiedzi badanych odnoszą się jednoznacznie do przyjętego sposobu rozumienia badanego problemu. Po trzecie wreszcie, badaliśmy opinie badanych, a nie ich realne stany mentalne, więc trudno powiedzieć, czy zbadaliśmy to co myślą badani naprawdę.

W przyszłości warto zatem zrealizować badania na większej i bardziej zróżnicowanej grupie, z wykorzystaniem innych metod, np. sondażu diagnostycznego lub wywiadu pogłębionego. Szczególnie interesująca mogłaby być konfrontacja naszych wyników z danymi pozyskanymi w eksperymentach, w których bada się faktyczne działanie uczestników i monitoruje przebieg ich procesów poznawczych (np. z wykorzystaniem metody EEG czy rTMS).

Wkład autorów

Niniejsza praca została oparta na koncepcji MK. Badania przeprowadzili oraz wyniki opracowali SC i RC, natomiast analizie poddali je SC, RC, MK i TP. W procesie pisania artykułu uczestniczyli MK i TP. Autor korespondencyjny: MK.

BIBLIOGRAFIA

Bauman Z., *Liquid life*, Polity, Cambridge-Malden 2005.

de Kerckhove D., *The architecture of intelligence*, Birkhauser, Basel – Boston – Berlin 2001.

del Rio P., *Some effects of media on representation: A line of research*, [w:] *Psychology of media in Europe. The state of the art – perspectives for the future*, Ed. P. Winterhoff-Spurk, Westdeutscher Verlag, Opladen 1995.

Du Y., Prashad S., Schoenbrun I., Clark J.E., *Probabilistic motor sequence yields greater offline and less online learning than fixed sequence*, Frontiers in Human Neuroscience, 2016, 10.

Ferneding K., *Understanding the message of the medium: Media technologies as an aesthetic*, [w:] *International handbook of research in arts education*, red. L. Bresler, Springer, Dordrecht 2007.

Gabay Y., Schiff R., Vakil E., *Dissociation between online and offline learning in developmental dyslexia*, Journal of Clinical & Experimental Neuropsychology, 2012, 34(3).

Herczeg M., *The smart, the intelligent and the wise: roles and values of interactive technologies*, „Proceedings of the First International Conference on Intelligent Interactive Technologies and Multimedia", ACM 2010.

Hewson C., *Can online course-based assessment methods be fair and equitable? Relationships between students' preferences and performance within online and offline assessments*, Journal of Computer Assisted Learning, 2012, 28(5).

Klichowski M., *Hiperstrukturalne uczestnictwo – postmodernistyczny wymiar życia młodzieży*, [w:] *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*, red. H. Krauze-Sikorska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Klichowski M., *Rozwój zainteresowań uczniów a Płynna Nowoczesność Zygmunta Baumana*, Studia Edukacyjne, 2011, 15.

Klichowski M. *Czy nadchodzi śmierć tekstu? Kilka refleksji na marginesie teorii technologicznego determinizmu*, Studia Edukacyjne, 2012, 23.

Klichowski M., *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Klichowski M., *Sens predykcji w pedagogice zainteresowań*, [w:] *Świat małego dziecka*, t. II, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

Koo H.J., Woo S., Yang E., Kwon J.H., *The double meaning of online social space: Three-way interactions among social anxiety, online social behavior, and offline social behavior*, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 2015, 18(9).

Krauze-Sikorska H., Klichowski M., *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

Little S., Holmes L., Grieco M., *Calling up culture: Information spaces and information flows as the virtual dynamics of inclusion and exclusion*, Information Technology & People, 2001, 14(4).

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

Storkel H.L., Bontempo D.E., Pak N.S., *Online learning from input versus offline memory evolution in adult word learning: Effects of neighborhood density and phonologically related practice*, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 2014, 57(5).

Trilling D., Schoenbach K., *Investigating people's news diets: How online users use offline news*, Communications: The European Journal of Communication Research, 2015, 40(1).

Trepte S., Dielin T., Reinecke L., *Influence of social support received in online and offline contexts on satisfaction with social support and satisfaction with life: A longitudinal study*, Media Psychology, 2015, 18(1).

Trub L., *A portrait of the self in the digital age: attachment, splitting, and self-concealment in online and offline self-presentation*, Psychoanalytic Psychology Publisher: Educational Publishing Foundation, 2016.

Turkle S., *Multiple subjectivity and virtual community at the end of the Freudian century*, Sociological Inquiry, 1997, 67(1).

Turkle S., *Always-on/always-on-you: The tethered self*, [w:] *Handbook of Mobile Communication Studies*, red. J.E. Katz, MIT Press, Cambridge 2008.

Turkle S., *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*, Basic Books, New York 2012.

Voorveld H.A.M., Smit E.G., Neijens P.C., Bronner A.E.F., *Consumers' cross-channel use in online and offline purchases. An analysis of cross-media and cross-channel behaviors between products*, Journal of Advertising Research, 2016, 56(4).

Wang E.S.-T., Wang M.C.-H., *Social support and social interaction ties on internet addiction: Integrating online and offline contexts*, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 2013, 16(11).

Welsch W., *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.

IRENA PRZYBYLSKA

Uniwersytet Śląski
w Katowicach

EMANCYPACYJNE CZY INSTRUMENTALNE – (RE)KONSTRUKCJA KSZTAŁCENIA KOMPETENCYJNEGO

ABSTRACT. Przybylska Irena, *Emancypacyjne czy instrumentalne – (re)konstrukcja kształcenia kompetencyjnego* [Emancipatory or Instrumental – (Re)Construction of Competence-Based Education]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 131-156. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.9

The main aim of the text is to (re)construct competence education in the context of three orientations: technical, humanistic and critical. Competences are discussed as practical and epistemological categories. It is a complex term, which carries the risk of simplification of meaning and structure.
In the instrumental (technical) perspective, competences are reduced to skills and education to behavioural teaching. Due to reconstruction of competences in the context of humanistic orientation, concentration on a person and the process of "becoming" shifted the focus from "effects" of educational influence to the process of development and learning itself. Following this approach, education is not necessarily a process of acquiring competences, but rather a process of their exploration, creation and extension. Individuals will not be able to develop competences if they do not participate in the process of learning.
The source of third, critical orientation, lies in progressivism, cognitive psychology, critical thought, and functional epistemology. Reconstruction is based, among others, on thoughts of Jurgen Habermas, Lawrence Kohlberg and Maria Czerepaniak–Walczak. In this orientation, competences have to be understood in a dynamic way. They are rather an open, cognitive structure which is subjected to constant reorganisation than a set of skills, knowledge or attitudes. The development of competences can be identified with progress to higher levels of development, enabling broadening of both cognitive and individual competences.
The author intends to advocate for critical and emancipatory dimensions of competence-based learning as a way to overcome discrepancies between either only practical or theoretical education. The text yields arguments for education which increases reflectivity, strengthens personal identity as the core of competence.

Key words: competences, critical competences, reflexivity, competence education

Wprowadzenie

Namysł nad nowymi aspektami konstruowania i użytkowania wiedzy oraz umiejętności, a także usytuowaniem ich w strukturze procesów rozwo-

ju człowieka i społeczeństw skutkuje wielością dyskursów edukacyjnych. Konsekwencją tego jest budowanie nowej mapy zjawisk i kategorii. Jednym z nich jest idea kształcenia kompetencyjnego jako próba odpowiedzi na „dezadaptacyjność przeintelektualizowanego" kształcenia[1]. Na poziomie formalnym jest to inicjatywa stworzenia wspólnych dla obywateli Europy standardów kształcenia, lecz w procesie przygotowywania i implementacji zabrakło niestety naukowej dyskusji nad istotą kompetencji i sensem kompetencyjnego kształcenia. Na obecnym etapie realizacji założeń Procesu Bolońskiego wydaje się, iż nadal konieczne jest poszukiwanie odpowiedzi na wspomnianą dezadaptacyjność, ale tym razem zbyt instrumentalnego kształcenia sprawności. Kompetencje są kategorią epistemologiczną i tak w niniejszym tekście będą analizowane.

Uwzględniając szeroki i zmienny kontekst, w którym „dzieje się" edukacja, dystansujemy się od definiowania celów edukacji w wąskich, akontekstualnych kategoriach sprawności, technologii, czy specjalizacji. Argumentować za koniecznością kształcenia podmiotowego, w którym celem staje się postkonwencjonalność rozwoju jednostki, wydaje się być zadaniem oczywistym i ciągłym pedagogiki. Ujmując metaforycznie, a może tautologicznie, edukować to stwarzać szansę na pełen (możliwie postkonwencjonalny) rozwój człowieka. Charakteryzując jednak istotę tego rozwoju, zastanawiając się jakie umiejętności, sprawności, zdolności, cechy itp. świadczą o pełnym rozwoju i możliwościach adaptacyjnych, wielość potencjalnych odpowiedzi czyni jakiekolwiek jednoznaczne opisy niemożliwe. Praktyka pedagogiczna dąży do uproszczeń, a nauczyciele potrzebują wyjaśnień i wskazówek. Stąd prawdopodobnie rozdźwięk pomiędzy teorią i praktyką pedagogiczną. Nie inaczej jest, kiedy odwołujemy się do kompetencji i kształcenia kompetencyjnego.

Biurokratyzacja, przewaga interesu technicznego oraz argumentów merytokratycznych[2] to kontekst, w którym edukacja staje się narzędziem do realizacji celów ideologicznych, a rozwój osoby i procesów społecznych jest uprzedmiotowiony. Upowszechnienie technologii i urządzeń informatycznych wzmacnia te zagrożenia[3]. Filozofia krytyczna sytuację tę nazywa desocjalizacją, czyli stanem, w którym szkoła nie pełni funkcji emancypujących, wyzwalających, a: „(…) reguły życia międzyludzkiego nabierają cech, które

---

[1] Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF [dostęp: 11.XII.2011].

[2] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009.

[3] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Warszawa 2006.

można określić jako >nieludzkie<. Człowiek staje się wówczas >urządzeniem peryferyjnym<, interfejsem działającej struktury"[4]. Jednocześnie, zaufanie do rozumu jako jedynej drogi do uwalniania od ograniczeń oraz rozumienia i działania w świecie jest zastępowane przekonaniem o wieloczynnikowym uwarunkowaniu procesów rozwoju tożsamości i krytycznej adaptacji. Dlatego, kontekst dla niniejszych rozważań o kompetencjach czerpiąc z progresywizmu, myśli krytycznej i emancypacyjnej wychodzi poza nurty pragmatyczne, traktujące edukację instrumentalnie, a także humanistyczne, upatrujące w samorealizacji człowieka sens edukacji.

Dlaczego kompetencje?

Od lat siedemdziesiątych XX wieku tworzy się listy profesjonalnych kompetencji dla różnych grup zawodowych. Zestawy te, zawierające szczegółowe opisy umiejętności, mają przyczynić się do efektywności działań i adaptacji w zmieniających się warunkach. Idea kształcenia kompetencji narodziła się jako efekt poszukiwań takich celów edukacji, których realizacja przygotowałaby człowieka do twórczej adaptacji w społeczeństwie postindustrialnym. W 1996 roku w raporcie edukacyjnym Jacques'a Delorsa[5], zwracając uwagę na bezprecedensowe warunki obiegu wiedzy, autorzy odnosili się do dwóch zasadniczych nakazów dla edukacji: przekazywania wiedzy i umiejętności oraz „dostarczenia mapy złożonego i wiecznie niespokojnego świata i busoli umożliwiającej po nim żeglugę"[6]. W takim kontekście rozpowszechniono kategorię kompetencji, rozumianych jako wiedza, postawy i umiejętności praktyczne umożliwiające orientację w świecie i korzystanie z osiągnięć technologicznych. Jednak w opisywanym raporcie wątpliwości może budzić pewien instrumentalizm. W „przekazywaniu", „dostarczaniu" wiedzy i umiejętności tkwi niebezpieczeństwo kolonizowania umysłu: kształtowania nawyków, schematów, które ograniczają samodzielność intelektualną. Zamiast wypracowanej mapy działań, specjalistycznych kompetencji, „wewnętrzną busolą" człowieka, punktem odniesienia jest tożsamość[7] i może być kompetencja znacznie bliższa refleksyjności i mądrości aniżeli wskazuje lista tzw. kompetencji kluczowych[8].

---

[4] Tamże, s. 125.
[5] J. Delors, *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.
[6] Tamże, s. 85.
[7] A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka*, Kraków 2000.
[8] *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r.*

Pojęcie kompetencji funkcjonuje w języku potocznym, psychologii, socjologii i naukach ekonomicznych. Od lat dziewięćdziesiątych XX wieku przyjęło się również w naukach o wychowaniu[9]. Potocznie utożsamiamy to pojęcie z uprawnieniami, czy też możliwościami sprawnego działania w sferze zawodowej. Popularność sam termin zyskał dzięki lingwistyce i koncepcji kompetencji komunikacyjnej Noama Chomskiego[10]. Kompetencje utożsamiamy z szerokim repertuarem postaw, cech, umiejętności, zdolności, motywacji czyniących działanie sprawnym w danym obszarze[11]. Mimo precyzyjnych wyliczeń, jakie kompetencje są niezbędne, nadal pozostaje dylematem, jakie są „najważniejsze", bez których człowiek będzie tylko zbiorem luźnych dyspozycji, kapitałem, w który zainteresowane instytucje inwestują. Mimo deklaracji dysydentów oświaty, iż kształcenie kompetencyjne zlikwiduje rozdźwięk pomiędzy oczekiwaniami indywidualnymi a społecznymi (również pracodawców), nadal pozostaje dyskusyjne, czy wyliczane umiejętności, które powinny posiąść jednostki, służą tylko podtrzymaniu wolnorynkowego *status quo* czy refleksyjnej adaptacji?

Za sprawą wieloznaczności pojęcie kompetencji jest powszechnie używane i stało się eufemizmem, któremu nadajemy znaczenie zależnie od kontekstu. Maria Czerepaniak-Walczak zauważa, że kompetencje jako słowo – klucz nabrało cech słowa – wytrycha, bowiem stosuje się je wszędzie tam, gdzie brakuje określeń dla właściwości człowieka[12]. Kompetencje są pojęciem kojarzonym z orientacją instrumentalną w edukacji, przygotowaniem specjalistycznym do pełnienia ról zawodowych, czy też sprawnością techniczną. Obecnie, między innymi w efekcie wprowadzania europejskich standardów kształcenia, pojęcie to jako swoisty konstrukt teoretyczny staje się synonimem wszelkich możliwości człowieka, które warunkują sprawność jego działania.

W zarządzaniu zasobami ludzkimi pojawiają się definicje[13], zaczerpnięte z teorii motywacji, mówiące, że kompetencje to konglomerat wiedzy, umiejętności i postaw wyrażających gotowość do działania[14].

---

[9] Por. D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli*: *wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń 1998.

[10] N. Chomsky, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge 1965.

[11] J.M. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012, s. 68-70.

[12] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, s. 128.

[13] M. Kossowska, I. Sołtysińska, *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2002.

[14] T. Tomaszewski, *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1978, s. 491.

Operacjonalizując złożone pojęcie, redukujemy przestrzeń pomiędzy elementami składowymi, jednak dzięki temu uzyskujemy zestaw dyspozycji, które możemy rozpoznawać i oceniać (bardziej lub mniej trafnie) przez badania empiryczne zachowań jednostki i optymistycznie zakładając edukować. Należy przyjąć, iż pojęcie kompetencji jest konstruktem teoretycznym, który w uproszczony sposób charakteryzuje dyspozycje jednostki umożliwiające poznawanie, rozumienie, działanie i interakcje: dyspozycje poznawcze, moralne, interakcyjne, ale również działania praktyczne[15]. Chcąc uniknąć uproszczeń, które zarówno w teorii jak i praktyce edukacyjnej dzieją się, należałoby zwrócić uwagę na przestrzeń pomiędzy elementami tej struktury, którą „wypełnia" tożsamość jednostki, a także zróżnicowany status „komponentów" ze względu na możliwości ich nabywania i związek z podmiotowymi dyspozycjami. Skoro kompetencje są dyspozycją osobową, rozwijaną w działaniu, to kategoria doświadczenia staje się centralnym ogniwem w procesie kształtowania i poszerzania kompetencji. Otwartość kompetencji, a także złożoność pozioma (różnorodność postaw, zachowań, umiejętności, zdolności itp.) i pionowa (hierarchia)[16] powodują, iż kształcenie kompetencji w warunkach oderwanych od tych, w których będą wykorzystywane staje się wręcz niemożliwe.

Orientacje w (re)konstrukcji kompetencji i kształcenia kompetencyjnego

Polisemia pojęcia kompetencje umożliwia jego interpretowanie, nawet na poziomie metateoretycznym, w zależności od przyjmowanych założeń epistemologicznych, ontologicznych, czy metodologicznych. Poniższe interpretacje dzieją się jednak na styku teorii i praktyki: ideologii, ideologii wychowania, myśli psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej. Pozycja człowieka na kontinuum przedmiot – podmiot, sprawność – mądrość, odtwórczość – twórczość to wybrane obszary dla interpretacji kształcenia kompetencyjnego w kontekście orientacji technologicznej, humanistycznej i krytycznej.

Orientacje pokazują różne przestrzenie nabywania, rozwijania i uobecnienia kompetencji w zachowaniu i postawach człowieka. Każda z nich jest osadzona w innym paradygmacie nauki, odwołuje się do innych założeń

---

[15] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 34.

[16] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*, Studia Pedagogiczne, 1995, 61.

ontologicznych, epistemologicznych i metodologicznych[17]. Odpowiada też na inny kontekst ideologiczno-społeczny.

W paradygmacie technologicznym kompetencje rozumiemy dyspozycjonalnie, jako zestaw umiejętności, sprawności, zachowań i wiedzy praktycznej. W takim sensie kształcenie kompetencyjne jest kształceniem instrumentalnym. Kompetencje nabywane są przez uczenie się społeczne, poznawanie praktyki i strukturę wzmocnień[18].

Technologiczne podejście do uczenia się i kompetencji odnajduje swoje uzasadnienie w psychologii uczenia się behawioralnego i paradygmacie pozytywistycznym. Jeśli odwołać się do tradycji zaczerpniętych od Burrhusa Frederika Skinnera i Edwarda Thorndika, to uczenie się kompetencji byłoby procesem instrumentalnym, behawioralnym, odbywającym się pod wpływem bodźców zewnętrznych. Pozytywistyczne ujmowanie wiedzy i poznania oraz traktowanie ich w kategoriach instrumentalnych jako narzędzia kontrolowania oraz zmieniania środowiska oznacza, że edukacja ma za zadanie przygotować do inteligentnego przystosowania się do zewnętrznego świata[19]. Dlatego kompetencje rozumiane technologicznie odarte są z kategorii podmiotowości, autonomii i systemu wartości, a ograniczone do wiedzy, wypreparowanych praktyk i wybranych cech osobowości. Tu wiedza nie uobecnia się w procesie jej konstruowania, ale nabywana jest przez obserwację tzw. „dobrej praktyki" i ma wymiar praktyczny. Fachowość, profesjonalizm, czy sprawność charakteryzują przygotowanie do zawodu, którego raczej nie wiąże się z rozwojem człowieka jako całości. Kompetencyjność instrumentalna uzewnętrznia się w działaniach skutecznych przez operowanie sprawdzonymi technikami i schematami działań. Zdobywanie wiedzy, jako jednego z elementów konstytuujących kompetencje, jest rozumiane jako transmisja wiedzy, tradycji, norm, wartości, zgeneralizowanych przez przeszłe pokolenia. Natomiast, wiedza i jej wartość wyznacza możliwość przewidywania w celu skutecznego działania[20].

Instrumentalizm w traktowaniu działań człowieka i procesu przygotowania do życia jest wyrazem tzw. racjonalności kognitywno-instrumentalnej[21]. Mówiąc o tej racjonalności Garry Evert zwraca uwagę iż: „ostatecznym rezultatem jest tu redukcja kwestii moralnych, estetycznych, edukacyjnych

---

[17] Por. H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988, s. 12.

[18] J.M. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, s. 69.

[19] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t. 1, przekł. A.M. Kaniowski, Warszawa 1999, s. 33.

[20] Por. H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, s. 34-50.

[21] Racjonalność ta wg H.A. Giroux to techniczna, R. Kwaśnica nadaje jej nazwę adaptacyjnej.

i politycznych do problemów technicznych: pytania typu dlaczego i co są redukowane do pytań typu jak"[22]. Kompetencje w takiej racjonalności są typu „instant": kondensowane do typowo technicznych, praktycznych, nie wymagających refleksyjności tylko raczej elastyczności, a gwarantujące „szybki" efekt, natychmiastową reakcję. Kształcenie jest wąskie, specjalistyczne, jest środkiem adaptacji zawodowej i społecznej, a rozwój jest procesem sterowanym z zewnątrz, na zasadzie transmisji wiedzy, wartości i norm.

Zewnętrzność, przedmiotowość to kategorie, przez które aktywność człowieka zarówno w edukacji jak i życiu sprowadzana jest do odbioru komunikatów i dostosowania się do oczekiwań otoczenia. Kształcenie kompetencji instrumentalnych jest procesem powtarzalnym i przygotowującym do działań stereotypowych. Cele definiowane są w terminach ustalonej wiedzy i umiejętności wyznaczanych przez standardy poprawności kulturowej[23]. Przykładem takiego redukowania kompetencji są listy praktycznych kompetencji nauczycielskich: merytoryczne, diagnostyczne, organizacyjne, komunikacyjne, badawcze, informatyczne…[24]. Kompetencje te precyzyjnie charakteryzują wiedzę, umiejętności i zachowania, które powinny być prezentowane przez nauczycieli i przynajmniej teoretycznie gwarantują skuteczność działań.

Akceptując zależność społeczeństwa od nieosobowych kodów informacyjnych, techniczno-racjonalne rozumienie kompetencji nasycone jest biernością i ujednoliceniem standardów kształcenia tak, jakby celem była „wspólna indywidualność"[25]. Mimo że z założenia kompetencje techniczne mają prowadzić do adaptacji do ról zawodowych i społecznych, to obserwujemy dezadaptacyjność takiego wymiaru kształcenia, które nie odpowiada na zapotrzebowanie ani indywidualne, ani społeczne w płynnej nowoczesności. Refleksyjność, samodzielność intelektualna i egzystencjalna nie mogą być przedmiotem wyboru gdyż: „Chronicznym atrybutem ponowoczesnego stylu życia wydaje się być niespójność, niekonsekwencja postępowania, fragmentaryczność i epizodyczność rozmaitych sfer aktywności jednostek"[26].

---

[22] G. Evert, *Habermas i edukacja*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. III, red. Z. Kwieciński, Toruń 1993, s. 123.

[23] Por. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Alternatywy myślenia o/w edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000.

[24] Por. H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, s. 17.

[25] Por. L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, s. 53.

[26] Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, Studia Socjologiczne, 1993, 2, s. 31.

Rekonstruując myślenie o kompetencjach w kontekście założeń psychologii humanistycznej (orientacja humanistyczna), można dostrzec zainteresowanie osobowym wymiarem kompetencji. Koncentracja na człowieku, a przede wszystkim procesie „stawania się" spowodowała, że punkt ciężkości został przesunięty z „efektów" oddziaływań edukacyjnych (tu: kompetencji) na sam proces rozwoju i uczenia się. Janusz Kozielecki opisując koncepcje psychologiczne człowieka, podkreśla niepowtarzalny charakter jego osobowości, który nie daje się sprowadzić do zestawu oderwanych od siebie komponentów: postaw, potrzeb, myśli, umiejętności, zdolności[27]. Ta „jednorazowość" osobowości sprawia, że edukacja ma charakter osobisty i toczy się w kierunku swoistym dla jednostki. Tym samym kompetencje byłyby kompetencjami tylko osobistymi, innymi dla każdej jednostki, realizowanymi w procesie samoaktualizacji.

Idąc tym tropem, nabywanie i rozwijanie kompetencji jest także procesem jednostkowym, pochodzącym z wnętrza i realizującym się w relacjach z innymi. Kompetencje aktualizują się w kontekście osobowości człowieka, a ich rozwój jest zintegrowany z rozwojem osobistym[28]. Odczytując dalej, edukacja jest procesem nie tyle nabywania kompetencji, co ich odkrywania, tworzenia i poszerzania, a jednostka nie rozwinie kompetencji jeśli nie ma wewnętrznej motywacji i nie uczestniczy aktywnie w procesie uczenia.

W 1959 roku Robert W. White badający motywację człowieka, zaproponował koncepcję osobistej kompetencji jako czynnika w znaczący sposób wzmacniającego efektywność działań i funkcjonowania człowieka w środowisku[29]. Inaczej niż motywy biologiczne, motywacja kompetencji (*competence motives*) nigdy nie jest ostatecznie spełniona i tak rozumiana kompetencja prowadzi do rozwoju osobistego. Kompetencja osobista, w świetle założeń R.W. White'a, to zdolność angażowania się w transakcje w zmiennym, czasem niekorzystnym środowisku społeczno-fizycznym[30]. Jednocześnie, właśnie przez kontakt ze środowiskiem (szczególnie językowym i społecznym) dyspozycje te rozwijają się. Pragmatyczność kompetencji, ich wymiar instrumentalny wyrażałby się w powtarzalnych czynnościach, które do pewnego stopnia są zautomatyzowane. Natomiast kompetencja jako dyspozycja do działania może rozwijać się, kiedy od jednostek oczekuje się twórczej adaptacji. Motywacja kompetencji byłaby bliska humanistycznej koncepcji

---

[27] J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1980, s. 258.

[28] Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008.

[29] R. White, *Motivation reconsidered – the concept of competence*, Psychological Review, 1959, 66(5), s. 297-333.

[30] Tamże.

Roberta Maslowa dotyczącej samorealizacji człowieka jako jego najwyższej potrzeby. Również tu samorealizacja jest procesem nigdy nie zakończonym, zawsze otwartym[31].

Przyjmując fundamentalne założenia nurtów humanistycznych, mówiące, że człowiek jest autonomiczną całością, a poznanie ma charakter podmiotowy, realizujący się w relacji komunikacyjnej ze światem, to należy przyjąć, że kompetencyjne działanie „domyka się" w i przez osobowość człowieka. Rozwój kompetencji w rozumieniu humanistycznym jest ściśle powiązany z rozwojem osobowym i odbywa się tylko przez aktywny udział podmiotu. Jeśli, jak twierdził C. Rogers, to człowiek jest procesem („*person is a process*"), stawanie się człowiekiem nie może być drugoplanowe wobec uczenia się taktyk i strategii życia oraz pracy, jak często są interpretowane kompetencje[32]. Tym samym, każdy uczeń, każdy człowiek z natury, ma prawo docierać do innego, właściwego tylko dla siebie charakteru kompetencji, które są częściowo uwarunkowane predyspozycjami, ale w dużej mierze podatne na wpływy zewnętrzne (edukacyjne, społeczne).

Ponowoczesna kondycja widoczna między innymi we fragmentaryczności rzeczywistości, braku przejrzystych punktów odniesienia (autorytetów), czy Baudrillardowskim niepowstrzymanym rozroście rzeczy czynią tożsamość zadaniem do wykonania:

> Najlepiej wiedzie się osobnikom, których swobody ruchu nie krępuje precyzyjna specjalizacja, którzy nie mają w zwyczaju koncentrowania uwagi zbyt długo na jednym przedmiocie (…) zachowują dystans i wstrzemięźliwość emocjonalną wobec tego czym się w każdym momencie zajmują

mówi Bauman opisując ponowoczesne wzory osobowe[33]. Rozumiejąc kompetencję krytycznie jako kompetencję do działania, byłaby ona poznawczym, emocjonalnym i działaniowym wyrazem stylu syntezy doświadczenia konstytuującego tożsamość w ujęciu Erika Eriksona[34]. Jeśli kompetencja rozwija się i aktualizuje na styku własnych predyspozycji oraz doświadczeń, to złożoność ontologiczna „otoczenia", w którym działamy implikuje złożoność struktury kompetencji i elementów je konstytuujących. Komponent poznawczy to postawa, gotowość do rewidowania wiedzy, emocjonalny jest poszukiwaniem uzasadnień emocjonalno-moralnych działań i obserwowal-

---

[31] A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2010.

[32] B. Thorne, C. Rogers, *Twórcy psychoterapii*, Gdańsk 2006.

[33] Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, s. 24-25.

[34] L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E.H. Eriksona*, Toruń 2000, s. 141-145.

ny, działaniowy wyraża refleksyjne projektowanie działań i gotowość tolerowania zmienności oraz niejednoznaczności.

„Bycie w świecie może odbywać się na różne sposoby" – możemy być podmiotem bądź pełnić zaadaptowaną rolę[35]. Zgodnie z tym przekonaniem, edukacja może służyć adaptacji do roli bądź adaptacji samej roli. Paulo Freire zwracał wagę na niebezpieczeństwo pełnienia przez szkołę tylko funkcji adaptacyjnych w sensie zarówno społecznym, jak i intelektualnym, gdyż szkoła, która nie uczy refleksyjnej krytyki rzeczywistości, zapamiętywania, a nie rozumienia nie jest ogniwem edukacyjnym[36]. Człowiek jako podmiot ma prawo do wyrażania i realizacji swoich naturalnych potrzeb (ujęcie romantyczne), a także emancypacji społecznej (ujęcie krytyczno-emancypacyjne) i kulturowej ekspresji. Maria Czerepaniak-Walczak wskazuje na swoisty paradoks edukacji, której celem powinno być przygotowanie człowieka do dorosłości, rozumianej jako samodzielne i odpowiedzialne życie. Okazuje się jednak, że korzystanie z oferty edukacyjnej oznacza raczej adaptację roli, „mówienie cytatami" i często jest reprodukcją statusu społecznego rodziców[37]. Czyli, kończy się w najlepszym przypadku osiągnięciem kompetencji adaptacyjnych, a osobie nadawany jest status dorosłego. Lech Witkowski, odwołując się do koncepcji rozwoju Lawrenca Kohlberga, mówi o triadzie rozwojowej przedkonwencja-konwencja-postkonwencja jako przechodzeniu od „wspólnoty interesów", przez „wspólnotę zadań", do realizowanej w płaszczyźnie dialogowej „wspólnoty jako zadania", kiedy autonomia w kreowaniu siebie i współuczestniczenie w kreowaniu społeczności jest sposobem istnienia w świecie[38]. Przekroczenie ograniczeń adaptacyjnych w edukacji zgodnie z ideologią liberalną byłoby możliwe dzięki stworzeniu projektu, w którym treści, metody, tempo osiągania „wzorów" jest dostosowane do indywidualnych możliwości jednostki. Jak jednak zrealizować ideę samorealizacji i przygotowania do pełnej autoekspresji w szkole, która jak pisze Maria Dudzikowa jest tylko mitem miejsca wszechstronnego rozwoju[39]?

Z perspektywy krytycznej przekroczenie potrzeby bezwzględnego dostosowania się i heteronomii norm moralnych osiągane na etapie postkonwencji jest wyrazem osobistego ustosunkowania się, odnalezienia w świecie i stanem gotowości do redefinicji własnej tożsamości w obliczu złożoności

---

[35] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, s. 116.

[36] P. Freire, *Pedagogy of freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Lanham 2001.

[37] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, s. 117.

[38] L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile edukacji*, Wrocław 2010, s. 166-167.

[39] M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia*, Kraków 2004, s. 23-25.

świata – przejawem kompetencji do działania[40]. Tak rozumiane kompetencje mają wymiar osobowy i społeczny. Już Sergiusz Hessen dostrzegał w wartościach kulturowych czynnik przejścia na wyższe poziomy rozwoju osobowości, a w autonomii jednostek – motyw przejścia społeczeństwa na etap postkonwencjonalny rozwoju[41]. Jurgen Habermas eksponując ten związek pisze:

> Proces uczenia się społeczeństw jest zależny od kompetencji należących do jednostek. Te z kolei uzyskują swoje kompetencje nie jako odosobnione monady, ale wrastając w symboliczne struktury świata w jakich żyjemy[42].

Krytyka edukacji, zwłaszcza w jej wymiarze formacyjnym i ideologicznym, dokonywana przez nurty krytyczne pedagogiki i socjologii, eksponuje konieczność społecznego oporu wobec wszelkich form zniewolenia i narzuconych ograniczeń statusu społecznego. Henry Giroux przekonuje, że szkoła może przyczynić się do kształtowania postaw emancypacyjnych, ale wzmacniając kompetencje krytyczne i aktywnego działania społecznego. Szkoła, jeśli zostanie uznana za „sferę publiczną" życia uczniów[43], to doświadczenia edukacyjne i obcowanie z nauczycielami „zmusi" w niej do aktywności intelektualnej, emocjonalnej i społecznej. Myśl krytyczna w praktyce miałaby być realizowana przez dawanie „głosu" po to, aby artykułować potrzeby, oczekiwania i wyzwalać się z ograniczeń, np. pochodzenia, języka, wyznania[44]. Nauczyciel mógłby być inicjatorem takiego dialogu, a dzięki swoim kompetencjom i przekonaniom stwarzać przestrzeń do aktywności społecznej.

> W zracjonalizowanym świecie potrzebę uzyskania porozumienia w coraz mniejszym stopniu zaspokaja odporny na krytykę zasób tych interpretacji, które uwiarygodnia tradycja; na poziomie w pełni zdecentralizowanego rozumienia świata potrzebę konsensu musi coraz częściej zaspokajać ryzykowna, albowiem racjonalnie motywowana zgoda – uzyskiwana czy to bezpośrednio dzięki interpretacjom dokonywanym przez samych uczestników, czy też dzięki profesjonalnej wiedzy ekspertów, która jest wtórnie przyswajana jako własna[45].

---

[40] Por. L. Kohlberg, R. Hersh, *Moral development – a review of theory*, Theory into Practice, 1977, 16(2), s. 53-59.

[41] S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997.

[42] J. Habermas, *Teoria i praktyka: wybór pism*, Warszawa 1983, s. 504.

[43] T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, red. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, Kraków 2000, s. 30.

[44] Tamże, s. 34.

[45] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, Warszawa 1999, s. 557.

Tak Jürgen Habermas wskazuje na nowe źródła i sposoby korzystania z wiedzy w społeczeństwie, które nie jest w stanie racjonalizować jej na drodze empiryczno-analitycznej i uzasadnia przejście z racjonalności kognitywno-instrumentalnej do komunikacyjnej[46].

W racjonalizowaniu komunikacyjnym odchodzi się od zgody narzuconej z góry, arbitralnie przez tradycję, do działania ukierunkowanego na porozumienie. Komunikując się, osiągamy porozumienie i konsensus, a podmioty są w intersubiektywnym związku[47]. Jürgen Habermas w swojej teorii krytycznej dopuszcza uniwersalność wartości w przypadku wartości fundamentalnych. Dążenie do zrozumienia i uzgadniania znaczeń generuje interesy praktyczne, mogą to być interesy emancypacyjne, kiedy wartości, roszczenia „ważnościowe": prawdziwość, słuszność, szczerość i zrozumiałość są spełnione[48]. Komunikacyjność to również cecha ontyczna podmiotów, która zakłada, że zarówno środki jak i cele działania człowieka mają charakter komunikacyjny[49].

Habermasowska wielopostaciowość racjonalności ludzkiej oraz złożoność rzeczywistości społecznej wymaga komplementarnych podejść do kształcenia kompetencji. Odpowiedzią na technologizację społeczeństwa i relatywizację podstawowych kategorii może być holistyczne interpretowanie kompetencji, jako wyraz krytycznego ustosunkowania się do otoczenia i własnego w nim miejsca. Stąd pojawia się propozycja rozumienia kompetencji w perspektywie krytycznej, przedstawionej w dalszej części tekstu.

David Carr dokonuje rozróżnienia pomiędzy wspomnianym rozumieniem dyspozycjonalnym kompetencji, kiedy mówimy o listach, zestawach kompetencji (liczba mnoga), a kompetencją (liczba pojedyncza) jako holistyczną zdolnością dokonywania osądu[50]. Kompetencja i kompetencje w retoryce tego autora nie są częścią tego samego kontinuum: przejście od kompetencji jako zestawu dyspozycji do kompetencji jako czynnika refleksyjnego nie jest oczywiste. Kompetencje byłby to zbór umiejętności, sprawności przedstawianych w postaci list kompetencji, np. profesjonalnych (przykład zestawy kompetencji nauczycielskich). Kompetencja byłaby natomiast wymiarem osobowym, uwewnętrznionym – holistyczną zdolnością dokonywania osądu[51]. Rozwój osobistej kompetencji musi więc następować

---

[46] Tamże, s. 48.

[47] Tamże, s. 134-139.

[48] Tamże, s. 33.

[49] Tamże, s. 34.

[50] D. Carr, *Questions of competence*, British Journal of Educational Studies, 1995, 41(3), s. 262-263.

[51] Tamże, s. 262-263.

jednocześnie z nabywaniem umiejętności pragmatycznych – kompetencji. Byłyby to procesy dziejące się równolegle, które wymagałyby wzrastającej stymulacji refleksyjnego myślenia wraz z nabywaniem kompetencji adaptacyjnych. Nieodłącznym składnikiem zaistnienia tak rozumianej kompetencyjności jest refleksyjność, samoświadomość, odniesienia moralne i motywacja. Kompetencja byłaby częścią „bazy epistemologicznej" do interpretacji zakresów tożsamości, „kluczem głębokiego osadzenia tożsamości"[52]. Kompetencja nie podlegałaby więc treningowi, nie byłaby efektem kształcenia, a raczej trwałą dyspozycją jednostki do działania, wyrażającą jej skłonności, motywację i typ zaangażowania, będący argumentem za realizacją określonej koncepcji siebie w świecie[53].

Odwołując się do epistemologii Lawrence'a Kohlberga, powiedzielibyśmy, że kompetencję osiągamy dopiero na etapie postkonwencjonalnym rozwoju. Dla wcześniejszych etapów, zwłaszcza przedkonwencjonalnego, charakterystyczne jest działanie zgodnie z konwencją ról zawodowych i społecznych, które wymaga kompetencji w rozumieniu instrumentalnym. Etap konwencjonalny umownie oznaczałby stopniowe przechodzenie od działań odtwórczych, schematycznych o dużym stopniu powtarzalności, do działań samodzielnych, twórczych[54]. Co więcej, kompetencje adaptacyjne, charakterystyczne dla etapów wcześniejszych, nie gwarantują osiągnięcia szeroko rozumianej kompetencji (profesjonalizmu, mistrzostwa, refleksyjności zawodowej) na etapie postkonwencjonalnym[55].

> (…) profesjonalnej kompetencji (*competence*) nie da się redukować do kompetencji (*competences*) w dyspozycjonalnym sensie, ponieważ jej przełomowym komponentem jest artykulacja i demonstrowanie moralnych wartości danej profesji[56].

Korzystając z tropów w koncepcji Kazimierza Dąbrowskiego – aby przejść na wyższe fazy rozwoju kompetencji – musi dojść do dezintegracji pozytywnej – rozpadu struktur rozwojowo niższych na korzyść tych bardziej złożonych[57]. Rozwój kompetencji polegałby na wyjściu od kompetencji adaptacyjnych i stopniowym dochodzeniu do krytycznych i emancypacyjnych. To przechodzenie można utożsamić z kryzysami – rozwojowym –

---

[52] L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana*, s. 143.
[53] Tamże, s. 146.
[54] L. Kohlberg, R. Hersh, *Moral development*, s. 53-59.
[55] Tamże, s. 55.
[56] D. Carr, *Questions of competence*, s. 264.
[57] K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa 1979.

w których powinno dojść do rozwikłania konfliktu pomiędzy adaptacją a twórczą dezadaptacją[58].

W orientacji krytycznej kompetencje należy rozumieć dynamicznie. Są one raczej kognitywną strukturą, która podlega reorganizacji, aniżeli zestawem umiejętności, wiedzy, czy postaw. Rozwój kompetencji może być utożsamiany z przechodzeniem (*progress*) na wyższe stadia rozwoju, umożliwiające poszerzenie kompetencji zarówno poznawczych, jak i osobowych. Stadia te, nawiązując również do Jana Piageta, są względnie stałe, jakościowo różne i hierarchicznie ustrukturyzowane; niższe stadia są podstawą do rozwoju kolejnych[59]. R. Kwaśnica interpretując etapy rozwoju moralnego, wskazane przez L. Kohlberga, zauważa, że kompetencje nie są nigdy skończone, a rozwój polega na ich przekraczaniu[60].

Progresywizm podkreśla znaczenie krytycznego myślenia i konstruowania wiedzy jako immanentnych komponentów kompetencji, które z założenia zależą przecież od doświadczenia. Pogląd ten, wywiedziony od J. Locke'a, wskazuje na znaczenie kształcenia refleksyjności i pobudzania umysłu oraz rolę doświadczenia w poznaniu[61], jednakże to orientacja instrumentalna zdominowała edukację jeszcze w II połowie XX wieku.

Progresywiści podkreślają interakcjonizm w procesie rozwoju, w którym znaczącą rolę odgrywa doświadczenie i konflikt poznawczy. Doświadczenie rozumiane jako proces weryfikowania, przedefiniowywania postaw, myśli, zachowań, a także konflikt poznawczy[62] – jako problemowość sytuacji edukacyjnej są warunkami niezbędnymi dla rozwoju kompetencji. Autentyczne doświadczanie doprowadza do konfrontacji kompetencji: jeśli ich implikacje zostaną doświadczalnie wyczerpane poprzez dialogiczną interakcję z otoczeniem może zachodzić progres, czyli ich rozwój[63]. Więc, tak jak wskazuje J. Dewey, tylko te doświadczenia mają wartość wychowawczą, które zapisują się twórczo w kolejnych doświadczeniach[64]. Natomiast, aktywność podmiotu stymulowana poprzez ciekawość i wątpliwości doprowadza do reorganizacji myślenia, przeżywania emocji oraz moralności, czyli zmiany postaw i w efekcie kompetencji.

---

[58] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, s. 130-131.

[59] D. Garz, *Lawrence Kohlberg – Introduction*, Leverkusen 2009, s. 34.

[60] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*, Studia Pedagogiczne, 1995, 61, s. 9-41.

[61] S.I. Możdżeń, *Historia wychowania*, t. I, s. 359-362.

[62] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972, s. 192-199.

[63] L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, s. 30-31.

[64] J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, s. 199.

Rozwój kompetencji jest więc przekształceniem struktur poprzez doświadczanie i interakcje, a nie tylko ćwiczeniem umiejętności (orientacja technologiczna) czy dążeniem do samorealizacji (orientacja humanistyczna). Celem kształcenia kompetencji jest funkcjonalny rozwój struktur poznawczych, które są źródłem interpretowania rzeczywistości, nadawania jej znaczenia i ustosunkowania się wobec niej. W tym kontekście kompetencje byłyby strukturą złożoną, hierarchiczną, rozwijającą się w kierunku refleksyjności, samodzielności intelektualnej i moralnej. Wydaje się, że takie rozumienie nadaje kompetencjom sens mądrości: „Wiedza jest informacją umieszczoną w kontekście, a mądrość jest wiedzą umieszczoną w systemie wartości w celu właściwego użycia danych, informacji i wiedzy"[65].

Największą niezależność poznawczą i autonomię moralną osiągamy na etapie postkonwencjonalnym. Prawdopodobnie właśnie dopiero człowiek na tym etapie jest w pełni samodzielnym podmiotem, twórczym i refleksyjnym. Wtedy też ujawnia się indywidualny sposób bycia w określonej roli (społecznej, zawodowej), tym samym stanowiąc rdzeń kompetencji.

W ujęciu krytycznym uobecniony jest postulat nasycania wiedzą czynności praktycznych. Bynajmniej nie oznacza to przyswajania wiedzy teoretycznej, ani uczenia poprzez kumulowanie doświadczeń (wiedzy, umiejętności, wartości), ale podejście metodologiczne i badawcze w procedurze poznania. L. Kohlberg nawiązując do J. Deweya i J. Piageta wskazuje, że dojrzała myśl jest efektem reorganizacji struktur poznawczych w interakcji ze środowiskiem: „Te reorganizacje odzwierciedlają jakościowe poziomy myśli, poziomy zwiększonej epistemologicznej odpowiedzialności"[66]. Nabywanie kompetencji w takim rozumieniu uzasadniają procesualno-poznawcze wzory uczenia się, konstruktywizm poznawczy oraz modele interakcyjne.

Konkludując, wyznacznikami orientacji krytycznej w rozumieniu kompetencji i kształcenia kompetencyjnego jest konstruowanie i rekonstruowanie struktur poznawczych, osobowościowych i działaniowych, które tworzą (konstytuują i rozwijają) kompetencje. Jednocześnie kompetencje są operacjonalizowane jako struktura złożona z kompetencji umożliwiających adaptację, krytyczną postawę i ostatecznie emancypację[67]. W kompetencjach adaptacyjnych, umożliwiających orientację w rzeczywistości, kategorią poznania jest informacja. Kompetencje krytyczne pozwalają na zrozumienie znaczenia i interpretację rzeczywistości w systemie wartości i wiedzy. Na-

---

[65] R. Pachociński, *Oświata XXI w. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 58.

[66] L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania*, s. 28.

[67] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, s. 128-130.

tomiast, podejmowanie działań zgodnie z krytyczną interpretacją i autorefleksją byłoby możliwe dzięki kompetencjom emancypacyjnym [68].

Podążając tropami poglądów H. Giroux, który proponuje wielozałożeniową, nieciągłą perspektywę teoretyczną edukacji, w interpretacji koncepcji kształcenia kompetencyjnego konieczne byłoby oparcie się na kilku fundamentach teoretycznych tak, aby unikać ograniczeń każdego z nich. Istotna jakość tez H. Giroux, które stanowią pewną całość i mogą być podstawą do dekonstrukcji omawianego problemu może być skondensowana do zasad:

1) jeśli edukacja stanowi proces tworzenia podmiotów politycznych, to kompetencja do działania ma wymiar krytyczny i emancypacyjny;

2) jeśli etyka jest społecznym dyskursem, to kompetencja oznacza gotowość do podejmowania takiego dyskursu;

3) jeśli tworzone są nowe formy wiedzy, a częściowa epistemologia zastępuje pojęcie obiektywizmu, konstruowane są tym samym nowe przestrzenie uczenia się. Implikuje to rozwój nowych obszarów kompetencji w przestrzeniach do tej pory ignorowanych, np. refleksyjności emocjonalnej. Poznawanie dokonuje się również w relacjach społecznych, posługując się własnym ciałem, intuicją, emocjami;

4) jeśli kondycja postnowoczesna wymaga łączenia obszarów indywidualnej tożsamości i procesów społecznych, to kompetencje mają znaczenie zarówno społeczne, jak i osobiste[69].

Skoro: „pedagogia opisuje intelektualne, emocjonalne i etyczne zaangażowania, jakie podejmujemy jako część wysiłków adaptacyjnych, negocjacyjnych i transformacyjnych wobec świata, w którym się znajdujemy”[70], to kształcenie kompetencyjne, jeśli w ogóle ma być realizowane, to tylko w formule krytyczno-refleksyjnej i zdecydowanie wykraczającej poza formalną edukację oraz działania wychowawcze środowiska.

Każda z konstruowanych (pewnie tych pominiętych również) orientacji w pojmowaniu i kształceniu kompetencji zwraca uwagę na inny aspekt funkcjonowania człowieka w odniesieniu do otoczenia. Prawdopodobnie to właśnie od kontekstu będzie zależało, jaki „typ” z repertuaru kompetencji: technicznych, humanistycznych (osobowościowych), czy funkcjonalno-krytycznych będzie regulował zachowania człowieka w określonej sytuacji. Jednakże, układ kompetencji inklinuje hierarchię nawiązującą do teorii J. Habermasa interesów konstytuujących poznanie, które można traktować

---

[68] Tamże, s. 130.

[69] Por. T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, s. 48.

[70] H.A. Giroux, *Modernism, Postmodernism, and Feminism. Rethinking the Boundaries of Educational Discourse*, College Literature, 1990, 17(2/3), s. 56, za: tamże.

jako modelowe podstawy edukacji kompetencji[71]. Z tej perspektywy ważne jest przesunięcie zainteresowania z technicznego (behawioralnego) na osobowościowy (personalistyczny) i funkcjonalny aspekt działań oraz postaw człowieka. Czy tak dzieje się we współczesnych przemianach edukacyjnych?

Kompetencje we współczesnej edukacji

Tak zwane kompetencje kluczowe, wypracowane w Procesie Bolońskim, wydają się być kolejną, przekonującą listą życzeń głoszącą, jakie kompetencje trzeba posiąść, aby być aktywnym członkiem społeczności: samorealizować się, rozwijać, integrować ze społeczeństwem i aktywnie odnajdować się na rynku pracy[72]. Niepokój budzi fakt, że możemy odczytać kompetencje kluczowe jako zbiór zaleceń, który nie tworzy całościowej struktury. Podana jest lista elementów, którym przypisuje się tę samą ważność, podkreślając wprawdzie istnienie bliżej nie określonych związków. Zalecenie Parlamentu Europejskiego[73] jest dokumentem prawnym i prawdopodobnie stąd ta oszczędność w opisie kontekstu budowania kompetencji. Ważny wydaje się więc głos w odczytaniu ich z perspektywy wiedzy o edukacji. Refleksyjny praktyk zauważy konieczność wprowadzenia struktury, a przede wszystkim hierarchii. W liście tej nie wyeksponowano czynnika integrującego, dzięki któremu nabywanie, rozwijanie i korzystanie z postulowanych kompetencji miałoby charakter refleksyjny. (De)konstruując ten model, wydaje się, że czynnikiem integrującym jest podmiot, którego „są" kompetencje, który je nabywa.

W modelu kompetencyjnym zwraca się uwagę na zmianę paradygmatu kształcenia z treści na podmiot, powracając tym samym do idei sokratejskich, później oświeceniowych i progresywnych. Jednakże, w umysłach wielu praktyków i teoretyków kształcenie kompetencyjne funkcjonuje jako konstrukt nie tyle złożony, co składający się z zestawu umiejętności nabywanych w różnym stopniu, na różnych etapach edukacji.

Kolejny punkt krytyczny Zalecenia to wyartykułowane oczekiwanie, że systemy edukacyjne będą rozwijać kompetencje i mierzyć efekty. Kompetencje przedstawione wymagają operacjonalizacji, odwołania do określonych zachowań, postaw, umiejętności, wiedzy tak, aby móc je zaobserwo-

---

[71] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, s. 24.

[72] Por. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r., s. 393/13.

[73] Tamże.

wać i „zmierzyć". Operacjonalizacja niesie jednak wspomniane ryzyko redukcji, uproszczenia struktury kompetencji. Niebezpieczne, bo sprowadzające edukację kolejny raz do kształcenia adaptacyjnych i instrumentalnych umiejętności, jest wskazywanie na listę wyabstrahowanych obszarów wiedzy, działań i umiejętności, bez wyraźnego wyartykułowania związków pomiędzy nimi, hierarchii.

Cechą immanentną kompetencji jest ich dynamizm – są kategorią nigdy nie skończoną, jak sam rozwój. Wydaje się, że każdą kompetencję można poszerzać, przekraczać jej granice. Jednocześnie, zwracając uwagę na strukturę kompetencji, można wskazać na ich rozwój wertykalny: od relatywnie prostych jak kompetencje adaptacyjne, po złożone i nie tak oczywiste, jak krytyczno-emancypacyjne, czy refleksyjność. Otwarta struktura kompetencji powoduje, że mogą stanowić ważny cel edukacji oraz przechodzenia na poziom postkonwencjonalny rozwoju człowieka i konsekwentnie społeczeństwa. Refleksyjność i autonomia charakteryzuje najwyższy etap rozwoju kompetencji, uwarunkowany osobowościowo oraz przez doświadczenie. Ciągłość rozwoju kompetencji do działania implikuje traktowanie wcześniejszych faz rozwoju osobistego jako przygotowania do osiągnięcia autonomii na etapie postkonwencji.

Refleksyjność – najwyższy standard kompetencji

Jeżeli przyjmiemy, że każde profesjonalne działanie jest oparte na rozumowaniu, należy zgodzić się ze stwierdzeniem, iż to co odróżnia ekspertów od początkujących specjalistów to symboliczna, wynikająca z wnioskowania i zakorzeniona w doświadczeniu wiedza. W umysłach ekspertów wiedza jest „skompilowana", przetworzona i wydaje się, że ekspert nie potrzebuje już świadomej uwagi i refleksji w działaniu. Istnieje nawet zgeneralizowane przekonanie, że bycie ekspertem wymaga natychmiastowej reakcji w każdej sytuacji – automatyzmu działania. Często też poszukujemy specjalistów, którzy niezwłocznie, bez większego zaangażowania intelektualnego udzielą nam pomocy czy informacji. Tak jakby miarą kompetencji była szybkość i trafność reagowania w określonych sytuacjach. Eksperci budują swoje kompetencje oparte na procesach heurystycznych, które w połączeniu z wiedzą „naukową" czynią z nich refleksyjnych praktyków. Jeśli pozbawimy możliwości zdobywania wiedzy zdroworozsądkowej, jeśli ją zdyskredytujemy i oderwiemy od stosunków społecznych, to możemy działać mecha-

nicznie jak komputer, korzystając tylko z repertuaru zaprogramowanych schematów.

Niebezpieczeństwo „niedointerpretowania" kształcenia kompetencyjnego tkwi właśnie w przekonaniu, że kompetencje muszą być tylko praktyczne, muszą służyć sprawnej, obserwowalnej i mierzalnej poprawie jakości działania. Jeśli zaakceptujemy pojęcie kompetencji jako konstruktu teoretycznego, który wyznacza obszary działań edukacyjnych, to powinniśmy nadać mu kontekst raczej funkcjonalno-krytyczny, aniżeli pragmatyczny. Dlaczego? Po pierwsze, wydaje się, że istnieje niewiele czynności, które nie wymagają refleksyjności, czyli takich, w których możemy korzystać z wyuczonych wzorów zachowań, schematów postępowania. Po drugie, coraz częściej sytuacje, w których działamy są na tyle złożone, iż wymagają tej nieustannej uwagi i świadomości. Donald Schon ten stan umysłu człowieka nazwał refleksyjnością, a człowieka, który działa świadomie – refleksyjnym praktykiem[74].

Idea refleksyjności wyrasta z krytyki uproszczonego rozumienia zależności wiedzy teoretycznej i praktycznego działania (Arystotelesowe wykonywanie – stosowanie wiedzy teoretycznej w praktyce) oraz racjonalności technicznej. J. Habermas określa refleksję jako samookreślenie (*self-determination*), czyli proces uświadomienia sobie wcześniej przesądzonego kontekstu socjologicznego i ideologicznych ograniczeń, a ponadto przejmowanie kontroli nad tym wpływem[75]. Natomiast J. Dewey rozważa refleksyjność jako stan głębokiego namysłu nad działaniem w odróżnieniu od rutynowego działania. Ciągłe i aktywne rozważania nad przekonaniami, wiedzą „(…) z różnych stron i w różnym świetle" w odniesieniu do praktyki i konsekwencji działań[76]. D. Schon podkreśla kategorię zdziwienia i wiedzy intuicyjnej w działaniu profesjonalnym. Bowiem doświadczenie zdziwienia, zastanowienia się prowadzi do interaktywnego myślenia nad działaniem, jego rezultatami, a także intuicji poznawczej ujawniającej się w działaniu. Jest to odkrywanie, związanych istotnie z danym działaniem, schematów poznawczych[77]. W takiej sytuacji praktyk, jak badacz, eksperymentuje, poszukuje ukrytego „rozumienia" i zmian w sytuacji i/lub działaniu.

Poczucie sprawstwa jest łatwiej osiągalne na niższych poziomach rozwoju – brak wpływu na otoczenie nawet znaczący, np. w świecie zorganizowa-

---

[74] D.A. Schon, *The reflective practitioner*, London 1987, za: D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998, s. 150-151.

[75] D. Carr, *Questions of competence*, s. 262-263.

[76] J. Dewey, *Jak myślimy*, Warszawa 1988, s. 85.

[77] D.A. Schon, *The reflective practitioner*, s. 150-151.

nym konwencjonalnie, nie wywołuje dyskomfortu. Paradoksalnie, źródłem doświadczania autonomii, źródłem refleksyjności jest doświadczanie ograniczeń, konieczność domagania się autonomii, bo jest jej żądaniem i przekraczaniem ograniczeń. „Inaczej bowiem człowiek jest zadomowiony w świecie i niezdolny rozpoznać skali swojego zniewolenia czy ograniczeń nieprawomocnie uchodzących za naturalny porządek świata”[78].

Refleksyjność kształtuje się w toku powtarzalnego osobistego doświadczenia i ten sposób ujęcia wiedzy i praktyki przez D. Schona bliski jest konstruktywizmowi poznawczemu. Podejście procesualno-strukturalne do budowania wiedzy w znaczący sposób przyczyniło się do myślenia o edukacji właśnie w kategoriach kompetencyjnych. Kompetencje jednostki i konstytuująca je wiedza są efektem aktywnego działania, konstrukcji osoby uczącej się. W ciągłym procesie organizowania i rekonstrukcji własnego obrazu świata jednostka jest w konfrontacji z otoczeniem i samym sobą. Refleksyjność i szlachetna niewiedza[79] jest więc przejawem najwyższych standardów kompetencji – osiągnięcia postkonwencjonalności rozwoju.

Za sprawą J. Piageta i N. Chomskiego przyjęliśmy zasadę, iż uczenie się przebiega od poznawania poszczególnych elementów, aż do biegłości, abstrakcyjnego zinternalizowania wyszukanych zasad[80]. Odpowiadają temu etapy nabywania kompetencji, a tym najwyższym byłaby refleksyjność i autonomia działania. Jeśli nabywanie kompetencji jest procesem, to kompetencje nie mogą być strukturą zamkniętą, ani zbiorem prostych dyspozycji, ale całością świadczącą o osiągnięciu poziomu postkonwencjonalnego – świadomości indywidualnego bycia w świecie. W rozumieniu kompetencji pojawia się czynnik ludzki: jeśli fakty, zasady, strategie oraz szybkość i precyzja reakcji miałyby być dowodem na bycie ekspertem – specjalistą w danej dziedzinie – to komputer i sztuczna inteligencja zastępowałyby człowieka nie tylko przy taśmach montażowych i w systemach sterowania, ale również w dziedzinach zarządzania, społecznych, czy innych.

Czy w takim razie kompetencje to kategoria temporalna czy uniwersalna? Czy nie jest tak, że „ubraliśmy” w nowe słowo zawsze obecne pragnienie, aby edukacja „przygotowywała” człowieka do życia ze sobą i innymi?

Wydaje się, że nigdy wcześniej tak wyraźnie nie wyartykułowano i nie uzasadniono potrzeby kształcenia skoncentrowanego na działającym podmiocie po to, by przygotować go do twórczej adaptacji. Nigdy też te deklaracje nie były tak bliskie realizacji. Niestety, interpretując dziejące się prze-

---

[78] L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana*, s. 168.

[79] B. Pascal, *Myśli*, przekł. T. Boy-Żeleński, Warszawa 2003.

[80] Za: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 23-24.

miany w płaszczyźnie teoretycznej (ideologicznej) i realizacyjnej wydaje się, że kompetencje kolejny raz sprowadzamy do prostych, obserwowalnych zachowań, praktycznych umiejętności, a nawet odtwarzania wiedzy (np. testy kompetencji, które są tak naprawdę testami wiedzy, osiągnięć szkolnych). Mimo że zwraca się uwagę na nowe wymiary uczenia się, złożoność i wieloaspektowość kompetencji powoduje, iż wprowadzane zmiany mają często charakter powierzchowny i chaotyczny. Niestety, dosyć często można usłyszeć głosy praktyków-malkontentów sparafrazowane do tezy: „nazwijmy to (kompetencje, wiedzę, umiejętności) jak chcą politycy, eksperci, a i tak będziemy robili swoje – czyli tak jak do tej pory".

Kompetencja, kompetencyjność, czy refleksyjność, jakkolwiek nazwiemy opisywane kategorie, są mozaiką umiejętności i doświadczeń, tych kontrolowanych i automatycznych skłonności do działania, nabytych i odkrytych (w sobie), zdolności i predyspozycji, odpowiedzialności i gotowości do dyskursu etycznego. Tak szerokie rozumienie kompetencji przekracza racjonalność kognitywno-instrumentalną i dualizmy teoretycznego – praktycznego, zindywidualizowanego – kolektywnego kształcenia. Łączy w sobie intuicję i rozsądek, doświadczenie i wiedzę, świadomość i nieświadomość, adaptację i świadomość krytyczną. Jeśli edukacja ma rozwijać kompetencje, to refleksyjność, świadomość krytyczna, a nie tylko sprawności działania powinny być celem oddziaływań. Edukacja kompetencyjna to taka edukacja, której: „Rezultatem jest dorosłość pojmowana jako integracja wolności, samodzielności i odpowiedzialności, jako racjonalny, krytyczny sposób bycia w świecie"[81].

Podsumowanie

Praktycznym wymiarem krytycznego namysłu nad rolą edukacji w zmianie społecznej (szkoła podążająca za zmianami *versus* szkoła generująca zmiany) jest odkrywanie napięć pomiędzy postulatami edukacyjnymi a rzeczywistością, również w wymiarze kształcenia kompetencyjnego. Interpretacja tych rozbieżności, w zależności od przyjętej ideologii, prowadzi bądź do adaptacyjnych, bądź emancypacyjnych projektów pedagogicznych. Jeśli przyjmiemy, że cele edukacji są podporządkowane interesom ekonomicznym i praktycznym, to będziemy oczekiwać działań typowo adaptacyjnych i rozwoju kompetencji umożliwiających adaptację. Zgodnie z myślą

[81] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, s. 117.

krytyczną możemy założyć, że edukacja ma moc rozwijania podmiotowych kompetencji i jest instrumentem zmiany społecznej, więc kompetencje wykraczające poza adaptację są emancypacyjne i krytyczne. Uwzględniając szeroki i zmienny kontekst edukacji, coraz częściej dystansujemy się (przynajmniej w rozważaniach naukowych) od definiowania celów edukacji w akontekstualnych kategoriach sprawności, technologii, czy rzemiosła typowych dla orientacji instrumentalnej, racjonalności technicznej. Dylematy kształcenia kompetencyjnego obecne są więc na poziomie epistemologicznym, ontologicznym, a nie tylko praktycznym.

Nie sposób w teorii edukacji, jak i pedagogii unikać myślenia normatywnego. Trudno unikać sformułowań: powinno się…, należy…, niezbędne jest, aby… w edukacji. Mogą one wskazywać na autorytaryzm myślenia pedagogicznego, ale również określać granice działań pedagogicznych. Dlatego wydaje się, że „powinno się" w dyskursie edukacyjnym dopuszczać wielość głosów, wielość ideologii i różnorodność przestrzeni rozwoju. Toteż, kompetencje krytyczne i emancypacyjne stanowią szeroką ramę interpretacji kompetencji człowieka. Konsekwentnie nie jest możliwe osiągnięcie ciągłości w zestawach kompetencji, osiągnięcie pewnej kategorii kompetencji, np. merytorycznych nie jest warunkiem niezbędnym i wystarczającym do przechodzenia na wyższe poziomy rozwoju. Wszystkie wymienione powyżej kategorie kompetencji stanowią o jakości działania (i życia!) człowieka, mówiąc truistycznie – są „potrzebne", ale osiągnięcie adaptacji nie jest ostatecznym celem, ale raczej przekraczanie ograniczeń, odwaga mówienia „głosem", osiąganie wolności. Tak interpretowane kompetencje wpisują się w rozwój osobowy jednostki, rozwój społeczny, które dążą do postkonwencji. Artykułowane kształcenie kompetencyjne jest zredukowane do kształcenia instrumentalnego; powinno to budzić obawę, że wyższe pułapy uczenia się i rozwoju społecznego nie zostaną odblokowane[82].

Wydaje się, że szkoła realizuje zredukowany model kompetencji i posługując się słowami J. Staniszkis – realizuje rzeczywistość założeniową[83]. Kompetencyjne kształcenie to nie behawioralne kształcenie umiejętności „potrzebnych", użytecznych w życiu, to nie odchodzenie od kształcenia poznawczego na rzecz działaniowego, to nie realizowanie indywidualnych potrzeb uczniów (bo to w szkole, niestety, niemożliwe). Kształcenie kompetencji do działania (nauki, pracy, współdziałania) to istota edukacji do krytycznej adaptacji i zmiany, nie może pomijać jednak płaszczyzny instrumentalnych kompetencji. Brak aspektów działaniowych w kształconych kompetencjach,

[82] L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana*, s. 161-162.

[83] J. Staniszkis, *Ontologia realnego socjalizmu (pierwsze przybliżenie)*, Krytyka, 1987, 26.

takich jak komunikowanie się, rozwiązywanie konfliktów czy kompetencji intrapersonalnych, niesie z sobą ryzyko zachowań nieadekwatnych, a nawet destrukcyjnych.

Napięcia wynikające ze zmian cywilizacyjnych poszerzają tzw. lukę ludzką, czyli nieadekwatność zachowań ludzkich wobec zagrożeń i napięć[84]. Czy kształcenie kompetencyjne może tę lukę „zewrzeć"? W kształcie obecnym edukacja ani nie adaptuje, ani nie emancypuje: utrudnia stawanie się podmiotem, osiąganie krytyczności myślenia, a przekonanie, że szkoła jest miejscem wszechstronnego rozwoju jest mitem[85]. Redukcja tej rozbieżności jest bardziej prawdopodobna, jeśli faktycznie nastąpi przejście w edukacji od kultury przedmiotów do kultury podmiotów[86] również w rozumieniu kształcenia kompetencyjnego. Kompetencje mogłyby być potencjałem emancypacyjnym odrzucającym bierność, konformizm i konwencjonalne pełnienie ról. Jednak bez zmiany poziomu uczenia się, które powinno przygotowywać do działania, a nie tylko do dostosowania i reprodukowania, szkoła pozostanie tylko „mitycznym" miejscem rozwoju. Odwołując się do tez Lecha Witkowskiego, system edukacji w powiązaniu z innymi układami społecznymi, przyjmując za obowiązującą tożsamość konwencjonalną, może blokować przechodzenie na wyższe poziomy kompetencji, dlatego też realizacja idei kształcenia kompetencyjnego ma sens jeśli umocowana jest w teorii krytycznej społecznie[87]. W takim ujęciu kompetencje są rozumiane jako kompetencje do działania, krytycznego myślenia, podejmowania aksjologicznie umocowanych wyborów, dochodzenia do postkonwencjonalności w rozwoju[88].

O efektach kształcenia kompetencyjnego rozstrzyga nie tyle wyrafinowane odniesienie teoretyczne (to prezentowane w strategii bolońskiej jest w gruncie rzeczy bardzo pragmatyczne) czy strategia oddziaływań edukacyjnych, co tożsamość instytucji te działania podejmującej, wyrażającej się tym, jaki zakłada wariant świata i typ tożsamości człowieka[89]. Wydaje się więc, że kultura edukacyjna szkoły niezredukowana do racjonalności technologicznej, realizująca komunikacyjny model relacji pedagogicznej i przede wszystkim nie poszukująca powszechnych zasad czy pewności, ma znacznie

---

[84] J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Maltiza, *Uczyć się – bez granic. „Jak zewrzeć lukę ludzką?"* Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982, s. 50.

[85] M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako „miejscu wszechstronnego" rozwoju ucznia*, Kraków 2004.

[86] K. Obuchowski, *Mikroświat i makroświat człowieka*, Przegląd Humanistyczny, 1988, 4-5, s. 59.

[87] L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana*, s. 129.

[88] L. Kohlberg, R. Hersh, *Moral development – a review of theory*, s. 53-59.

[89] Por. tamże, s. 172.

większe szanse na kształcenie kompetencji do działania, aniżeli szkoła, która chce mierzyć efekty kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, Studia Socjologiczne, 1993, 2.

Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się – bez granic. „Jak zewrzeć lukę ludzką?"* Raport Klubu Rzymskiego, PWN, Warszawa 1982.

Carr D., *Questions of competence*, British Journal of Educational Studies, 1995, 41(3).

Chomsky N., *Aspects of the theory of syntax*, MIT Press, Cambridge 1965.

Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Dąbrowski K., *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.

Delors J., *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.

Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972.

Dewey J., *Jak myślimy*, PWN, Warszawa 1988.

Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.

Evert G., *Habermas i edukacja*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. III, red. Z. Kwieciński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.

Freire P., *Pedagogy of freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Rowan and Littlefield Publication, Lanham 2001.

Gałdowa A. (red.), *Tożsamość człowieka*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.

Garz D., *Lawrence Kohlberg – Introduction*, Barbara Budrich Publishers, Leverkusen 2009.

Giroux H.A., *Modernism, Postmodernism, and Feminism. Rethinking the Boundaries of Educational Discourse*, College Literature, 1990, 17(2/3).

Gołębniak D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń-Poznań 1998.

Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t. 1, przekł. A.M. Kaniowski, PWN, Warszawa 1999.

Habermas J., *Teoria i praktyka: wybór pism*, przekł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.

Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997.

Illeris Z., *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2006.

Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Alternatywy myślenia o/w edukacji*, red. Z. Kwieciński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

Kohlberg L., Hersh R., *Moral development – a review of theory*, Theory into Practice, 1977, 16(2).

Kossowska M., Sołtysińska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.

Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.

Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1980.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*, Studia Pedagogiczne, 1995, 61.
Kwiatkowska H., *Orientacje w kształceniu nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1988.
Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, WAiP Warszawa 2008.
Madalińska-Michalak J.M., Góralska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Business ABC, Warszawa 2012.
Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
Możdżeń S.I., *Historia wychowania*, t. 1, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Sandomierz 2006.
Obuchowski K., *Mikroświat i makroświat człowieka*, Przegląd Humanistyczny, 1988, 4-5.
Pachociński R., *Oświata XXI w. Kierunki przeobrażeń*, IBE, Warszawa 1999.
Pascal B., *Myśli*, przekł. T. Boy-Żeleński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Warszawa 2003.
Schon D.A., *The reflective practitioner*, Routledge, London 1987.
Staniszkis J., *Ontologia realnego socjalizmu (pierwsze przybliżenie)*, Krytyka, 1987, 26.
Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, red. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
Thorne B., Rogers C., *Twórcy psychoterapii*, przekł. E. Wojtych, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
Tomaszewski T., *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1978.
White R., *Motivation reconsidered – the concept of competence*, Psychological Review, 1959, 66(5).
Witkowski L., *Interesy konstytuujące poznanie*, [w:] *Kierunki filozofii współczesnej*, t. II, red. J. Pawlak, Wydawnictwo UMK, Toruń 1995.
Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E.H. Eriksona*, Wydawnictwo J. Witkowicz, Toruń 2000.
Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.
Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, źródło: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF [dostęp, 11.XII. 2011].

ZBYSZKO MELOSIK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

PIŁKA NOŻNA KOBIET W SPOŁECZEŃSTWACH WSPÓŁCZESNYCH: MIĘDZY EMANCYPACJĄ A MARGINALIZACJĄ

ABSTRACT. Melosik Zbyszko, *Piłka nożna kobiet w społeczeństwach współczesnych: między emancypacją a marginalizacją* [Women's football in contemporary societies: between emancipation and marginalization]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 157-172. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.10

The article is devoted to analysing the phenomenon of women's football in contemporary world. A situation in various countries are taken into account including United States of America, Brasil and China. The problem of women's access to fooball is considered against the background of emancipation, but also masculinization and sexualization of their identity and bodies.

Key words: football, women, emancipation, marginalization, equality, masculinization

W każdym kraju, któremu poświęciłem uwagę w cyklu artykułów piłka nożna pozostaje w dynamicznej relacji z kategorią męskości. W przypadku Niemiec, Holandii, Brazylii, Argentyny jest to męskość hegemoniczna, dominująca. Bardziej skomplikowane relacje odnośnie tej dyscypliny sportu występują w Japonii, gdzie najbardziej popularni piłkarze wchodzą w rolę „metroseksualnych gwiazd" wobec rozentuzjazmowanej kobiecej widowni, ale i tak to oni są głównymi bohaterami na scenie. Wreszcie, w Stanach Zjednoczonych piłka nożna postrzegana jest bardzo często za sport miękki i mało męski, pozostający w opozycji do twardego, uosabiającego esencję męskości, footballu amerykańskiego.

W niniejszej pracy, poświęconej kobiecej profesjonalnej piłce nożnej skoncentruję się na trzech podstawowych zjawiskach: roli piłki nożnej w procesie emancypacji kobiet, seksizmowi w piłce nożnej oraz istniejącej w jej ramach redukcji kobiet do obiektu seksualnego, jak również maskulinizacji ciała i tożsamości kobiecej. Odniosę się także do zróżnicowanej reakcji kobiecej piłki nożnej w wybranych krajach świata, szczególnie w tych, gdzie meandry kobiecej emancypacji/marginalizacji poprzez tę dyscyplinę sportową są znakomicie widoczne. Narracja w artykule tym będzie miała charakter świadomie fragmentaryczny; pominę w niej w dużej mierze recepcję kobiecej piłki nożnej w krajach europejskich, nawet tam gdzie jest relatywnie wysoko rozwinięta, czyli skandynawskich[1].

Kiedy w roku 1917 powstał w Anglii kobiecy klub piłkarski „The Dick, Kerr Ladies Football Team", to jego celem było gromadzenie funduszy dla organizacji charytatywnych. Na mecze tego klubu przychodziły tysiące ludzi. Wywołało to wielkie niezadowolenie u angielskiej federacji piłki nożnej „English Football Association", która w 1921 roku zabroniła klubowi rozgrywania meczów; w oświadczeniu napisano: „ta dyscyplina jaką jest piłka nożna nie jest dostosowana do kobiet, w związku z tym nie powinny w niej brać udziału". Barbara Cox i Shona Thompson uważają, że ta decyzja skutecznie zablokowała rozwój kobiecej piłki nożnej na wiele dziesięcioleci[2]. W roku 1930 w niemieckiej książce *Modern Sport* jej autor Willy Vierath stwierdził autorytatywnie:

> wszystkie rodzaje sportów, które nie odwołują się do kobiecych naturalnych dyspozycji, takie jak zapasy, boks czy piłka nożna nie są możliwe do zaakceptowania; poza tym są one nieestetyczne i nienaturalne.

W tamtym okresie uważano w Niemczech, że piłka nożna jest sprzeczna z kobiecą wrażliwością i kształtami ciała kobiecego[3]. W magazynie dla kobiet „Damenillustierte" skomentowano: „Kobiety mogą grać w piłkę nożną

---

[1] Por. np. J.B. Kjær, S. Agergaard, *Understandiong Women's Professional Soccer. The Case of Denmark and Sweden*, Soccer and Society, 2013, 14, 6; K. Fasting, *Small Country – Big Results: Women's Football in Norway*, Soccer and Society, 2003, 2-3; C. McCormack, K. Walseth, *Combining Elite Women's Soccer and Education. Norway and NCAA*, Soccer and Society, 2013, 14, 6.

[2] B. Cox, S. Thompson, *Facing the Bogey: Women, Football and Sexuality*, Football Studies, 2001, 4, 2, s. 8, adres internetowy: http://library.la84.org/SportsLibrary/FootballStudies/2001/FS0402d.pdf

[3] G. Pfister, *The future of football is female*!? *On the past and present of women's football in Germany*, [w:] *German football: history, culture, society*, red. A. Tomlinson, Ch. Young, London 2006, s. 97.

w Anglii czy Francji, lecz miejmy nadzieję, że ten zły przykład nie znajdzie naśladowników w niemieckim sporcie"[4].

W kolejnych dekadach i kolejnych krajach kobiecej piłce nożnej odmawiano statusu i blokowano jej rozwój. Istotą jednego z istniejących do dzisiaj sposobów argumentowania w tym zakresie jest teza o niskim poziomie kobiecej piłki nożnej. Jak napisał w tym kontekście Jonny Hjelm: „Męska piłka nożna stanowi normę, a piłka kobieca jest postrzegana jako jej podrzędna kopia. Kobiecy futbol jest identyfikowany z futbolem na niskim poziomie"[5]. Z kolei, jeden z dziennikarzy szwedzkich napisał o występach narodowej kobiecej drużyny szwedzkiej następująco:

> widzimy orgię nieudolnych prób dryblowania, strzały, w których piłka kula się po murawie, fatalne dośrodkowania (…). I oczywiście nie odnosi się to tylko do drużyny szwedzkiej; taka teza jest prawdziwa także w odniesieniu do piłkarek niemieckich i amerykańskich oraz na całym świecie[6].

Z drugiej strony, feministycznie zorientowani krytycy uważają, że piłka nożna stanowi jedną z „patologii patriarchii" – opiera się bowiem na „mizoginistycznej, zorientowanej na mężczyzn tradycji, z wykluczeniem kobiet"[7]. Nietrudno zauważyć zawarte w tej wypowiedzi przekonanie, że włączanie kobiet do piłki nożnej stanowi instrument równości społecznej. Uczestnictwo w niej kobiet może być postrzegane jako wyraz ich emancypacji, a to z uwagi na zwiększenie ich dostępu do sfer, które jeszcze niedawno były zarezerwowane wyłącznie dla mężczyzn. Piłka nożna uważana jest bowiem za sport zdecydowanie i typowo męski, jeden z tych, do którego dostęp wyznacza różnicę płciową. Mężczyźni grają w piłkę lub chodzą na mecze piłkarskie, a kobiety oczekują na nich w domu – taki stereotyp panował jeszcze do niedawna. W tym kontekście można postrzegać kobiecą piłkę nożną – jak już wspomniano – jako formę wyzwania rzucanego dominującej patriarchalnej kulturze męskiej. Zdaje się ona bowiem kwestionować – aby użyć pojęcia Judith Butler – represywną dla kobiet „heteroseksualną matrycę", która „strukturyzuje codzienne życie", w której mężczyźni pełnią rolę zdecydowanie dominującą[8]. Wejście w dyscypliny sportowe tradycyjnie zdominowane przez mężczyzn ma w tym kontekście stanowić symbol emancypa-

---

[4] Tamże, s. 97-98.

[5] J. Hjelm, *The bad female football player: women's football in Sweden*, Soccer and Society, 2011, 12, 2, s. 143.

[6] Tamże.

[7] R.P. Moreira, *Marta past Messi: (re)definitions of gender and masculinity, patriarchal structures and female agency in international soccer*, Soccer and Society, 2014, 15, 4, s. 504.

[8] B. Cox, S. Thompson, *Facing the Bogey*, s. 10.

cji kobiet. Obecność kobiet na boisku ma kwestionować tradycyjny podział ról płciowych.

Istnieją jednak także oczywiste próby podważenia emancypacyjnej roli piłki nożnej w odniesieniu do kobiet. Niektórzy badacze umieszczają kobiecą piłkę nożną w kontekście wzmacniania patriarchatu, bowiem – jak to ujmują Vic Duke i Liz Crolley, „kobiety dołączają tutaj do męskiej dyscypliny, na męskich warunkach… występuje tutaj footbolizacja kobiet”[9]. Uważa się, że piłka nożna kobiet nie zmienia relacji społecznych, a jedynie pozwala na rozwinięcie u kobiet pewnych nowych cech osobowościowych. Nie stanowi projektu politycznego, a jedynie pozwala kobietom na podejmowanie nowych ról społecznych w typowo męskiej kulturze. W związku z tym uważa się, że piłka nożna kobiet jest antyfeministyczna[10].

Ważny nurt krytyki kobiecej piłki nożnej związany jest z tezą o maskulinizacji zawodniczek. Barbara Cox i Shona Thompson piszą wprost, że w piłce nożnej ma miejsce stygmatyzacja grających kobiet, jako pseudomężczyzn, a jej celem jest utrzymanie męskiej dominacji i porządku płciowego[11] (Maribel Dominquez, piłkarka meksykańska, zwana z uwagi na swoją skuteczność na boisku Marigol, w dzieciństwie, aby grać w uliczną piłkę nożną z chłopcami, udawała chłopca[12]). Przez dekady tożsamość płciową piłkarek rozpatrywano przez pryzmat tych stereotypów, zakładających, że są one kobietami typu „macho”, lesbijkami lub osobami społecznie niedostosowanymi[13]. Kobiety uprawiające ten sport postrzegane były przez dekady jako wspomniani „pseudo-mężczyźni” również w kontekście seksualnym. Uważano, że ich zaangażowanie w piłkę nożną dowodzi – powtórzę raz jeszcze – iż należą do mniejszościowej orientacji seksualnej[14].

Nietrudno zauważyć, że cechy fizyczne wymagane w tej dyscyplinie sportu związane są z tradycyjną wersją męskości, w której dominuje siła fizyczna, agresywność, czy szybkość. W oczywisty sposób są one sprzeczne z tradycyjnymi wariantami kobiecości, których istotą jest wdzięk i opiekuńczość, ale także pewna „kruchość” fizyczna. I z tego właśnie powodu uważa

---

[9] Podaję za: D. Russel, *Associating with Football. Social Identity in England 1863-1998*, [w:] *Football Cultures and Identities*, red. G. Armstrong, R. Giulianotti, London 1999, s. 18.

[10] Por. J.K. Taft, *Girl Power Politics: Pop-culture Barriers and Organizational Resistance*, [w:] *All About Girls. Culture, Power, and Identity*, red. A. Harris, New York 2004, s. 71.

[11] B. Cox, S. Thompson, *Facing the Bogey*.

[12] T.F. Grainey, *Beyond „Bend It Like Beckham”: The Global Phenomenon of Women's Soccer*, Lincoln 2012, s. 158.

[13] J. Knijnik, *Femininities and Masculinities in Brazilian Women's Football: Resistance and Compliance*, Journal of International Women's Studies, 2015, 16, 3, s. 55.

[14] B. Cox, S. Thompson, *Facing the Bogey*, s. 7.

się, że piłka nożna nie jest sportem dla kobiet. Z drugiej jednak strony, kobiety-piłkarki, które takie wymagane na boisku cechy posiadają, są – jak już pisano – deprecjonowane i krytykowane za maskulinizację swojego ciała i tożsamości[15]. W takiej sytuacji zawodniczki te przyjmują trzy typy strategii. W pierwszym kobieta wchodzi w wizerunek osoby hipermęskiej. Utożsamia się tutaj kobietę z mężczyzną, zarówno w kontekście jej wyglądu, jak i cech tożsamości oraz zachowania. Przywołuje się tutaj postać znakomitej piłkarki Abby Wombach (181 cm wzrostu, 81 kg wagi), która w „naturalny" dla siebie sposób jest – z punktu widzenia tradycyjnych standardów wizerunku – zmaskulinizowana[16]. Wpisuje się ona zresztą w stereotypy dotyczące kobiecej piłki nożnej w inny jeszcze sposób – jest lesbijką, która zawarła związek małżeński także z piłkarką Sarah Huffman[17].

Alternatywny sposób konstruowania wizerunku kobiet-piłkarek polega na ich hiper-heteroseksualizacji. Jej celem jest zakwestionowanie stereotypowego postrzegania sportsmenek uprawiających typowo męskie agresywne sporty jako lesbijek. W konsekwencji portretuje się je często w roli matek, żon, czy narzeczonych. W ten sposób neutralizuje się męski niepokój dotyczący odrzucenia przez kobiety-piłkarki męskiej seksualności. Ten rodzaj reprezentacji uosabia amerykańska napastniczka Mia Hamm, zdobywczyni ogromnej liczby bramek, bardzo agresywna na boisku, atletycznie zbudowana, a jednocześnie matka trojga dzieci[18].

Wreszcie trzecia strategia konstruowania wizerunku kobiet-piłkarek polega na zdecydowanej seksualizacji ich ciała i tożsamości. Warto odwołać się w tym kontekście do jednego, bardzo spektakularnego przykładu. Oto, przed nieoficjalnymi mistrzostwami w kobiecej piłce nożnej, które miały miejsce w roku 1971 w Meksyku, federacja piłkarska tego kraju nie zezwoliła klubom w niej zrzeszonym na użyczenie swoich stadionów na czas tych rozgrywek, stąd organizatorzy wynajęli prywatny stadion Estadio Azteca (wstęp był bezpłatny). W zawodach uczestniczyły drużyny z Meksyku, Włoch, Argentyny, Francji, Danii i Anglii. W finale Dania pokonała 3 : 0

---

[15] V. Krane, *We Can be Athletic and Feminine, But Do We Want To? Challenging Hegemonic Femininity in Women's Sport*, QUEST, 2001, 51, s. 122.

[16] Por. tekst pod adresem internetowym: https://blogs.longwood.edu/lesliebretz/2015/04/13/3-different-ways-women-soccer-players-are-portayed-in-the-media/

[17] Portrayal of Players: *Abby Wambach vs. Alex Morgan*, [w:] *Soccer Politics. A Discussion Forum about the Power of the Global Game*, adres internetowy: https://sites.duke.edu/wcwp/world-cup-guides/world-cup-2015-guide/media-coverage-of-the-2015-world-cup/sexism-in-the-media/portrayal-of-players-abby-wambach-vs-alex-morgan/

[18] Por. tekst pod adresem internetowym: https://blogs.longwood.edu/lesliebretz/2015/04/13/3-different-ways-women-soccer-players-are-portayed-in-the-media/

Meksyk, w obecności wielu tysięcy widzów. Organizatorzy – w celu zwiększenia zainteresowania rozgrywkami – eksponowali kobiecość i nawet seksualność zawodniczek. Jaime De Hargo, przewodniczący komitetu organizacyjnego, stwierdził, że mistrzostwa te odwołują się do „dwóch pasji większości mężczyzn (…): piłki nożnej i kobiet”[19]. Piłkarki były ubrane w jaskrawe, wielokolorowe koszulki i spodenki, odsłaniające częściowo pośladki. W trakcie mistrzostw dominował kolor różowy. Podczas przerw odbywały się występy półnagich tancerek. Po spotkaniu kobiety udawały się do salonów kosmetycznych znajdujących się w szatni, aby już w sztucznych rzęsach, z jaskrawo pomalowanymi ustami i staranną fryzurą spotkać się z dziennikarzami. Maskotką zawodów była Xochitl, urocza dziewczynka z kitką[20]. Przed meczami odbywały się pokazy rodeo oraz mecze baseballowe. Dominował nastrój „seksistowskiego show”, a nie poważnych zawodów sportowych[21].

Seksualizacja kobiet-piłkarek po to, aby – wchodząc w rolę obiektu seksualnego – zadowalały one męskie spojrzenie jest zjawiskiem powszechnym. Można przywołać tutaj postać napastniczki piłkarskiej reprezentacji Stanów Zjednoczonych Alex Morgan[22]. Ta niezwykle atrakcyjna kobieta (170 cm wzrostu, 54 kg wagi), o sylwetce modelki przedstawiana jest w mass mediach często w stroju kąpielowym, niekiedy niemalże półnago. Z upodobaniem eksponuje ona swoje piękne ciało, zapraszając męskiego widza do inwazyjnego, pełnego pożądania spojrzenia. Na filmie „Alex Morgan SI Swimsuit Exclusive” wchodzi wręcz w rolę seksualnej gwiazdy, wystawiając na pokaz poszczególne części swojego ciała[23] (wywołując w komentarzach gorącą dyskusję na temat jej seksualności). Jednocześnie, jak dowodzą tego filmy pokazujące jej piłkarskie dokonania, na boisku jest agresywna, zdecydowana, szybka i precyzyjna. Podejmuje natychmiastowe decyzje i strzela dużo bramek[24] (w jednym z komentarzy napisano: „ona jest znakomita i piękna”). Koncentracja opinii publicznej na wyglądzie i seksualności Alex

---

[19] L. Pieper, *The Beleaguered History of the Women's World Cup*, [w:] *Sport in American History*, 2.07.2015; adres internetowy: https://ussporthistory.com/2015/07/02/the-beleaguered-history-of-the-womens-world-cup/

[20] Tamże.

[21] T.F. Grainey, *Beyond „Bend It Like Beckham"*, s. 157.

[22] Por. tekst pod adresem internetowym: https://blogs.longwood.edu/lesliebretz/2015/04/13/3-different-ways-women-soccer-players-are-portayed-in-the-media/

[23] Por. film Alex Morgan: Behind The Scenes In Guana Island 2014 | Sports Illustrated Swimsuit, który obejrzało niemal 2,2 mln osób; adres internetowy: https://www.youtube.com/watch?v=n_ztW_LLdZo

[24] Por. film „Alex Morgan – najlepsze gole”, który obejrzało ponad pół miliona ludzi; adres internetowy: https://www.youtube.com/watch?v=IME3cj1RVF8

Morgan prowokuje nawet do komentarzy, iż w ten sposób trywializowane są jej *stricte* sportowe osiągnięcia[25]. Zarzuca się także mediom, że poprzez postać Alex Morgan po prostu „sprzedają sex"[26]. Dodać jednak należy, że z uwagi na fakt, iż „nadmierna muskulatura kobiecego ciała jest uważana za męską i jest nieakceptowalna"[27], to ekspozycja kobiecości (również w reklamach) oraz seksualizacja kobiet mają spowodować, że te które uczestniczą w dyscyplinach typowo męskich są „kulturowo akceptowalne"[28] (Lauren Gregg asystentka trenera reprezentacji piłkarskiej USA stwierdziła: „Członkinie zespołu nie obawiają się eksponować swojej kobiecości (…). Są atrakcyjne"[29]).

Znakomitego przykładu kontrowersji wokół piłki nożnej dostarcza Brazylia (w pewnym okresie nie zezwalano kobietom uprawiać tam tej dyscypliny sportu[30]). W kraju tym uważa się, że „piłka nożna jest męską grą", również i w kontekście płciowo-seksualnym. Więcej jeszcze, zdaniem historiografa Fábio Franzini, piłka nożna w Brazylii jest utożsamiana z męską potencją seksualną. Stąd logicznie podważa się kobiecość i seksualność piłkarek[31]. Zakłada się, że zapewne są one lesbijkami. Co ciekawe, nie ma tego problemu w przypadku innych dyscyplin sportu, jak na przykład koszykówki[32].

W latach czterdziestych XX wieku uważano w Brazylii, że

> zmiany, które mają miejsce w ciałach kobiet i ich zachowaniu wskutek aktywności fizycznej odmiennej od standardów kulturowo akceptowanych jako normalne zagrażają nie tylko męskiej dominacji w sporcie, ale także kwestionują wizerunki męskości i kobiecości[33].

Pozostając w sprzeczności z możliwościami kobiecego organizmu, niszczą kobiecość, a także potencjał macierzyński zawodniczek i ich zdolność do

---

[25] A. Bucholtz, FIFA.COM Article on Alex Morgan's Look is Problematic, But Because of the Outlet, 1 lipiec 2015, blog internetowy; „Awful Annoncing"; adres internetowy: http://awfulannouncing.com/2015/fifa-com-article-on-alex-morgans-looks-is-problematic-but-because-of-the-outlet.html

[26] R. Allison, *Who Sells Women's Soccer?* [w:] *Contexts. Understanding People in the Social Worlds*, 5 June 2015, adres internetowy: http://contexts.org/blog/what-sells-womens-soccer/

[27] V. Krane, *We Can be Athletic and Feminine*, s. 118.

[28] Tamże, s. 116.

[29] Tamże, s. 115-116.

[30] T.F. Grainey, *Beyond „Bend It Like Beckham"*, s. 145.

[31] L.M. da Costa, *Beauty, Effort and Talent: A Brief History of Brazilian Women's Soccer*, [w:] *Soccer in Brazil*, red. M. Curi, Abingdon 2015, s. 81.

[32] Tamże, s. 82.

[33] Tamże, s. 83.

życia w małżeństwie. W opublikowanym na łamach „Revista Educação Physica" artykule, zatytułowanym „Dlaczego kobiety nie powinny grać w piłkę nożną?", stwierdzano, że „pozostaje ona w sprzeczności z naturalnymi skłonnościami duszy kobiecej", to znaczy „gracją, urokiem, słodyczą"[34].

Trener piłkarskiej kobiecej narodowej reprezentacji Brazylii w 2004 roku – René Rodrigues Simões stwierdził w swojej książce, i teza ta znajduje uzasadnienie do dzisiaj: „W kraju, którego męska drużyna narodowa zdobyła pięć razy mistrzostwo świata, jest trudno udowodnić, że kobiety potrafią dobrze grać w piłkę nożną"[35]. Z kolei jeden z dziennikarzy brazylijskich stwierdził:

> Niestety [kobieca] piłka nożna nie ma szans w Brazylii. Najlepsza piłkarka będzie zawsze mniej popularna niż najgorszy piłkarz, a powodem tego jest fakt, iż kobiety były uwielbiane jako delikatne obiekty pożądane, niezdolne do uczestnictwa w sportach wymagających kontaktu fizycznego (…)[36].

Wraz z rozwojem brazylijskiej kobiecej piłki nożnej i zdobywaniem kolejnych trofeów przez drużynę narodową zmieniło się w tym kraju podejście do udziału kobiet w tej dyscyplinie. W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych pojawiła się idea „Kwiatów na boisku" i przekonanie, że kobieta może zarówno posiadać talent piłkarski, jak i być ładna[37]. Istnieje przy tym w Brazylii przeświadczenie, że kobiety powinny grać „artystyczny futbol", nawiązujący do ich „rdzennych wartości" (dodam, że zapewne w odwołaniu zarówno do idei kobiecości, jak i brazylijskiego mulatyzmu)[38]. W szczególności krytykowane są w Brazylii kobiety, które cechuje styl gry „typowo męski". Kwestionują bowiem „prawdziwą kobiecość", która – zdaniem części opinii publicznej – powinna przepajać brazylijską kobiecą piłkę nożną (*futebol feminino*)[39].

Podaje się także, że w brazylijskich zespołach piłkarskich kobiet trenerzy wymagają od zawodniczek, aby miały długie włosy – „jeśli chcesz grać w kobiecym zespole musisz wyglądać jak kobieta"[40]. Jedna z brazylijskich piłkarek stwierdziła w tym kontekście:

---

[34] Tamże, s. 84-85.
[35] Tamże, s. 81.
[36] T.F. Grainey, *Beyond „Bend It Like Beckham"*, s. 145.
[37] L.M. da Costa, *Beauty, Effort and Talent*, s. 84.
[38] Tamże, s. 87.
[39] J. Knijnik, *Femininities and Masculinities in Brazilian Women's Football*, s. 56.
[40] Tamże, s. 64.

> To jest największe wyzwanie mojego życia: być kobietą i grać w football w takim seksistowskim kraju, jakim jest Brazylia, gdzie boisko należy do mężczyzn (…) Nie chcę wyglądać jak księżniczka[41].

Brazylijskie piłkarki przyjmują w związku z tym jedną z dwóch, wymienionych zresztą już wyżej, strategii. Pierwsza oparta jest na zasadzie „maskarady hiper-kobiecości", aby ochronić się przed zarzutem jej utraty. Polega ona na „przesadzaniu swoich cech kobiecych" – ubieraniu się w sposób bardzo kobiecy, starannym makijażu i wykorzystywaniu innych wizualnych atrybutów atrakcyjnej kobiecości. Takie kobiety „żyją na obszarze zdominowanym przez mężczyzn (…) ale ciągle starają się być kobietami"[42]. Z kolei, druga grupa kobiet eksponuje swoją męskość zarówno na boisku, jak i poza nim – zarówno jeśli chodzi o sposób zachowania, wygląd oraz stroje. Budują też męską sylwetkę ciała, nie mając z tym żadnego problemu[43].

Ikoną i symbolem brazylijskiej kobiecej piłki nożnej, a zapewne i główną bohaterką kobiecej historii tej dyscypliny sportu jest Marta Vieira da Silva (nazywana Pelem w spódnicy). W swoich wspomnieniach pisze, że już od wczesnego dzieciństwa grała w piłkę z chłopcami na ulicach swojego miasta. Jak stwierdziła:

> Najgorsza była nieustanna walka z uprzedzeniami. Niektórzy chłopcy nie lubili, jak dziewczęta grały w piłkę. Spotykałam się z wieloma inwektywami. Jednak, jednocześnie, nie byłam nigdy wybierana jako ostatnia, gdy wybierano do zespołów i to był dla mnie sygnał[44].

Z uwagi na niski poziom kobiecej piłki w Brazylii Marta da Silva przeniosła się do Szwecji, do klubu Umeå IK, niedaleko koła podbiegunowego, z którym odnosiła ogromne sukcesy w Szwecji i na arenie międzynarodowej. W roku 2008 zarabiała w tym szwedzkim klubie 187 tysięcy dolarów i była najlepiej opłacaną piłkarką na świecie. W 2009 roku przeniosła się do jednego z klubów Los Angeles, podpisując kontrakt, który przez trzy lata gwarantował jej 500 tysięcy dolarów rocznie. Amerykanka Mia Hamm, jedna z najbardziej znanych tamtejszych piłkarek, stwierdziła na temat Marty da Silva: „Ona była elektryzująca. Umiała poruszać się z piłką tak, że zawodniczki drużyny przeciwnej czuły się, jakby nigdy przedtem nie grały w piłkę nożną"[45]. Bez wątpienia, postać tej piłkarki wpisuje się w ten nurt

---

[41] Tamże.
[42] Tamże, s. 65.
[43] Tamże, s. 65-66.
[44] T.F. Grainey, *Beyond „Bend It Like Beckham"*, s. 140.
[45] Tamże, s. 141.

rozważań na temat kobiecej piłki nożnej, który postrzega ją jako płaszczyznę płciowej emancypacji. Symbolicznym faktem jest tutaj jej udział – podczas (męskich) mistrzostw świata w piłce nożnej w roku 2014 – w mającym w Rio de Janeiro wydarzeniu: „Plac piłki nożnej na rzecz równości" (Football for Equality Plaza). W miejscu tym zorganizowano także multimedialną wystawę poświęconą historii kobiecej piłki nożnej, której istotą było przedstawienie roli piłki nożnej jako czynnika zmiany społecznej oraz równości płciowej[46]. W Brazylii uważa się niekiedy, że sukcesy Marty da Silvy na boisku oraz innych sportsmenek w tak bardzo mizoginistycznym kraju, jakim jest Brazylia, mogą – powtórzę raz jeszcze – przynieść zmianę pozycji społecznej kobiet[47]. Jest to oczywiście podejście idealistyczne, niemożliwe do urzeczywistnienia.

Ciekawego przykładu płciowej i społeczno-kulturowej adaptacji piłki nożnej dostarcza Japonia. Rozwój kobiecej piłki nożnej tam wiąże się z problemem ruchliwości społecznej, japońskim modernizmem, płcią kulturową i rynkiem pracy w tym kraju[48]. Zwraca się również uwagę na fakt, że istnienie w Japonii kobiecej ligi piłki nożnej miało wpływ na zmianę ról kobiet i ich większe uczestnictwo w „konkurencyjnych sportach i korporacyjnej kulturze", szczególnie w kontekście zdobycia przez Nadeshiko Japan (narodowy zespół Japonii) mistrzostwa świata w 2011 roku[49].

Gregory G. Reck i Bruce Allen Dick piszą nawet, iż sukces piłkarek japońskich w roku 2011 był Japonii bardzo potrzebny – miał miejsce cztery miesiące po tsunami i trzęsieniu ziemi w tym kraju[50]. Zwycięstwo Japonek w tych mistrzostwach oraz inne sukcesy kobiecej drużyny japońskiej, zdaniem Elise Edwards, „dramatycznie zmieniło społeczność sportową w tym kraju i (…) zmieniło wewnętrzne i międzynarodowe postrzeganie Japońskich kobiet"[51]. Warto w tym miejscu dodać, że paradoksalnie *nadeshiko* oznacza kwiat – goździk symbolizujący ideał tradycyjnej kobiety japoń-

---

[46] Por. F. Hameed, *Brazil's female „Pele" fights for equality*; 24.06.2014, tekst zamieszczony w Internecie pod adresem: https://www.linkedin.com/pulse/20140624005922-14124525-brazil-s-female-pele-fights-for-equality

[47] Tamże.

[48] E. Edwards, *The Promises and Possibilities of the Pitch: 1990s Leadies League Soccer Players as Fin-de-siècle Modern Girls*, [w:] *Modern Girls on the Go: Gender, Mobility and Labor in Japan*, red. A. Freedman, L. Miller, C.R. Yano, Stanford 2013, s. 151.

[49] A. Freedman, L. Miller, C.R. Yano, *You Go Girl! Cultural Meanings of Gender, Mobility, and Labour*, [w:] *Modern Girls on the Go*, s. 1-2.

[50] G.G. Reck, B.A. Dick, *American Soccer. History, Culture, Class*, Jefferson 2015, s. 43.

[51] E. Edwards, *The Promises and Possibilities*, s. 151.

skiej[52]; *nadeshiko* uosabia skromność, spokój i uznawanie nadrzędności mężczyzn[53]. John Horne pisze:

> Międzynarodowe sukcesy i znaczenie uzyskane przez (…) sportsmenki japońskie pozostają w ostrym kontraście z „tradycyjnym" wizerunkiem kobiet japońskich, w który wpisane jest podporządkowanie i bezradność[54].

Należy także wspomnieć, że kiedy w Japonii powstała kobieca liga piłki nożnej (L-leagua) obowiązywała niepisana zasada, że piłkarka nie może być mężatką. Po wyjściu za mąż musiała zrezygnować z gry w zespole. Uważano, że działalność w zespole pozostaje w sprzeczności z rolą żony i matki[55].

Obecnie uważa się, że dla kobiet japońskich uprawianie piłki nożnej wiąże się z emancypacją i wolnością: pozwala na wejście w typowo męskie dotychczas sfery oraz otwiera nowe „kulturowe przestrzenie"[56]. Zresztą i same japońskie piłkarki postrzegają siebie jako kobiety „nieprzeciętne", wykraczające poza standardy. Piłka nożna pozwala na nietradycyjne sposoby ubierania się i zachowania. Mogą one na boisku i poza nim kultywować oraz konstruować swoją indywidualność; Elise Edwards nazywa to „ruchliwością [społeczną] jaźni"[57]. Pozwala im na posiadanie tożsamości niedostępnej dotychczas Japonkom. Stąd, uważają siebie wręcz za „rebeliantki" albo osoby „odmienne". Przybierają – jakże odrębny od tradycyjnego – piłkarski styl ubierania się, a nawet „piłkarski styl życia"[58]. Uciekają od dyscypliny codziennego życia przez niekonwencjonalny – sprzeczny z tradycyjnym ubiorem japońskim – strój, przybierają manierę zrelaksowania w zachowaniu, podpatrzoną w mediach u zachodnich piłkarskich gwiazd, noszą ekstrawaganckie fryzury[59].

Z drugiej strony, z uwagi na sukcesy japońskiej kobiecej drużyny narodowej japońskie korporacje zaczęły zakładać własne kobiece drużyny piłkarskie, co miało także tworzyć nowy ich wizerunek[60]. Korporacje finansują kobiece zespoły piłkarskie po to, aby wpisać się w pozytywny klimat panu-

---

[52] G.G. Reck, B.A. Dick, *American Soccer*, s. 43.

[53] R. Kietlinski, *Japanese Women and Sport. Beyond Basseball and Sumo*, London 2011, s. 18.

[54] J. Horne, *Globalizing Sport Studies Series Wditor's Preface*, [w:] R. Kietlinski, *Japanese Women and Sport*, s. XVII.

[55] E. Edwards, *The Promises and Possibilities*, s. 160.

[56] Tamże, s. 154.

[57] Tamże, s. 155.

[58] Na temat problemów związanych z emancypacją kobiety japońskiej por. A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 195-206.

[59] Tamże, s. 154.

[60] Tamże, s. 157-158.

jący wokół piłki nożnej na arenie międzynarodowej, co może pozytywnie wpłynąć na ich konkurencyjność w globalnym biznesie – również poprzez sprawianie wrażenia odejścia od mizoginistycznej i zdominowanej przez mężczyzn kultury japońskiej[61]. Jednak i w tym kraju ostatecznie piłka nożna – zarówno na boisku, jak i w mass mediach oraz świadomości społecznej – jest ostatecznie zdominowana przez mężczyzn, jest dla mężczyzn.

Bardzo ciekawa recepcja piłki nożnej istnieje w Chinach. Oto w roku 1924 Sheng Kunnan, pracująca w Linagjiang Women's Physical Education Institute, przetłumaczyła na chiński z angielskiego książkę: *The Rules of Women's Football* i uczyła dziewczęta tej dyscypliny sportu. Spotkało się to z poparciem dyrektorki szkoły Lu Lihua, która uważała uczestnictwo kobiet w piłce nożnej za instrument emancypacji kobiet. Ponieważ nie było wówczas innych zespołów kobiecych, dziewczęta grały przeciwko mężczyznom[62]. Za datę początkową chińskiej powojennej piłki nożnej kobiet przyjmuje się rok 1979, kiedy to w mieście Xi'a powstały dwie drużyny kobiece w dwóch szkołach średnich[63]. W 1982 roku chińskie ministerstwo sportu zorganizowało pierwsze rozgrywki na poziomie narodowym w Pekinie, w których udział wzięło 10 zespołów[64].

Lata 1986-1999 to złoty okres chińskiej reprezentacji piłkarskiej kobiet – piłkarki zdobywały wówczas liczne trofea, w kraju o piłkarkach grających w zespole narodowym mówiono z dumą „żelazne róże"[65]. Alternatywnie najlepsze piłkarki nazywane były „wspaniałymi różami"[66]. Jak piszą Fan Hong i J.A. Mangan, „Na poziomie rozgrywek międzynarodowych, w latach 1979-2002 (…) reprezentacja piłkarska kobiet polepszała wizerunek Chin, a męska – wręcz przeciwnie"[67]. W mistrzostwach świata w 1999 roku chińskie piłkarki przegrały w finale w rzutach karnych z Amerykankami, a ich koledzy w mistrzostwach świata w 2002 nie zdobyli ani jednego gola (tracąc dziewięć): „Męska piłka była jedynie źródłem upokorzeń dla Chin, podczas gdy kobieca – źródłem dumy"[68]. Piłkarki kwestionowały stereotypy doty-

---

[61] Tamże, s. 163.

[62] F. Hong, J.A. Mangan, *Will the Iron Roses Bloom Forever? Women's Football in China: Changes and Challenges*, [w:] *Soccer, Women, Sexual Liberation: Kicking off a New Era*, red. F. Hong, J.A. Mangan, London 2004.

[63] Tamże, s. 49.

[64] Tamże, s. 50.

[65] Tamże, s. 47.

[66] D. Jinxia, J. Mangan, *Ascending then Descending. Women's Soccer in Modern China*, Soccer and Society, 2002, 3, 2, s. 1-2.

[67] F. Hong, J.A. Mangan, *Will the Iron Roses Bloom Forever?* s. 53.

[68] Tamże, s. 54.

czące kobiecości, były symbolem równości płciowej, a Sun Wen, kapitan drużyny narodowej, stała się dla Chińczyków obu płci ikoną[69]. Reprezentantki narodowej piłkarskiej drużyny Chin uznane zostały za narodowe bohaterki[70].

Obecnie zainteresowanie chińską piłką nożną kobiet jest jednak nieporównywalnie mniejsze niż męską. Wydaje się, że potencjał emancypacyjny odnoszący się do zwiększenia zakresu równości płciowej w tym kraju został wyczerpany.

Z kolei, w Stanach Zjednoczonych status kobiecej piłki nożnej jest znacznie wyższy niż w innych krajach i wyższy niż męskiej piłki nożnej, a najlepsze piłkarki są znacznie bardzie rozpoznawalne niż najlepsi piłkarze[71]. W kraju tym piłka nożna nie stała się częścią męskiej „hegemonicznej kultury sportowej" (dodam od siebie – może dlatego, iż w jej ramach nie znajduje się piłka nożna, o czym już wspominałem). Kobiety amerykańskie – gwiazdy piłki nożnej są znacznie bardziej znane niż najlepsi piłkarze; można to odnieść do takich postaci, jak Judy Foudy, Mia Hamm, Brandy Chastain – wielkich gwiazd kobiecej piłki nożnej w Stanach Zjednoczonych[72]. Członkinie zespołu, który w roku 1999 zdobył mistrzostwo świata natychmiast stały się, przynajmniej na kilka tygodni, „gwiazdami", „znanymi w całym społeczeństwie postaciami sportu i bohaterkami, modelami ról dla milionów młodych Amerykanek". Ich wizerunek był wykorzystywany w wielu reklamach[73]. Taka sytuacja związana jest więc przede wszystkim z sukcesami amerykańskiej kobiecej drużyny narodowej. Twierdzi się nawet niekiedy, z czym trudno się zgodzić, że „kobieca piłka nożna stała się integralną częścią kultury amerykańskiego sportu"[74]. Zapewne jednak zasadne jest twierdzenie, że zdobycie mistrzostwa świata przez amerykańską kobiecą drużynę narodową w roku 1999 (i następne jej sukcesy) stworzyły dla kobiecej piłki nożnej w tym kraju niewielką „kulturową niszę"[75]. Uważa się, że kobiece sporty zespołowe uczyniły bardzo wiele na rzecz emancypacji kobiet w USA i są one tam zupełnie inaczej postrzegane niż w innych krajach. Jak stwierdziła Judy Foudy, pomocnik reprezentacji Stanów Zjednoczonych:

---

[69] Tamże.

[70] D. Jinxia, J. Mangan, *Ascending then Descending*, s. 1-2.

[71] A.S. Markovits, S.L. Hellerman, *Women's Soccer in the United States: Yet Another American „Exceptionalism"*, [w:] *Soccer, Women, Sexual Liberation*, s. 14.

[72] Tamże.

[73] Tamże, s. 23.

[74] Tamże, s. 24.

[75] Tamże, s. 21.

> Dziewczęta są zachęcane [do gry]. Jednak gdy jedziemy za granicę, to okazuje się, że ta dyscyplina jest uważana wyłącznie za część męskiego świata. Kobieta grająca w piłkę jest postrzegana za dziwadło[76].

W Stanach Zjednoczonych jest inaczej niż w innych krajach świata, ale może właśnie dlatego, że piłka nożna – pozostająca w opozycji do amerykańskiego footballu – uważana jest tam wręcz za kobiecy sport, nadający się właśnie dla kobiet.

Warto w tym miejscu podjąć – sygnalizowany na początku – problem związany z porównywaniem poziomu kobiecej i męskiej piłki nożnej. Przytoczę w tym miejscu uwagi, jakie sformułował Jonny Hjelm:

> Kompetencje piłkarskie jednostek mogą być podzielone na trzy części składowe: piłkarska technika, percepcja gry [tego, co dzieje się na boisku] i fizyczność. Ta ostatnia włącza szybkość, odporność, siłę i zwinność. Technika jest definiowana jako zdolność do kontrolowania piłki (…) Moim zdaniem, nie istnieją biologiczne różnice między mężczyznami a kobietami w sferze techniki i percepcji gry. Przy takim samym treningu od dzieciństwa (…) najlepsi mężczyźni i najlepsze kobiety mogą być w tej sferze równi. Statystyczna dystrybucja talentu dla obu płci zapewne jest tutaj jednakowa. Natomiast jeśli chodzi o fizyczność, to sytuacja jest odmienna – z uwagi na różnice biologiczne. W przypadku takiego samego treningu najlepsi mężczyźni będą silniejsi i szybsi niż najlepsze kobiety. Jednakże ponieważ ta teza ma głównie charakter statystyczny (…), to można założyć, że najszybsze i najsilniejsze kobiety będą szybsze i silniejsze niż większość mężczyzn[77].

Powyższe założenia nie mają jednak znaczenia dla społecznej percepcji kobiecej piłki nożnej – jej męska odmiana uważana jest za bardziej atrakcyjną, a kobieca – znacznie mniej. I to niezależnie od jej poziomu, który niekiedy jest bardzo wysoki, dorównujący wręcz męskiemu.

Podane wyżej fragmentaryczne przykłady dobrze ilustrują problemy i paradoksy relacji płciowych w ramach piłki nożnej. Z jednej więc strony, kobiecą piłkę nożną można uznać za formę emancypacji tej płci. Z drugiej strony, prymat mężczyzn w jej ramach jest niezaprzeczalny, wpisuje się bowiem w nadal dominującą w większości krajów koncepcję męskości, a zainteresowanie nią skupia uwagę głównie mężczyzn. Kobieca piłka nożna znajduje się na marginesie zainteresowania zarówno kibiców, jak i mass mediów. I nie wydaje się, aby w najbliższym okresie sytuacja ta mogła się zmienić.

---

[76] Tamże.

[77] J. Hjelm, *The bad female football player*, s. 147.

BIBLIOGRAFIA

Allison R., *Who Sells Women's Soccer?* [w:] *Contexts. Understanding People in the Social Worlds*, 5 June 2015: http://contexts.org/blog/what-sells-womens-soccer/

Cox B., Thompson S., *Facing the Bogey: Women, Football and Sexuality*, Football Studies, 2001, 4, 2: http://library.la84.org/SportsLibrary/FootballStudies/2001/FS0402d.pdf

da Costa L.M., *Beauty, Effort and Talent: A Brief History of Brazilian Women's Soccer*, [w:] *Soccer in Brazil*, red. M. Curi, Abingdon 2015.

Edwards E., *The Promises and Possibilities of the Pitch: 1990s Leadies League Soccer Players as Fin-de-siècle Modern Girls*, [w:] *Modern Girls on the Go: Gender, Mobility and Labor in Japan*, red. A. Freedman, L. Miller, C.R. Yano, Stanford 2013.

Fasting K., *Small Country – Big Results: Women's Football in Norway*, Soccer and Society, 2003, 2-3.

Freedman A., Miller L., Yano C.R., *You Go Girl! Cultural Meanings of Gender, Mobility, and Labour*, [w:] *Modern Girls on the Go: Gender, Mobility and Labor in Japan*, red. A, Freedman, L. Miller, C.R. Yano, Stanford 2013.

Grainey T.F., *Beyond „Bend It Like Beckham": The Global Phenomenon of Women's Soccer*, Lincoln 2012.

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011.

Hameed F., *Brazil's female „Pele" fights for equality*; 24.06.2014: https://www.linkedin.com/pulse/20140624005922-14124525-brazil-s-female-pele-fights-for-equality

Hjelm J., *The bad female football player: women's football in Sweden*, Soccer and Society, 2011, 12, 2.

Hong F., Mangan J.A., *Will the Iron Roses Bloom Forever? Women's Football in China: Changes and Challenges*, [w:] *Soccer, Women, Sexual Liberation: Kicking off a New Era*, red. F. Hong, J.A. Mangan, London 2004.

Horne J., *Globalizing Sport Studies Series Wditor's Preface*, [w:] R. Kietlinski, *Japanese Women and Sport. Beyond Basseball and Sumo*, London 2011.

http://awfulannouncing.com/2015/fifa-com-article-on-alex-morgans-looks-is-problematic-but-because-of-the-outlet.html

https://blogs.longwood.edu/lesliebretz/2015/04/13/3-different-ways-women-soccer-players-are-portayed-in-the-media/

https://www.youtube.com/watch?v=IME3cj1RVF8

Jinxia D., Mangan J., *Ascending then Descending. Women's Soccer in Modern China*, Soccer and Society, 2002, 3, 2.

Kietlinski R., *Japanese Women and Sport. Beyond Basseball and Sumo*, London 2011.

Kjær J.B., Agergaard S., *Understandiong Women's Professional Soccer. The Case of Denmark and Sweden*, Soccer and Society, 2013, 14, 6.

Knijnik J., *Femininities and Masculinities in Brazilian Women's Football: Resistance and Compliance*, Journal of International Women's Studies, 2015, 16, 3.

Krane V., *We Can be Athletic and Feminine, But Do We Want To? Challenging Hegemonic Femininity in Women's Sport*, QUEST, 2001, 51.

Markovits A.S., Hellerman S.L., *Women's Soccer in the United States: Yet Another American „Exceptionalism"*, [w:] *Soccer, Women, Sexual Liberation: Kicking off a New Era*, red. F. Hong, J.A. Mangan, London 2004.

McCormack C., Walseth K., *Combining Elite Women's Soccer and Education. Norway and NCAA*, Soccer and Society, 2013, 14, 6.

Moreira R.P., *Marta past Messi: (re)definitions of gender and masculinity, patriarchal structures and female agency in international soccer*, Soccer and Society, 2014, 15, 4.

Pfister G., *The future of football is female*!? *On the past and present of women's football in Germany*, [w:] *German football: history, culture, society*, red. A. Tomlinson, Ch. Young, London 2006.

Pieper L., *The Beleaguered History of the Women's World Cup*, [w:] *Sport in American History*, 2.07.2015: https://ussporthistory.com/2015/07/02/the-beleaguered-history-of-the-womens-world-cup/

Portrayal of Players: *Abby Wambach vs. Alex Morgan*, [w:] *Soccer Politics. A Discussion Forum about the Power of the Global Game*: https://sites.duke.edu/wcwp/world-cup-guides/world-cup-2015-guide/media-coverage-of-the-2015-world-cup/sexism-in-the-media/portrayal-of-players-abby-wambach-vs-alex-morgan/

Reck G.G., Dick B.A., *American Soccer. History, Culture, Class*, Jefferson 2015.

Russel D., *Associating with Football. Social Identity in England 1863-1998*, [w:] *Football Cultures and Identities*, red. G. Armstrong, R. Giulianotti, London 1999.

Taft J.K., *Girl Power Politics: Pop-culture Barriers and Organizational Resistance*, [w:] *All About Girls. Culture, Power, and Identity*, red. A. Harris, New York 2004.

DOROTA JAWOR-PRZYBYSZEWSKA[1]

Choreograf, reżyser teatralny

WALKA O UZNANIE A TOŻSAMOŚĆ ZAWODOWYCH AKTOREK

ABSTRACT. Jawor-Przybyszewska Dorota, *Walka o uznanie a tożsamość zawodowych aktorek* [The Struggle for Recognition and Identity of Professional Actresses]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 173-201. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.11

The text presented here is a fragment of a larger study on a private and social life of a group of women, actresses. It concerns attempts to create and show their own identity according to their fight for recognition (self-trust, self-estimation in the society, in the family environment, in public space as well as in their own opinions).
The strategy of this study was qualitative research, based on a grounded theory methodology. The study was performed on 27 actresses, divided into three age groups. All the studied subjects had a very good economic status and all were successful professionals. The article presents an analysis carried out on the basis of a free flowing but planned interview.
The struggle for recognition is treated as a way of restoring a constantly threatened personality and describes the contemporary woman, her situation and her actions. This research shows the problem that professional women come across, namely the women are successful actresses but at the same time wish to be fulfilled in their family lives. Amongst the 18 actresses over the age of 40, 14 talked about taking anti-depressants or about alcohol dependence. Further detailed analysis of the empirical material can help to find the source of the processes, which are a sign of a lack of recognition and which pose a threat to the integrity of the human identity and destroy the social bond which constitutes identity.

Key words: fight for recognition, a woman, an actress, identity

Koncepcja uznania a budowanie tożsamości

Walka o uznanie ukazuje wymiar ludzkiego działania opartego na pragnieniach, motywacjach, czy dążeniach, które nie są związane z realizacją wyłącznie celów ekonomicznych.

[1] Mgr Dorota Jawor-Przybyszewska, reżyserka teatralna, choreografka, wieloletnia wykładowczyni w PWST w Warszawie, współtworzyła wiele spektakli telewizyjnych i filmów fabularnych.

> Wydaje się bowiem, że zmiany społeczne, które towarzyszą zaawansowanemu uprzemysłowieniu, a zwłaszcza wzrost poziomu wykształcenia, wyzwalają żądanie uznania, które istniało u ludzi biedniejszych i mniej wykształconych. W miarę jak lud staje się bogatszy, bardziej kosmopolityczny i lepiej wykształcony, domaga się nie tylko jeszcze większego bogactwa, ale także uznania swej pozycji. Jest to całkowicie nieekonomiczny, niematerialny popęd[2].

Walka o uznanie, rozumiana za Mirosławą Nowak-Dziemianowicz, jako te ludzkie działania i praktyki społeczne,

> które są dzisiaj często traktowane jako podstawowe dla istnienia społeczeństwa, jako kluczowe dla jego rozwoju i zmiany. Wywiedziona z filozofii Georga Hegla, rozwijana współcześnie przez Axela Honnetha koncepcja uznania okazuje, iż społeczny projekt liberalizmu nie jest i nie może być oparty wyłącznie na ekonomicznych, partykularnych i egoistycznych przesłankach (…) Walka o uznanie może być dzisiaj traktowana zarówno jako warunek i możliwość pracy nad własną tożsamością, może być sposobem przywracania stale zagrożonej, chwiejnej tożsamości indywidualnej. Staje się wówczas niezwykle ważną kategorią indywidualną, opisującą współczesną jednostkę, jej położenie, jej sytuację i jej działanie[3].

Poniższy tekst dotyczy ukazania własnego wizerunku przez aktorki w kontekście ich walki o uznanie, tj. zaufania do samej siebie, poczucia godności osobistej i poczucia własnej wartości w obszarze rodzinnym, społecznym i publicznym.

O uznanie trzeba walczyć. Nie jest ono dane człowiekowi, nie jest zagwarantowane.

> Jest możliwością, rodzajem intersubiektywności, projektem etycznym. Jest także często deficytem w naszych relacjach z innymi. Międzyludzka przestrzeń uznania wykształca się w toku codziennej wymiany społecznej. Uznanie oznacza akt, w którym wyartykułowane zostaje to, że inna osoba ma wartość, jest wobec tego źródłem prawomocnych roszczeń[4].

Aktor jest wystawiony na permanentną ocenę widza, a wykonując swoją pracę, czyli grając różne role i przestawiając różne charakterystyki postaci, musi zachować swoją jednorodność, swoją niezachwianą tożsamość, swoje cechy indywidualne, swoją charakterologiczną odrębność, aby móc walczyć o uznanie także w życiu osobistym i rodzinnym. Szczególnie interesujący wydaje się wizerunek współczesnej kobiety, której walka o uznanie dotyczy jej roli matki, żony, zawodowej, jak również równości płci. Wydaje się, że

---

[2] F. Fukuyama, *Koniec historii*, Poznań 1996, s. 296.

[3] M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach*, Wrocław 2016, s. 9.

[4] Tamże, s. 63.

jest arcytrudnym problemem do rozwiązania kwestia harmonijnego połączenia wszystkich tych ról – rodzinnych, społecznych, publicznych, jak i zawodowych, problemem, z którym każda współczesna kobieta się zmaga. Zajmiemy się tutaj w szczególności problemem tożsamości aktorek w walce o uznanie w życiu prywatnym i zawodowym, na podstawie badań własnych. Przeprowadzono 27 wywiadów swobodnych, ukierunkowanych, podczas których większość badanych osób wprowadzała wypowiedzi narracyjne (dłuższa opowieść o wyraźnie zaznaczonym w historycznym czasie początku, rozwinięciu tematu i końcu). Analizując narrację badanych osób, jako sposób bycia w świecie, można pokazać na podstawie jakich treści, znaczeń, reguł, czy wartości jest budowana tożsamość. Traktując tożsamość jako „funkcjonalny sposób myślenia o samym sobie i własnych priorytetach w kontekście ich społecznego odbioru”[5] walka o uznanie staje się sposobem, w jaki ujawnia się indywidualna i wspólnotowa autonomia.

Metodologia

Strategię badania stanowiły badania jakościowe, oparte na metodologii teorii ugruntowanej.

> Teoria ugruntowana skupia się na indukcyjnym generowaniu z danych nowych propozycji teoretycznych, bądź hipotez, w przeciwieństwie do podejść polegających na testowaniu uprzednio skonceptualizowanych teorii. Ponieważ te nowe teorie „wyrastają” wprost z danych i znajdują w nich potwierdzenie, mówi się o nich, że są ugruntowane[6].

Metodologia teorii ugruntowanej polega na „budowaniu teorii (średniego zasięgu) na podstawie systematycznie zbieranych danych empirycznych”[7]. Podstawą analizy w teorii ugruntowanej jest kodowanie na podstawie danych, czyli

> główne ogniwo między zbieraniem danych a budowaniem wyłaniającej się teorii, które ma na celu wyjaśnienie tych danych. Poprzez kodowanie można zdefiniować to, co dzieje się w danych, i zacząć rozszyfrowywać znaczenie tych faktów[8]. Kodowanie stanowi dla badacza rodzaj analitycznego rusztowania, na którym może bu-

[5] M. Konopczyński, *Kryzys resocjalizacji*, Warszawa 2013.

[6] G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, Warszawa 2011, s. 97.

[7] Glaser, Strauss, 1967, s. 1-2; Glaser, 1978, s. 2 za: K.T. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, s. 26.

[8] K. Charmaz, *Teoria Ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, Warszawa 2009, s. 63.

dować. Ponieważ badacze dokładnie badają materiały, mogą określić zarówno nowe kierunki, jak i znaleźć w nich luki[9].

Kodowanie wstępne – słowo po słowie, wiersz po wierszu, czy wydarzenie po wydarzeniu – pomaga w późniejszym podjęciu decyzji dotyczących definiowania podstawowych kategorii konceptualnych. W teorii ugruntowanej, bez względu od jakiej grupy danych badacz rozpoczyna kodowanie, stosuje on metodę określoną przez B. Glasera i A. Straussa jako metodę ciągłego porównywania, tworząc porównania na każdym etapie pracy analitycznej w celu ustalenia analitycznych różnic[10]. Generowanie teorii w metodologii teorii ugruntowanej jest długotrwałym procesem, w którym zbieranie danych, budowanie hipotez oraz ich weryfikacja nie są rozdzielone w czasie i wzajemnie wielokrotnie się przeplatają. Teorie są budowane w trakcie badań, dzięki czemu teoria ugruntowana umożliwia przewidywanie, wyjaśnianie i rozumienie zachowań społecznych, których dotyczy. Ważne jest, aby wygenerowana teoria była dostosowana oraz istotna dla działalności osób w obszarze badanym, aby dała się modyfikować oraz odnieść do innych obszarów badawczych. Teoria taka powinna pozwolić wyjaśnić zachowania osób objętych badaniem oraz przewidzieć, co może się zdarzyć w przyszłości, a także pozwolić zinterpretować aktualne działania. Opisywane problemy i procesy społeczne wyłaniają się z obserwowanej rzeczywistości[11]. Badaniem objęto 27 aktorek w trzech grupach wiekowych. Wszystkie badane osoby wskazały na bardzo dobry obecnie status ekonomiczny i wszystkie odniosły sukces zawodowy. Niniejszy tekst prezentuje analizę wybranych narracji, wyodrębnionych w trakcie przeprowadzania wywiadu swobodnego, ukierunkowanego.

Analizując narracje badanych aktorek, można zauważyć, że każda z nich stara się, aby jej wypowiedzi były spójne, komunikatywne, interesujące. Każda miała chwile dłuższych narracji, opowiadania umiejscowionego w historycznym czasie, w związku z jakimś szczególnie atrakcyjnym według niej tematem. Dotyczyły one różnorodnych kwestii: relacji rodzinnych, partnerskich, macierzyństwa, sposobu wychowania dziecka, specyfiki wykonywanego zawodu, relacji towarzyskich, zainteresowania mediów, samodyscypliny, czy uczucia zakłopotania. Mówienie o sobie jest rzeczą trudną, szczególnie kiedy zainteresowanie nie dotyczy bogactwa zdarzeń zawodowych i ukazania własnych zasług. Każda osoba opowiadając o swoich suk-

[9] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Warszawa 2010, s. 723.
[10] K. Charmaz, *Teoria Ugruntowana*.
[11] K.T. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych*.

cesach czy niepowodzeniach osobistych starała się pokazać w jak najlepszej perspektywie, nie pomijając spraw mniej chwalebnych, jednak zawsze o zabarwieniu pozytywnym, czasem apologetycznym, często z poczuciem humoru.

> Szczerość bywa na ogół niepodobieństwem, kiedy nie towarzyszy jej, podobnie jak odwadze, cnota tak deficytowa jak poczucie humoru odnoszące się również do własnej czcigodnej osoby[12].

Można zauważyć, że w większości aktorki opowiadały o zdarzeniach dla nich przyjemnych, zabawnych, nobilitujących, a dobór wyrazów był rozważny i przekazywany w prosty, zrozumiały sposób. „Głos ludzki, trzeba wiedzieć, to narzędzie o zróżnicowanej mocy; może czarować i koić; może nieść wściekłość i rozpacz"[13]. Wydaje się, że dorzeczną istotą analizy wysłuchanych narracji jest znalezienie tematów pominiętych, zagadnień, których badana osoba nie ujawnia, do których się nie odnosi. Takim tematem jest na przykład seksualność, całkowicie przemilczana przez wszystkie aktorki (dwie kobiety zaznaczyły jednym słowem istotność tego wątku, ale go nie rozwinęły). Jest to przyczynek do dalszych, pogłębionych badań.

Badania oparte na narracji, uwzględniające odniesienia oraz język, przybliżają biograficzną historię osoby badanej, jak też sposób, w jaki można uzyskać jedność jej egzystencji.

> Bez względu na to, co się z nami dzieje, czy udaje nam się zrealizować własne plany, marzenia, osiągnąć ważne dla nas cele czy odnosimy w tym zakresie porażki, to nasza opowieść o „ja", nasza narracja jest tym, co odróżnia nas od innych, co stanowi o naszej odrębności, niepowtarzalności. Nie tylko rozumiemy siebie w postaci narracji o „ja". My jesteśmy naszą narracją o „ja". Jesteśmy tym, co o sobie wiemy, tym, co o sobie opowiadamy[14].

Prezentacja wyników badań

Aktorka lat 53, rozwiedziona, od 30 lat zamężna powtórnie, matka jedynaczki (kolejno trzy wybrane narracje):

1. *„Zdarzyło mi się ostatnio, spotykam człowieka, no, bo jeżdżę tymi pociągami – uwielbiam, bo w 25 minut jestem już na wsi – i na stacji Żerań, spotykam młode-*

[12] A. Międzyrzecki, *U progu XXI wieku*, Kraków 1996, s. 14.
[13] V. Woolf, *Eseje wybrane*, Kraków 2015, s. 297.
[14] M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach*, s. 11.

go człowieka, 31 lat, bezzębnego. Ładny nawet, inteligentny, mądry, poraniony strasznie przez życie i on pyta mnie tylko, dokąd jedzie ten pociąg, który za chwilę przyjedzie, a ja mówię – nie wiem, na pewno jedzie do Legionowa, a potem gdzieś dalej jedzie. A on się natychmiast otwiera przede mną. Może dlatego, że był trochę pijany piwem, ale jak był przez całe swoje życie trzydziestoletnie trochę pijany, czy na kacu, ciągle pijany, to tak już ma, ale przepięknie mi się otwiera na tym przystanku, na tej stacji późną wieczorową porą i mówi – a niech sobie jedzie, dokąd chce, dla mnie to już jest zupełnie obojętne, straciłem pracę, nie wiem nawet dokąd jechać. Ja po prostu pokochałam tego człowieka od razu, jako człowieka. I mówię – no to jak panu pomóc, dlaczego tak jest? – No, bo ten pracodawca nie wypłacał mi pieniędzy, no to ja zrezygnowałem z tej pracy. I jak zaczyna tak się otwierać, to i ja wtedy mogę mu pomóc. Kupuję mu bilet, zatrudniam go. Już za dwa dni robi mi oświetlenie na moim domu, wpuszczam go do domu. Kończy się to tragicznie niestety, bo któregoś dnia przyjeżdża do pracy, nie bierze się za tę pracę, bo już nie może, bo nie może, bo… No to ja liczę na to, że następnego dnia weźmie się za pracę, a on wychodzi na piwo i nigdy więcej nie wraca. I jeszcze nie wiem, czy mi coś zginęło w domu, ale myślę, że tak pokochałam tego człowieka, bo wyczułam, że to jest dobry człowiek, poraniony przez los, 31 lat bez zębów, to znaczy, że bardzo poraniony, bardzo biedny człowiek, inteligentny, mądry życiowo. Pokochałam go, jako człowieka, bo był tak otwarty i rozmawialiśmy o wszystkim szczerze i normalnie, i ja go dopuściłam od razu do swojego domu. Być może robię głupotę, że coś takiego, ale lubię takich szczerych normalnych ludzi, młodego człowieka, który mówi: tu mnie boli. Spotyka mnie na stacji i mówi: tu mnie boli, tego nie mam. I pyta mnie – dlaczego pani to robi? A ja mówię – bo chcę, żeby pan przez chwilę był szczęśliwy, chociaż przez chwilę. Co panu jeszcze potrzeba? No, nie oddam swojego portfela, bo też to jest mi potrzebne, ale w tym momencie, co mogę dla pana zrobić, żeby pan był szczęśliwy? Jak pan się tak przede mną otworzył, potrzebuje pan rozmowy, no to pogadamy. Okazuje się, że on był dla mnie też cudowną terapią, bo ja byłam zmęczona po spektaklu, wtedy, jak człowiek jest zmęczony fizycznie, psychofizycznie, to mu cały świat siada na głowie i tak przygniata go. I okazuje się, że jak pomagasz drugiej osobie i rozmawiasz z nią o jego problemach, to twoje problemy wydają się w ogóle żadne. Czyli jesteśmy dla siebie wspaniałymi terapeutami, cudownie, że się obydwoje spotkaliśmy, dwa takie byty, pogadaliśmy sobie i on mi zrobił oświetlenie na domu, niestety, więcej nie mógł mi pomóc, bo po prostu odszedł. Na piwo. I nie wrócił" (fragment wywiadu).

Aktorka podczas wywiadu ukazuje zakulisowe kontakty w teatrze, uważa, że z racji swojego talentu jest nielubiana. „*Bardzo cierpię jakby z tego powodu, bo wydawało mi się, że teatr, o czym się zawsze mówiło, że teatr to rodzina,*

ludzie to rodzina, a teatr to twój dom, no nie, tak nie ma teraz. (…) Teraz każdy bardzo chroni swoją prywatność. To, w jaki sposób my ze sobą rozmawialiśmy – że jedna dziewczyna o drugiej wiedziała jak z mężem, jak z dziećmi, jak z matką, jak z rodzicami…, my się sobie zwierzałyśmy, to była cudowna psychoterapia i przyjaźń i rodzina". Będąc bezpośrednio po spektaklu w teatrze, w którym grała główną rolę, spotyka młodego, przystojnego mężczyznę, jednakże z brakiem uzębienia, co kojarzy z jakimś nieszczęściem tego człowieka, więc postanawia w swojej otwartości spokojnie z nim porozmawiać, niczego nie udając przed tym przypadkowym rozmówcą, nie grając kolejnej roli. W dalszej części wywiadu przedstawia swój pogląd, że umiejętności aktorskie potrzebne są jej do komunikowania się z osobami „sztucznymi, zamkniętymi, nieprawdziwymi" i wtedy musi być aktorką, żeby „umieć manewrować i lawirować" między, jak ich nazwała, „fałszywymi ludźmi". Tutaj, wobec osoby szczerej, bo tak oceniła spotkanego mężczyznę, osoby, której w życiu się nie powiodło, nie chciała być aktorką, chciała czystych, prostych szczerych relacji, których brakuje jej, aktorce, w życiu codziennym. Pracując na etacie w teatrze, będąc często na scenie, grając wiele różnych ról, zauważa brak równowagi między swoim życiem prywatnym a życiem zawodowym. Tego wieczoru, w krótkim czasie po spektaklu, nie nastąpiło jeszcze „wyciszenie emocji" po zagranej sztuce, emocji niezbędnych do wykonywania zawodu aktorskiego związanego z ukazaniem osobowości postaci, w którą aktor się wciela. Brawa i oklaski na koniec przedstawienia nie stanowią momentu wyciszenia, „wyjścia" z postaci, bowiem są jakby częścią spektaklu – aktorzy do ukłonów wchodzą w kostiumach granej postaci. Są już „prywatni", ale jeszcze w przebraniu i charakteryzacji scenicznej. Brak czasu na wygaszenie emocji po sztuce teatralnej może się przenosić na życie osobiste. Aktor może doświadczać krótkich stanów odosobnienia w chwili zerwania więzi emocjonalnej z postacią sztuki, w którą się wciela, dlatego często potrzebuje spokoju po przedstawieniu, bywa, że taką chwilą jest moment zmywania makijażu, czas przebierania się w prywatne ubrania i następuje chwila ciszy, refleksja. Innym czynnikiem, który może zwiększyć prawdopodobieństwo odczucia samotności jest słabe przekonanie o własnej wartości. Aktor zawsze czuje niedosyt czy to gry aktorskiej, proponowanych ról, także często niedosyt komplementów po zagranej roli, po kolejnym przedstawieniu. Zawód aktora wymaga występowania przed publicznością i oczekuje, że ten występ nie pozostanie niezauważony, że będzie odpowiednio nagrodzony.

2. „*Pojechaliśmy na czwartym roku studiów do Łodzi, na festiwal. Tutaj, w szkole teatralnej, na tej małej scenie, grałam Tytanię, no, Szekspir! Te moje pięć włosów natapirowałam sobie, srebrem się pomazałam i graliśmy w prześcieradłach białych. I na tej małej scenie w szkole teatralnej tak grałam, świetnie oczywiście, bo ja miałam same piątki ze scen. I tym głosiskiem swoim i muzykalnością, do piosenki czy do wiersza, to wspaniałe to było. I nagle ja poczułam prawdziwą scenę na tym czwartym roku studiów, jak wyszłam, jako ta Tytania, czując tę przestrzeń, te światła i ten ogrom tej sceny, widowni ogromnej i podobno tak zagrałam…, to zupełnie było inne mówienie, inne granie. A to mi powiedziała koleżanka, znakomita aktorka, i ona mówi: – słuchaj, jak ja usłyszałam przez interkom, jak ty zaczęłaś mówić monolog, to wyskoczyłam dosłownie za kulisy. Co się z tobą stało? A ja poczułam prawdziwy teatr i przestrzeń, i to, że tyle ludzi mnie słucha. Chęć popisania się w tej ogromnej przestrzeni i żeby ten głos zaistniał, bo wtedy się bez mikroportów grało, i te słowa, żeby zaistniały, i ta moja rola, i ta moja postać, nastroszone te włosy, i to białe prześcieradło. Jak ja to grałam… Oczywiście dostałam tam nagrodę, jako najlepsza studentka, na tym festiwalu szkół teatralnych. Wtedy poczułam wielką scenę po raz pierwszy i pomyślałam sobie, że jestem stworzona do wielkich scen. W ogóle, byłam stworzona do wielkiej kariery i wielkiego gwiazdowania, a trochę mi tak los jakoś poskąpił. Teraz gram duże role, jestem przeznaczana do głównych ról, uwielbiam takie, zresztą powiedziałam sobie w wieku 45 lat, że już nie mam czasu na granie małych ról, tylko duże role. Artysta potrzebuje więcej. Ale jesteśmy po to, żeby zmieniać ten świat, czyli trzeba więcej…, więcej i piękniej, ale… marzę o stabilizacji*" (fragment wywiadu).

Opowiadając o swoim zaangażowaniu zawodowym, aktorka mówi o sobie, że jest „zachłanna" i uważa, że ta jej zachłanność jest zdrowym dążeniem powodującym jej rozwój. Stwierdza, że nie może sobie dać udowodnić, że „jest słaba, czy stara". „*Cały czas muszę być na topie. Cały czas, sama ze sobą*". W poniższej narracji nawiązuje do swojej młodości i marzeń związanych z zawodem aktorskim. Będąc dzieckiem często ćwiczyła w domu obserwując siebie przed lustrem, uczyła się „swoich atutów", aby w przyszłości jak najlepiej się zaprezentować. Była sam na sam ze sobą, ze swoim odbiciem w lustrze, odizolowana. Była to podobna samotność do tej, jaką, jak mówi, odczuwa obecnie grając sama na scenie, sama ze swoim monologiem lub koncertem, pomimo że wobec publiczności. Jest to jednak samotność odbierana przez nią, jako pozytywne uczucie związane z aktem tworzenia.

3. *„Zawsze odkąd pamiętam śpiewałam, tańczyłam uwielbiałam być sama w domu i tworzyć swoje tańce. Najpiękniejsze moje chwile – byłam sama i tańczyłam. I tak mogłam godzinami tańczyć i patrzeć na to jak tańczę, w lustrze. Byłam urodzoną Isadorą, no i śpiew. Lubiłam na siebie patrzeć. Odkąd tylko pamiętam, to śpiewać i tańczyć, czyli wyrażać siebie przez ruch, muzykę, ogromna wrażliwość na muzykę, na dźwięki. Adapter na decybele, jakie miał, uwielbiałam głośną muzykę i przy tym tańczyć. No i wchodziłam na takie giętkie drzewo, na wiśnię, i lubiłam tam się bujać i śpiewać na tych giętkich gałęziach: – hej żeglujże…! Głos niósł… Uwielbiałam takie otwarte przestrzenie i teraz to mi zostało – uwielbiam duże sceny! Otwarta przestrzeń i tam, gdzieś ci ludzie. Na kameralnych scenach gorzej gram. Nie lubię"* (fragment wywiadu).

Obserwując badaną aktorkę podczas wywiadu i przeprowadzając wstępną analizę tekstu wypowiedzi, można zauważyć, że czuje się ona niedoceniona, niedowartościowana. W części wywiadu mówi, że nie potrafiłaby wyjść na scenę i coś zrobić byle jak, szybko, nieuczciwie: *„ci ludzie na mnie patrzą, oni przyszli, żeby zobaczyć coś dobrego, a nie jakąś tandetę, czy odwaloną pracę"*. Aktorka uważa, że ta uczciwość w pracy powinna przenosić się na życie, gdzie oczekuje prostoty, otwartości. *„Nie lubię tego komplikowania tego życia prostego i cudownego. Poprzez to komplikowanie tych relacji między ludźmi, ono się robi brzydkie to życie. Doprowadza do konfliktów"*. Jak dalej mówi, woli spędzić czas na stacji Żerań, porozmawiać z trzydziestoletnim, bezzębnym, bezrobotnym młodym mężczyzną, bo rozmawia z nią „jak człowiek" i przepięknie o życiu, niż poświęcać swój czas na „jakiegoś człowieka, który nie jest wart tego dialogu". Wiąże się to z jej przemyśleniami o straconym czasie, i z jej wolnym wyborem – czy to ludzi, z którymi chce przebywać i rozmawiać, czy sztuki, którą ma zagrać lub oglądać. *„Niestety, jak czujesz, że to nie jest sztuka to, co oni tam robią na tej scenie, no to po co marnować czas?"* Dlatego też, mając zaufanie do własnego talentu oraz dyscypliny, przedkłada monodramy i koncerty przed sztukami zespołowymi. *„Najbardziej lubię, wyjść, śpiewać i grać, i być sama na scenie. To uwielbiam po prostu. Ta moja sztuka, którą najbardziej ukochałam, czyli śpiewanie i bycie – sama na scenie! Jak sobie poradzę z tą publicznością przez półtorej godziny? I oni mnie kochają! Mnie samą!?! Uwielbiam te momenty. Wiem wtedy, że jestem kimś wyjątkowym, kimś wielkim, kimś potrzebnym w świecie. Natomiast, jak gram z kolegami, koleżankami na scenie, to czuję się troszkę taka…w zespole…"* Cały czas, podczas przeprowadzonego wywiadu, życie osobiste aktorki przeplata się z jej życiem zawodowym. Zarówno w domu, jak i w teatrze stara się być perfekcyjna, a przynajmniej przygotowana do każdej wykonywanej roli.

Wszystkie aktorki, z którymi zostały przeprowadzone wywiady bardzo poważnie traktują swój zawód, są z nim emocjonalnie silnie związane, są dumne, że udało im się ukończyć szkoły teatralne, jednakże jednocześnie nie wszystkie uważają ten zawód za nobilitujący, szczególnie odnosząc się do czasów obecnych. Każda z tych kobiet nawiązywała do zbyt dużej współcześnie dostępności do zawodu aktorskiego osób nieuprawnionych, amatorów, osób nieprzygotowanych do tego rodzaju pracy. Aktorki poświęcają większość swojego czasu wolnego na obowiązki zawodowe, dotyczące między innymi doskonalenia roli i oczekują tego od wszystkich osób związanych z danym przedstawieniem tak, aby sztuka była spójna, zrozumiała, a także była źródłem przemyśleń dla widza i nie pozostawiała go obojętnym. Obecne szybkie tempo pracy może powodować mniejsze zaangażowanie, a brak czasu na gruntowne przygotowanie danej roli sprzyja uczuciu niezadowolenia zarówno wykonawców, jak i odbiorców sztuki. Niektóre badane aktorki porównują taki stan niedopracowania sztuki czy roli do fizycznego bólu, zarówno kiedy dotyczy to ich samych, jak też odnosi się do źle wykonanej pracy przez innych aktorów. Naturalność i wiarygodność – podstawowe wymogi stawiane przed aktorem, a także konsekwencja w działaniu i tworzenie postaci „na oczach widza", kreacja, która istnieje tyle, ile trwa przedstawienie, i której nie można przechowywać – to arcytrudne wymagania, mogące przekładać się na jakość życia aktorów.

Aktorka lat 58, zamężna 33 lata, dwie dorosłe córki:

„Dostałam taki temat w szkole na wypracowanie, kim chciałbyś zostać? Ja napisałam: chciałabym zostać aktorem, nie aktorką, chciałabym zostać aktorem, bo aktor może być każdym. Ale ja to nic, moja młodsza córka chodziła do szkoły muzycznej na Miodowej i w drugiej klasie nie chciała już grać na fortepianie, że nudne, i przechodziłyśmy przez szkołę teatralną, budynek szkoły teatralnej jest biały, a szkoły muzycznej – czerwony. Przechodziło się przez bramę, i córka, w tej drugiej klasie, idąc rano do szkoły nie bardzo zadowolona, bo musiała ćwiczyć ze dwie godziny – to była moja krwawa zemsta, że ona też chodziła do szkoły muzycznej, moja mama mi to zrobiła, ja to zrobiłam mojej córce – powiedziała, że jak ona będzie duża, to ona będzie chodziła do tej białej szkoły. Na co ja zapytałam: – ale dlaczego? – Bo w białej szkole instrument nosi się w sobie" (fragment wywiadu).

Aktorka lat 45, w związku od 18 lat, syn lat 12:

„Bardzo często czuję się zakłopotana na przykład we śnie. I to są takie sny, że ja jestem na scenie, albo już mam wejść i ja nie umiem roli. To jest na ogół ta, którą

przygotowuję i jeszcze do końca nie wiem, ale już mam stres, że ja czegoś nie umiem. Coś mam zrobić, czego nie umiem. To jest dla mnie straszne. Albo na przykład, już na jawie, czuję strach jak jestem na scenie i to są micro ułamki sekundy, śpiewam piosenkę po raz siedemsetny i wiem, że za chwilę jest następny wers, i ja w tym wersie mam słowo, którego nie pamiętam, i już się niebezpiecznie zbliżam do tego słowa, i go nie mam. I ono pojawia się automatycznie. Nawet tego nie zauważam potem. Ale to, ten moment powoduje u mnie jakieś zwarcia w mózgu. Bo wtedy sobie myślę, że… Bardzo niekomfortowe to jest, taki ból psychofizyczny. Zawsze staram się być megaprzygotowana i nawet myśli o tym, że mogę czegoś zapomnieć sprowadza na mnie jakieś straszne wręcz fizyczne dolegliwości" (fragment wywiadu).

Wykonując swoją pracę, aktor stara się zdobyć pochwałę widza, zasłużyć na brawa, być podziwianym za swoje role i akceptowanym społecznie. Jest do tego przygotowany i ma do tego cały zestaw zdobytych umiejętności. Ta ciągła walka o pochwałę i akceptację w pracy zawodowej powoduje, że w wolnych chwilach zawodowi aktorzy często wyjeżdżają w miejsca, gdzie nie będą rozpoznawani i chroniąc swoje życie prywatne mieszkają w miejscach odosobnionych, starając się pozostać nierozpoznawalnymi. Energia, jaką angażują do tego typu działań publicznych jest kosztem potencjalnych działań wobec życia osobistego i rodzinnego. Jedną z umiejętności aktora, której uczy się między innymi w szkole, jest świadoma manipulacja emocjami, zarówno swoimi jak też partnera czy interlokutora.

Aktorka lat 30, w związku:

„*Często gram w domu, coś udaję, i na przykład mój chłopak, który jest reżyserem, a jego mama była aktorką, mówi czasem do mnie: – przestań, przecież ja to znam* (śmiech). *Albo jego mama dzwoni do niego i ja odbieram, i ona tak: – halo, synek?* (łamanym, schorowanym głosem), *to ja mówię: nie pani Halino, to ja, Olga. – A witaj Olgo* (normalnym, zdrowym, wesołym głosem), *co słychać?* (śmiech) *I ja czasem też tak robię. Naprawdę. – No w porządku, to co, przyjedziecie do mnie? – To będziemy. I tak to się wykorzystuje. Bardzo. I przez to też, ja takiej odwagi nabrałam na życie*" (fragment wywiadu).

Ludzie od czasu do czasu zmieniają miejsce, pozycję ciała, brzmienie głosu, sposób wysławiania się itd. Tym zmianom behawioralnym często towarzyszy zmiana w uczuciach. Określony zestaw wzorów zachowania jednostki odpowiada określonemu stanowi psychiki, podczas gdy inny ze-

staw jest związany z inną postawą psychiczną, często sprzeczną z poprzednią[15].

Aktorka lat 54, dwukrotnie rozwiedziona, syn lat 16:

„Ja chciałam zostać aktorką. Zdecydowanie. A nawet śpiewaczką. Rzeczywiście, najpierw startowałam do opery, do Wyższej Szkoły Muzycznej w Katowicach, pani się strasznie długo śmiała jak mnie posłuchała, więc ja zrozumiałam. Potem pojechałam do Gdyni, do Baduszkowej, tam też pan powiedział, że… aha, tu byłam ciągnięta na sopran, tam pan powiedział, że świetny alt, ale zrezygnowałam i zostałam w teatrze lalkowym dlatego, że zafascynował mnie ten świat lalkowy i dlatego potem była ta szkoła białostocka. Ale ja cały czas myślę, że to była taka ucieczka z dużej niewiary w siebie. W siebie na scenie, myślę, że chodziło o samoocenę. Gdyby mi ktoś wtedy powiedział, że jestem fantastyczna, w ogóle nie miałam takiego kogoś, takiej z zewnątrz informacji, że… mi chodzi o wygląd chyba, tylko i wyłącznie, bo ja w talent swój absolutnie wierzyłam. Ja po prostu byłam utalentowana, takie miałam wtedy samopoczucie, ale żałuję jednej rzeczy, jeżeli gdzieś to było po drodze, to, że nie poszłam na egzaminy do szkół dramatycznych, gdziekolwiek. Żałuję. Bo gdybym stanęła na scenie, to wtedy bym wiedziała, czy ja się w ogóle w tym wszystkim sprawdzam" (fragment wywiadu).

Obserwując aktorki w trakcie trwania wywiadu, można było zauważyć, że są bardzo krytyczne względem siebie i dotyczy to zarówno wyglądu, jak i postrzegania siebie, jako matki czy żony. Chętniej mówią o wykonywanym zawodzie, do którego zawsze starają się gruntownie przygotować. Zawód pochłania większość ich czasu i jest to czas przez wszystkie aktorki określany jako przyjemny, a każdy etap w przygotowaniu spektaklu wydaje się czasem miło spędzonym. Z zadowoleniem przyjmują trudne role, wymagające stałej obecności na scenie, pierwszoplanowe.

Aktorka lat 54, dwukrotnie rozwiedziona, syn lat 16:

„Jak przyjechałam do Warszawy, to tutaj absolutnie nie mogłam znaleźć pracy, nawet nie bardzo szukałam. Ja byłam po Białymstoku, więc byłam mało atrakcyjna, jeżeli chodzi o teatry warszawskie, wiadomo, i w ogóle mnie to nie dziwi, bo poszłam do szkoły lalkarskiej, a to, że wylądowałam w teatrze dramatycznym, to była też jakaś ucieczka… i, jak mi tak nie wychodziło przez rok nic, czekałam, bo miał się zacząć dubbing, no i jak się już zaczął w tym 1994, to okazało się, że jestem w tym dobra, że mi to świetnie wychodzi, i pracy jest dużo i… po prostu, już mi zupełnie…

[15] E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2004, s. 16.

teatr mnie… bez żadnego żalu. Ja w dzieciństwie marzyłam o tym, żeby być aktorką i pracować w radio. Coś, co w ogóle raczej się nie łączy. Ja myślę, że ja mam taki kompleks, coś takiego, co mnie chowa. Uwielbiam pracę aktorską i teatr dramatyczny mnie strasznie dużo kosztował. Bycie na scenie. Ale byłam młoda, jakaś tam i uczyłam się wszystkiego, ale kosztowało mnie dużo. Premiery, występy, tylko przed dziećmi nie miałam takiej tremy, dzieci mnie rozczulały, ale reszta…, to były straszne nerwy. Ja nie akceptowałam siebie, ja wiedziałam, że ja tego nie robię najlepiej, to nie była jakaś taka pełnia. Jak zaczęłam już czuć, że stoję nogami na ziemi, w sensie na scenie, to było pewnie w 7 roku pracy, to sobie pomyślałam, o kurcze, chyba wiem, o co chodzi. Znaczy, śpiewałam, śpiewanie mi wychodziło fajnie, wydawało mi się w ogóle, że świetnie śpiewam. Przyjechałam do Warszawy – okazało się, że śpiewam, ale…no, ONI to śpiewają. Ale… jak już tak mi się wydawało, że już wiem, o co chodzi, to się wyniosłam na stałe do Warszawy. Zobaczyłam prawdziwych aktorów na prawdziwych scenach i sobie pomyślałam, Boże, kobieto, daj sobie spokój. I myślę, że ja nie robiłam tego dobrze. Ja sobie tak pomyślałam, że ja tego dobrze nie robiłam. Praca w dubbingu to jest zero stresu, to jest cudowne, to można sobie tylko wymarzyć. Ja tego się szybko nauczyłam. Okazało się, że robię to…, żeby potrafić w jednej chwili zmienić się w różne postaci… i zrobiłam to, co chciałam w dzieciństwie, czyli pracowałam głosem, a nie było mnie widać! Mogłam sobie w dresie przyjść do pracy, nie malować się, cudownie! A potem, jak już poszło to troszkę dalej, jak mi zaproponowali reżyserię, to znowu nastąpił dramat potworny, ponieważ byłam przekonana, że tego też nie umiem robić, no, bo jak to reżyser. Reżyser, to dużo powiedziane, no to jest, ja cały czas tłumaczę kolegom, że reżyser to jest ktoś, kto się naprawdę wykształcił. Ale to się tak nazywa i to jest w cudzysłowie dla mnie, bo ja to jestem ktoś, kto pilnuje nagrań. Bardzo ważna postać, bo ja muszę słuchać dialogów, muszę wiedzieć, co oni mówią, w jaki sposób, ale nie żeby od razu reżyserować. Przychodzą koledzy, którzy sami to świetnie grają, a ja tam jestem od przypilnowania całości. I jak już się tego nauczyłam… wszystko mi się ekstra ułożyło" (fragment wywiadu).

Aktorka lat 58, rozwiedziona, w związku 20 lat, syn lat 35:

„Zdarzało mi się parę razy w życiu być bezrobotną i wiem, że człowiek gnuśnieje. Dużo mniej się spełnia, dużo mniej rzeczy robi, bo nie ma tego bodźca zewnętrznego. Bo bycie tylko w domu, zamyka… kura domowa, to nie jest mój styl i ja bym oszalała. Jak byłam kiedyś ponad pół roku bezrobotna, to zaczęłam dręczyć rodzinę, bo na przykład napisałam alfabet grecki na lodówce, i jakie są polskie litery, i karteczki, co mają kupić w sklepie pisałam Greką. Bo mi się nudziło po prostu. Więc chleb pisałam greckimi literami, mleko i takie różne. Oczywiście pisałam polskie słowa, bo się Greki nie nauczyłam, ale żeby nie zwariować to wymyślałam takie

bzdury. Nienawidzili mnie za to. Ale po prostu uważam, że być czynnym zawodowo oznacza to, że się jest lepszą żoną, matką" (fragment wywiadu).

Aktorka lat 58, zamężna 33 lata, dwie dorosłe córki:

„*Pamiętam taki moment w swoim życiu, że mogłam sobie powiedzieć: tak, jestem szczęśliwa. I to było bardzo śmieszne, ja miałam wtedy ze 30 lat, 31, i nie wiąże się to z moim wiekiem, ale akurat to był taki moment, kiedy naprawdę bardzo dużo grałam w teatrze. I pamiętam takie momenty, kiedy wsiadałam do samochodu i wracałam do domu po spektaklu i mówiłam sobie, Boże, jakim ja jestem szczęśliwym człowiekiem. Mam fantastyczny teatr, w którym gram, to co może sprawić młodej aktorce największą przyjemność, między innymi Kasię w Poskromieniu złośnicy, ale to był taki rok, kiedy grałam równocześnie i Kasię, i Mirandę w Burzy Szekspira, i równocześnie grałam Zosię w Dziadach, i Hesię w Moralności pani Dulskiej. Jeżeli masz na takich diapazonach ułożone role, czyli za każdym razem byłam albo totalną kretynką, czyli Hesią, za chwilę anielską i w ogóle zwój galarety, trupem, czyli Zosią, i heteryczną troszeczkę i taką moją Kasią Złośnicą, i tę Mirandę, kochającą swojego ojca i gdzieś, jakby zupełnie z innej formuły, gdzieś w ciele, w geście, w mówieniu i we wszystkim, wszystkie te elementy i to wszystko się zbiegło, i do tego miałam w domu 6-letnie dziecko, które było umyte, wykąpane, najedzone, chodziło do fajnego przedszkola, było uśmiechnięte, ładne, zdrowe i jeszcze miałam mniej więcej uregulowany system, że tak powiem, wartościowania mojego związku, mężczyzny - aktora, to wtedy miałam takie uczucie szczęścia. I jeszcze mi za to płacili*" (fragment wywiadu).

Zawód aktorski opiera się na emocjach. Są one związane z przygotowaniem aktora do danej roli, opartej na dogłębnej analizie osobowości granej postaci oraz z relacją tej postaci z innymi wykonawcami, a także z emocjami odbiorcy, czyli widza, w trakcie trwania przedstawienia. Następnie, emocje związane są z oceną roli po przedstawieniu, kiedy aktor oczekuje braw i uznania, po czym wraca do domu, do miejsca zamieszkania i następuje kontakt z rzeczywistym życiem w postaci oczekiwań rodzinnych i obowiązków domowych.

Aktorka lat 58, zamężna 33 lata, dwie dorosłe córki:

„*Jakieś 20 lat temu, zaraz po moim ślubie, ja zresztą nie wychodziłam za mąż bardzo wcześnie, miałam 26 lat, więc już nie byłam takim gówniarzem dwudziestoletnim, był jakiś tam dylemat między nami z mężem, jakiś tam konflikt i ja byłam w stanie takiego szarpnięcia i zwierzyłam się z tego mojej profesorce, a ona zadała mi*

takie pytanie: - musisz sobie odpowiedzieć, czy wyszłaś za mąż za aktora, czy za człowieka. I ja sobie odpowiedziałam na to pytanie, właściwie zastanowienie było minimalne: ja wyszłam za mąż za aktora. To jest też pewien przyczynek. Myślę, że ten fakt, że był aktorem, absolutnie to działa w drugą stronę. Mnie się wydawało, że w rodzinach aktorskich mówi się wierszem. Trochę się pomyliłam. Nie, nie mówi się wierszem proszę państwa, mówi się zdecydowanie inaczej, natomiast na pewno był to jeden z imperatywów i powodów. Dla mnie to jest pozytywne. Dla mnie to jest pożywka, jest o czym rozmawiać, jest o kim rozmawiać, są podobne też dylematy, mimo że mamy mężczyznę i kobietę, i oni już jako aktorzy mają troszeczkę już inny dylemat, ale samo to życie jak gdyby przenosi się. I opowiadanie często przez moich kolegów, że jak oni wychodzą z teatru, to oni już zakończyli tę działalność, zakończyli tę pracę, to jest absolutna nieprawda. Ja powiedziałabym nawet więcej, że miałam takie doznania, powiedziałabym z serii bardziej przykrych, że w momencie, kiedy kończyliśmy, schodziliśmy ze sceny i wchodziliśmy do samochodu, to przestawaliśmy się lubić. Z moim mężem, oczywiście. Fantastycznie się z nim grało, byłam w idealnych relacjach zawodowych, i byłam cała zapatrzona, a w momencie kiedy zamykał drzwi i wsadzał mnie do samochodu, czy ja się wsadzałam do samochodu, zaczęliśmy jechać i trzeba było rozparcelować jakieś zagadnienia związane z domem, to mnie to tak denerwowało maksymalnie, że natychmiast przestawałam go lubić. Był takim fajnym kumplem w garderobie i w salce przed wejściem na scenę, czy na scenie w akcie, a tutaj jakieś coś, czego nie zrobił i tak dalej, i na mnie tam jakiś obowiązek. Bardzo chciałam, żebyśmy jak najszybciej te takie sprawy domowe mieli już poza sobą, żeby pogadać o teatrze" (fragment wywiadu).

Obowiązek, ale i korzyści ukazywania się zawsze w świetle moralnie dodatnim, obowiązek bycia jednostką uspołecznioną zmusza jednostkę do doskonalenia swego teatralnego warsztatu[16].

Aktor ma za zadanie, obok nieustannego doskonalenia sztuki aktorskiej, umieć współpracować z innymi aktorami, być zdyscyplinowanym w kontaktach z twórcami, potrafić sprostać wymaganiom, założeniom i wytycznym reżysera, zgodnym z jego wizją wybranej sztuki. Bez ścisłego współgrania, bez zespołu wzajemnie wspierającego się podczas kumulatywnego odgrywania scen, przedstawienie nie będzie spójne, wiarygodne, prawdziwe, a więc najprawdopodobniej będzie artystyczną porażką. Praca na scenie jest zawsze pracą zbiorową, bo to zawód, w którym się współtworzy czy współpracuje, a więc współpraca i współdziałanie wszystkich aktorów

[16] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1981, s. 322.

i twórców ma odzwierciedlenie w jakości przedstawienia. Klarowna komunikacja, wzajemne zrozumienie, umiejętność odczytywania komunikatów niewerbalnych może mieć duże znaczenie także w kontaktach życia rodzinnego i przenosić się na jakość wzajemnych relacji w życiu osobistym.

Aktorka lat 58, mężatka 33 lata, dwie dorosłe córki:

„Moje córki prosiły, żebym nie mówiła, że jestem ich matką, jak szłam na wywiadówkę. I jeszcze jednego nie znosiły: – proszę cię, tylko nie tańcz na wywiadówce. Ja nie mogę za długo usiedzieć w miejscu. Na wywiadówkach to trzeba siedzieć i patrzeć, ale ja przy moim ADHD nigdy nie siadałam, tylko stawałam z tyłu, ale po pewnym czasie zaczynam chodzić, jak chodzę, to tak sobie wymyślam, i podobno jakaś mama koleżanki mojej córki, powiedziała, że jej mama tańczyła. I może ja rzeczywiście… Zastanawiam się w tej chwili, czy ja to robiłam po to, żebym została zauważona, czy to jest tylko i wyłącznie ten rodzaj temperamentu, który mnie niesie i nie pozwala mi usiedzieć. Nie umiem odpowiedzieć na to pytanie, bo może być jedno i drugie, ale pamiętam, że w szkole teatralnej na pierwszym roku moja profesorka przywiązała mnie do krzesła szalikiem, żebym nie gestykulowała. Muszę powiedzieć, że zaniemówiłam. Zaniemówiłam! Jakby mi mózg obumarł. O, to musiałam przejść. Ale po latach bardzo mi się to przydało, bo jak grałam rolę o kulach, gdzie nie mogłam chodzić, a jedynie chodzić w specjalny sposób, żadnego gestu, kule i to chodzenie i jakaś taka wsobność, okazało się, że to fenomenalne ćwiczenie, fenomenalne! I ja jestem zdyscyplinowana, bo jeżeli mi każesz tak, to chociaż bym miała zgryźć to, to zrobię to dla ciebie, żeby zrobić to dla siebie. Jestem bardzo pokorna w pracy” (fragment wywiadu).

„Moje dzieci to denerwuje maksymalnie, bo na przykład w windzie zawsze się odzywam do ludzi. Bo tak sobie myślę, że może to jest tak, że jestem jedyną osobą, która w ciągu całego dnia do ciebie powiedziała pierwsze zdanie. I już więcej do ciebie dzisiaj nikt nie powie żadnego zdania. To szczególnie dotyczy ludzi starych. Ja mieszkam na 11 piętrze, często jeżdżę i jak jakaś starsza pani jedzie, to od razu ją pytam, żeby mi coś odpowiedziała. – Po co ty pytasz? Co cię to obchodzi? A gdyby ci ta pani powiedziała, że właśnie trzeba jej pomóc? Ja mówię, to bym jej pomogła. Jak ją zapytałam: - dlaczego jest jakaś taka smutna, a ona: – że nie może się zapisać do lekarza, ja mówię: – do jakiego lekarza? I ona mi mówi. Ale to przecież można zadzwonić. – To wyjedźmy na górę. I ja tak potrafię. Pomagam” (fragment wywiadu).

„Aktorzy są bardzo różni. Są ludzie, którzy się zamykają i w ogóle świat już ich nie interesuje. Ja jestem pełnym przeciwieństwem. Poza tym zawsze miałam taką

potrzebę, jakby, to jest tak jak pies, albo jak kot, zaznaczanie swojej obecności. To jest dla bardzo wielu osób też denerwujące" (fragment wywiadu).

Istnieje wiele różnych opinii aktorów na temat wykonywanego przez nich zawodu: że „aktorstwo to nie zawód tylko pasja", albo że „jest to sposób bycia, związany z chęcią wykonywania zawodu", który nie ma żadnych ram czasowych. Aktor musi być osobą wnikliwą, osobą „obserwującą świat", nastawioną na drugiego człowieka. Do tego powinien mieć ustabilizowane, silne usposobienie, aby uchować własną tożsamość, kiedy niemal „codziennie jest się kimś innym". Jako że każdy człowiek, także w życiu codziennym, odgrywa kilka ról, ważne jest, aby role te były dla człowieka spójne, sensowne, zrozumiałe i akceptowane.

Aktorka lat 50, zamężna 26 lat, córka lat 23:

„Ja nie miałam rodziców. Wychowała mnie babcia, mama mojego ojca. Mama mi zmarła, jak miałam dwa miesiące. Ojciec w związku z tym jakby nie był zainteresowany noworodkiem, bo on był zainteresowany kobietami w życiu. Miał cztery żony i dużą liczbę różnych pań i przyjaciółek, no to, co on miał z tym noworodkiem zrobić? I wychowała mnie babcia, w związku z tym ja się czułam za nią odpowiedzialna, jak już się zestarzała. I po szkole, na początku, zagrałam w filmie, telewizji, miałam etat u Gogolewskiego w Teatrze Rozmaitości, wszystko pięknie się ułożyło, no, a potem urodziła się córka, co w niczym nie kolidowało absolutnie, moja córka znaczy, i potem, niestety moja babcia zachorowała na półpaśca, miała już 90 lat. I tutaj się zaczął dylemat. Jeszcze grałam w teatrze i powoli zaczęłam się wycofywać. I powód był dramatyczny, taki, no nie wiem, może przesadziłam, bo inni aktorzy też takie rzeczy przechodzą, natomiast przyszedł taki moment, że ja się z ciotką dzieliłam opieką nad babcią, ale to było półtora roku, tyle trwała ta choroba i zakończyła się zgonem. Natomiast w dniu, w którym babcia zmarła, babcia zmarła rano, a ja o 9.00 i o 11.30 grałam dwa spektakle. Pogrzeb był w poniedziałek i ja się spóźniłam na ten pogrzeb, bowiem również miałam do zagrania dwa przedstawienia. Ponieważ ja nie miałam rodziców, więc moja miłość z babcią była związkiem, jak to mój mąż mówi, niemalże toksycznym. To było uzależnienie wzajemne. My byłyśmy przyjaciółkami, najlepszymi na świecie i to była cudowna osoba, która do końca była sprawna i samodzielna, i umysłowo, i fizycznie. I to, że nikt mi wtedy nie pomógł, że jakieś zastępstwo, czy nawet odwołać ten spektakl przynajmniej w dniu pogrzebu… na miłość boską! I od tego momentu zaczęło się tak, że ja sobie nie mogłam z tym poradzić, to było za dużo dla mnie. Ja jestem silnym psychicznie człowiekiem, ale to było za dużo. I to był powód, dla którego ja się zaczęłam wycofywać. Pomyślałam, że

ja chcę robić jednak w życiu coś, co da się jakoś troszkę mniej gwałcić swoją psychikę" (fragment wywiadu).

Zaufanie do samej siebie, poczucie godności osobistej i poczucie własnej wartości – tym trzem formom uznania towarzyszą trzy rodzaje doświadczeń, które są przejawem odmowy uznania i które stanowią zagrożenie dla integralności ludzkiej tożsamości: przemoc fizyczna, pozbawienie praw i pogarda. Wszystkie te przejawy odmowy uznania oznaczają jednocześnie zerwanie intersubiektywnej wzajemności oraz zaburzenie społecznej więzi, w której konstytuuje się tożsamość[17].

Aktorka lat 54, dwukrotnie rozwiedziona, syn lat 16:

„*W domu czułam się statystką. Mąż był bardzo dominujący. Włącznie z urządzaniem mieszkania. Robił to świetnie, ale ja nie zdążyłam nawet pomyśleć, co ja bym chciała, jak to już było wyliczone, kupione, postawione. No, niby mówiłam: – tak. Ale wiedziałam, że jak powiem: – nie, no to: – ale dlaczego? Przecież to jest tak świetnie pomyślane. Więc, po prostu, nie dałam rady. Mocno dominująca postać, ale pełna miłości oczywiście, ale jak sama zaczęłam brać za siebie odpowiedzialność, to sobie od razu pomyślałam, o Boże, zdejmę ten obrazek. I mogłam to zrobić! To było cudowne!* (śmiech) *Było cudownie. Pewnie trzeba to po prostu wypośrodkować*" (fragment wywiadu).

Jeżeli jednostka nauczy się posługiwać właściwym zespołem znaków, będzie mogła je wykorzystywać do upiększania swoich codziennych występów i nadawania im cenionego w społeczeństwie stylu[18].

Trzy poniższe narracje dotyczą jednej aktorki i opowiadają o jej poszukiwaniu perfekcyjności w każdym działaniu. W dużej mierze przyczyną tych zachowań, związanych z samodoskonaleniem się i perfekcją, jest niska samoocena związana z osobistymi doświadczeniami, między innymi ze stratą nienarodzonego dziecka oraz trudnością w ustabilizowaniu życia rodzinnego (do 38. roku życia badana aktorka była dwukrotnie rozwiedziona). Każda wykonana praca, także ta pozazawodowa, powinna w jej przekonaniu być idealna, ona sama stara się być najlepsza w każdej swojej aktywności i nie oczekuje za to profitów finansowych. Zawsze zadbana, w pełnym makijażu, elegancka. Także jej sposób komunikowania się, czyli dobierania

[17] M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach*, s. 63.
[18] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, s. 76.

słów, intonacji głosu, oszczędnej gestykulacji, prostej postawy jest przemyślany i rozważny, i nie odnosi się wrażenia, że jest to zachowanie nieautentyczne. Aktorka stara się być naturalna, szczera w swych odczuciach, roztropna. Uważa, że życie zawodowe wyszło jej najlepiej i że uwielbia podglądać ludzi. „*Nawet jak mi się życie wali, to ten teatr, generalnie moja praca, śpiewanie i aktorstwo jest takim constansem, na którym się mogę oprzeć i który daje mi dużo satysfakcji i radości. To jest chyba coś, co sprawdziło mi się najlepiej w życiu*". Twierdzi, że kobieta powinna być silna i delikatna zarazem. Za największy swój sukces uważa spełnienie marzenia o byciu artystką. Od zawodu, będąc jeszcze nastolatką, oczekiwała: „Uznania! Braw! Świateł! Czerwonego dywanu! Oklasków! Widowni! Po prostu wszystkiego. „*Tylko to widziałam. Widziałam tłumy ludzi, widownię, która mi klaszcze. Naprawdę. To było tylko to*". Zapytana o przyszłość, czego pragnie: – „*powinien mi się zdarzyć prawdziwy dom. (…) To jest takie miejsce, w którym dwoje ludzi tworzą wspólnie taki dom, w którym oboje mają w nim swoje niezależne miejsce, którym się wzajemnie dzielą. Chce ci się wracać do tego domu, masz poczucie, że, daj Boże, na każdej płaszczyźnie tematów, spraw, trudów, kłopotów, radości, smutków, że ta komunikacja jest znakomita, że poczucie bezpieczeństwa w tym domu jest zagwarantowane każdej ze stron, że nie ma wątpliwości, że ten dom jest zarówno domem jednej jak i drugiej osoby, że w każdej sytuacji ten dom jest azylem dla każdej z tych dwóch osób*".

Aktorka lat 47, dwukrotnie rozwiedziona, obecnie w związku:

„*Straciłam dziecko w 6. miesiącu ciąży, a potem już stwierdziłam, że to chyba tak już po prostu ma być. Tak się zdarzyło. Okazało się, że w 6. miesiącu ciąży nie mogłam jej donosić. Ja rozmawiałam z wieloma lekarzami, jest taka bardzo znana pani endokrynolog, zresztą znakomita ginekolog i położnik, i ona próbowała mnie namawiać przez wiele lat, żebym nie rezygnowała, ale po prostu nie było z kim, jak ja to mówię. Całe moje życie jest podporządkowane temu zawodowi. Jeżeli mam weekend wolny, ale na przykład jest teraz w Krakowie Festiwal Muzyki Filmowej, to nie jadę nad morze, do Sopotu, żeby sobie posiedzieć i pić piwo z wszystkimi warszawiakami, tylko chcę pojechać do Krakowa i zobaczyć jakieś wieczory filmowe, czy tam związane z muzyką filmową. I to jest właśnie, tak mi się wydaje, że jakby nawet wolny czas staram się wypełniać mimo wszystko swoją pasją, czyli swoje zainteresowania, które są związane z moim zawodem*" (fragment wywiadu).

„*Uwielbiam gotować. To gotowanie też jest swego rodzaju artystyczną formą. Bo, ja to gotuję nie dlatego, żeby ugotować i tylko nakarmić. Ja gotuję po to, żeby usłyszeć potem, u! jakie dobre, czyli potrzebuję braw. To też jest związane z rodza-*

jem potrzeby ciągłego otrzymywania tych braw, oklasków i pytania: – a dasz mi przepis? – No, nie wiem, zastanowię się. Najpierw walczę o smak, a potem podanie musi być absolutnie takie, żeby to tak pięknie wyglądało, żeby ktoś nie chciał tego zjeść, nie chciał tego dotykać, bo jest takie ładne, że nie chciałby zburzyć. Ja w ogóle jestem perfekcjonistką, co dla jednych jest dobre, dla innych złe. Niektórzy twierdzą, że w świecie artystycznym nie jest to pożądana cecha, bo bycie perfekcjonistą zawęża pole widzenia, jak nie w wielu sytuacjach tak jest, ale nie podejmuję się dyskusji, natomiast w bardzo wielu sytuacjach powoduje, że, tak jak na przykład w tym gotowaniu, że te dania wyglądają tak pięknie, a ja po prostu mam taką przyjemność w tym, że nawet, jeśli sprawiam tylko przyjemność sobie, to warto. Bo przynajmniej jedna osoba się cieszy" (fragment wywiadu).

„*Moja mama, jak jeszcze byłam bardzo młodą dziewczyną, zawsze mówiła: – pamiętaj, nigdy nie pokazuj się mężczyźnie w wałkach. Wydawało to się dość zaskakujące w tamtych czasach, bo to z tamtych czasów pamiętamy takie kobiety w wałkach, które potrafią cały dzień siedzieć w nich w pracy, bo wieczorem idą na przyjęcie, i panie w chusteczkach idą po ulicy, to w tamtych czasach tak było. Ale mama zawsze mówiła: – pamiętaj, musisz być damą i nie możesz nigdy się pokazywać mężczyźnie w wałkach, bo przestanie cię szanować, znaczy może nie szanować, ale przestaniesz być dla niego atrakcyjna. I ja pamiętam taką sytuację, co się do dzisiaj chyba ze mnie tam śmieją, na planie serialu, jak przyjechałam i miałam pierwsze zdjęcia i charakteryzatorka stwierdziła, że aby mi tak podnieść te włosy, to ja muszę przez pół godziny siedzieć w wałkach. No, to jeszcze w garderobie byłam w stanie siedzieć w wałkach, ale akurat była przerwa obiadowa i trzeba było wyjść do miejsca, gdzie ten obiad, i ja po prostu nie byłam w stanie wyjść. Ja nie byłam w stanie, mentalnie, przejść przez całą halę w wałkach, do tego miejsca, żeby się pokazać całej ekipie w tych wałkach, czyli reżyserowi, oświetlaczom i tak dalej, i siedziałam, i nie byłam w stanie, po prostu mentalnie, nie byłam w stanie przejść tego, żeby w wałkach chodzić, co wydaje się absurdalne. No, ze dwa razy już mi się jednak to później zdarzyło, bo już byłam taka głodna, że jakoś parę razy mi się zdarzyło*" (fragment wywiadu).

Bycie aktorem czy aktorką wymaga nie tylko dyspozycyjności czasowej, ale również umiejętności panowania nad emocjami, mając na uwadze zarówno ich tłumienie, jak i rozmyślne ujawnianie zdolności wnikania w cudze interpretacje zachowań, niecodziennej wrażliwości. Umiejętności te są istotne zarówno w zawodzie, jak i działaniach pozazawodowych.

Kiedy jednostka pojawia się w kręgu bezpośredniej obecności innych, zazwyczaj znajduje powód do zmobilizowania się w taki sposób, by zrobić na innych wrażenie, odpowiadając jej zamierzeniom[19].

Aktorka lat 30, w związku:

„*Myślę, że aktorstwo czasami odbiera kobiecość. Po pierwsze: często koledzy, którzy są do nas przyzwyczajeni, i o to mam żal, traktują nas jak swoich kumpli. I nie respektują jakby takie: żeby otworzyć nam drzwi, żebyśmy przeszły pierwsze, nie mówię wszyscy, ale często tak jest. Albo: – co ty tak wyglądasz?* (Że idę i nie umalowałam się). *– O, piłaś wczoraj. Mówię: – nie piłam, po prostu się nie umalowałam. – Może jesteś chora? – Nie, stary, po prostu się nie umalowałam! Normalnie takiej kobiecie, nie aktorce, tylko jakiejś innej swojej koleżance, oni by tego nie powiedzieli*" (fragment wywiadu).

Obserwując badane aktorki uważam, że każda z nich mogłaby uchodzić za wzór kobiecości. Ich sposób chodzenia, postawa, elegancja, styl świadczyły o ich kobiecości, z całą gamą wszelkich kobiecych atrybutów. Jednakże, samo wyodrębnienie cech kobiecości było dla nich trudnym wyzwaniem. Potrzebowały czasu na zastanowienie się, na przemyślenie, co w największym stopniu definiuje kobiecość. Odpowiedzi były różne, najczęściej badane osoby wskazywały na delikatność, czułość, wdzięk. Wszystkie uważały, że na kobiecość głównie oddziałuje posiadanie pasji i spełnianie się w którejś z wybranych ról.

Aktorka lat 53, zamężna, dwóch synów i córka:

„*W momencie jak padła decyzja, że zdaję do szkoły teatralnej, pierwsze zaskoczenie było, że zdaje się w spódnicy…? Odkrywanie w sobie kobiecości, w etapie dojrzewania, że piersi rosną i w ogóle, to było zdziwienie i ja pamiętam, jak chciałam zaimponować chłopakowi, który mi się w liceum podobał. Dziewczyny, na przerwie w szkole, w liceum, co robią? Pięknie się przejdą, uśmiechną. A ja – piłka do kosza i piękny wrzut. I patrzę, czy on to widzi? Ja nie wiedziałam, że jego to przeraża, bo on tego nie umie zrobić.* (Śmiech) *I, że ja z dwutaktu sobie z haka piłkę do kosza wrzucam, to ja myślałam, że ja pokażę, jaka jestem…*" (fragment wywiadu).

„*Wyczynowo trenowałam lekkoatletykę, 400 płotki i sztafeta 4 x 400 jeszcze tam w juniorach mieliśmy 4. miejsce w Polsce, a i jeszcze pomarańczowy pas karate. Zdawałam na AWF i do szkoły teatralnej i dostałam się i tu, i tu. I podjęłam hero-*

[19] Tamże, s. 38.

iczną decyzję, dla innych heroiczną, bo dla mnie było oczywiste, że szkoła teatralna. Ale w szkole teatralnej, Aleksandra Śląska zaczęła mówić, że za mało jest we mnie kobiecości, że powinnam być bardziej kobieca, subtelniejsza. Więc zdecydowanie odstawiłam wszelką formę sportu, bo mi się wydawało, że sport powoduje, że się zachowuję bardziej właśnie męsko. I to odstawiłam, i bardziej się skupiłam, żeby potańczyć na zajęciach w szkole teatralnej, żeby wyprowadzić gest, bo tak sugerowała Śląska, że nie taki gest, nie taki sposób chodzenia, poruszania się. Więc przełożyłam to na zachowania w tym kierunku, czyli zaczęłam trochę zatracać swoją osobowość i nawet ukrywałam to, że jestem sprawna, żeby nie narzucać tym, tylko muszę pokazać, że jestem świetną aktorką, kobietą. No, więc tu się gdzieś pogubiło. Moja wielka pasja – sport, odeszła na bok. Bo nawet później, po latach, jak ktoś mówił, czy mówił coś o teatrze czy o sporcie, to w ogóle na dźwięk, że jakieś działania sportowe, to ja się budzę. – Tak? A co robisz? Czym się zajmujesz? Do dzisiaj mnie to bardziej porusza" (fragment wywiadu).

Większość badanych aktorek uważa, że sukces zawodowy jest gwarantem szczęścia i dobrego życia rodzinnego. Tylko będąc usatysfakcjonowaną w zawodzie, można być dobrą matką czy żoną. Kilka osób uzależniło swoje uczucia spełnienia i zadowolenia odwracając jakby tę sytuację i mówiło, że to rodzina jest taką bazą, która pozwala cieszyć się wszystkimi pozostałymi rzeczami, że to rola matki daje pełną możliwość realizowania się też w innych działaniach. Według badanych kobiet jest to ściśle powiązane. Tak jak bycie matką, posiadanie bazy w rodzinie pozwala im na luksus pewnej dezynwoltury w zawodzie, tak z kolei bycie czynnym zawodowo pozwala mieć szczęśliwszy dom.

Poniższe dwie narracje odnoszą się do matki samotnie wychowującej syna.

> Posiadanie dominującej lub „poświęcającej się" matki jest na przykład sprawą indywidualnego losu, natomiast dopiero wskutek zaistnienia konkretnych warunków kulturowych posiadanie dominującej czy też poświęcającej się matki i rodzaj doświadczeń z tym związanych może zaważyć na późniejszym życiu[20].

Silna więź z trzydziestoparoletnim synem, według badanej aktorki-matki, nie przysparza konfliktów w jego życiu rodzinnym i osobistym, jednak bardzo oddziałuje na życie matki, która nadal utrzymuje codzienne telefoniczne kontakty i stara się „być pomocną".

---

[20] K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Warszawa 1976, s. 24.

Wychowanie własnego dziecka, będące jednym z najwspanialszych doznań, bywa także bolesnym doświadczeniem rodzica, który napotkał w tej sferze nie tylko sukcesy, ale także porażki. Są to porażki, których często rodzic się nie spodziewał, nie przeczuwał ich ani – w jego własnym przekonaniu – się do nich nie przyczynił. Relacja z własnym dzieckiem jest doświadczeniem zawsze otwartym, dziejącym się „tu i teraz", tak szeroko uwarunkowanym, że nie sposób jej w całości kontrolować[21].

Aktorka lat 58, rozwiedziona, w związku 20 lat, syn lat 35:

„W czasach pokolenia mojej mamy, posiadanie dzieci przez aktorkę było źle widziane. Aktorka nie powinna sobie pozwalać na dziecko. Więc albo to były bardzo późne macierzyństwa, albo ich w ogóle nie było i wcześniej czy później doprowadzało to do zgorzknienia i frustracji. Moja mama była przerażona, że ja…, bo ja poinformowałam ją, że jestem w ciąży, że ja…, no bez męża, bez nikogo. Nagle, że jestem w ciąży, więc mama była załamana i kto ją przekonywał? Wszystkie te kobiety, które nie miały dzieci. Że to jest fantastycznie, że to jest cudownie, że powinna się cieszyć. Właśnie te aktorki, które nie miały dzieci! Które sobie na nie nie pozwoliły i były osobami, które żałowały tego. To tak, jak zdawałam do szkoły teatralnej, a byłam niewinną istotą, ponieważ jak pierwszy raz zdawałam do szkoły teatralnej i się nie dostałam, dziewictwo straciłam dopiero po egzaminach, a mówiłam wiersz Zośka Wariatka Tuwima. Bardzo trudny wiersz, o dziewczynie, która się wyrywa, żeby tam poszła tańczyć, żeby…no… poszła, tak? I ja nie wiedziałam, o czym ja mówię. Bo tego nie doznałam, więc nie wiedziałam o czym. Aktorstwo to jest bagaż doświadczeń, które się zbiera, a macierzyństwo jest jednym z ważniejszych elementów tego bagażu" (fragment wywiadu).

„Jasiek, mój syn, do prawie trzeciego roku życia był z moją mamą, ponieważ ja kończyłam studia i tak dalej. Po czym, miał no niecałe trzy lata, jak ja go zabrałam ze sobą i już został jakby tylko ze mną, i się włóczył wszędzie. Mama nie chciała się zgodzić, że ja sobie nie poradzę i tak dalej. Ja mówię: – mamo, ja pretensje o złe wychowanie mojego syna chcę mieć do siebie, a nie do ciebie. W związku z tym, zabieram Jaśka i wyjeżdżamy. I w tym momencie zaczynaliśmy budować relacje. Że ja mówiłam: – synku (bo on szukał sposobu na mnie, na moją mamę znalazł, zalewał się prawdziwymi łzami, i moja matka miękła), ja mówiłam: – synku, ja ci podpowiem, ty się tak nie męcz. A miał trzy lata jak mu to mówiłam. – Po prostu musisz być w stosunku do mnie fair i ja będę fair w stosunku do ciebie. Nie wiedziałam, ile on… ja nigdy nie rozmawiałam z synem językiem „dzibu - dzibu". Nie wiedziałam,

[21] M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach*, s. 371.

ile on rozumie z tego, natomiast wiedziałam, że jeżeli będę ten dialog prowadzić systematycznie, przez całe nasze życie, to w końcu pewne rzeczy zaczną być jasne. Nigdy nie uciekałam od żadnych pytań, starałam się na wszystkie pytania mojego syna odpowiadać szczerze i gdzieś może, dlatego ta relacja…, a dzisiaj patrzę, jak on rozmawia ze swoim czteroletnim w tej chwili synem, dokładnie na tych samych zasadach funkcjonuje, więc chyba mi się udało. Ponieważ byliśmy tylko we dwójkę bardzo długo, więc siłą rzeczy miałam dla niego czas. Ja jestem osobą energiczną, ochrzanię, nakrzyczę, natomiast potem, zawsze starałam się, jeżeli wybuchałam i czasami niesłusznie, przyznawałam się, że zrobiłam to niesłusznie, a jeżeli krzyczałam, a on się buntował, to tłumaczyłam, dlaczego krzyczałam i o co mi chodzi, jak już mi przechodziło oczywiście. Syn zawsze mówił: – no po coś ty na mnie tak nakrzyczała, jak ja przy pierwszym zdaniu zrozumiałem, o co ci chodzi. Tego typu relacje wydają mi się słuszne. Gdzieś ta miłość, bo w macierzyństwie chyba najważniejsza, znaczy – dzieci się nie hoduje, dzieci się wychowuje. Więc trzeba kształtować osobowość, trzeba pokazywać wzorce, natomiast no nie kopami wpychać w nasze tory, bo to jest człowiek, który będzie musiał kiedyś myśleć samodzielnie, w związku z tym ja nie mogę mu narzucać całego mojego zdania, mojego systemu myślenia, natomiast mogę pokazać, co mi odpowiada, co jest dla mnie ważne. Chociaż oczywiście, to jest z uszczerbkiem dla tego dzieciństwa, że on siedział, jak był młodszy, no to musiał siedzieć w teatrze do późnych godzin ze mną. Ale był ze mną. Był ze mną i ta więź, którą żeśmy stworzyli istnieje do dzisiaj. Zresztą, nawet moja synowa wie, że może wejść w różne kręgi, ale… różne rzeczy może usiłować wymusić na moim synu, natomiast szybko zrezygnowała z tego, żebym ja była, jako osoba na boku" (fragment wywiadu).

Walka o uznanie związana z macierzyństwem i relacji między matkami a potomstwem dotyczy kilku wymiarów.

> Toczy się ona w rodzinie, blokując zdolność do budowania dojrzalszych relacji emocjonalnych z innymi, toczy się ona w sferze prawa, gdyż macierzyństwo jest traktowane odmiennie niż ojcostwo, wskazując tym samym na nierówność kobiet i mężczyzn, w świetle posiadanych praw (dzieje się to oczywiście nie na poziomie deklaracji, tylko na poziomie rzeczywistych zachowań), toczy się także w obszarze gospodarki i związanej z nią, opartej na naszych indywidualnych zdolnościach przydatności dla wspólnoty, bywa doświadczeniem wykluczającym lub choćby utrudniającym własny zawodowy rozwój i samorealizację[22].

Aktorka lat 45, w związku od 18 lat, syn lat 12:

„Miałam 32 lata, jak urodziłam dziecko, tak, że to już nawet była tęsknota za tym, żeby troszeczkę sobie od tej estrady odpocząć. A też sobie nie odpoczęłam, bo

[22] Tamże, s. 374.

jeszcze w dziewiątym miesiącu, 2 grudnia, już z poważnym synem w brzuchu, jeszcze realizowaliśmy program telewizyjny, a 19 grudnia już go urodziłam i tego samego dnia, zadzwoniła do mnie pani redaktor z telewizji, 10 minut po cesarce, czy mogę sobie zapisać i sprawdzić termin, bodajże tam któregoś to było, 7 stycznia, więc powiedziałam jej, że nie mam teraz jak zapisać, ale chyba mam wolne. Na co zapytała: – a czemu jakoś tak dziwnie mówisz? Co ci jest? No, ja mówię: – jestem w szpitalu. – Jezu! A co ci się stało? Ja mówię: – nic, właśnie dziecko przed chwilą urodziłam. Więc to nie było tak, że ja sobie zrobiłam przerwę. Z małym, dwutygodniowym synkiem już byłam na Woronicza" (fragment wywiadu).

Aktorka lat 53, zamężna, dwóch synów i córka:

„Grałam na scenie w spektaklu dyplomowym „Lato" T. Rittnera. Co prawda, jak zaczęliśmy grać, to chyba właśnie wtedy zaszłam w ciążę, więc cały proces przygotowania sztuki to było w porządku. I graliśmy pół roku, więc do pięciu miesięcy było dobrze. Później zaczęłam mówić, że mam kłopoty z przemianą materii i po prostu tyję, więc krawcowa poprawiała mi co chwilę sukienkę w pasie i pół roku mogłam spokojnie grać. W pewnym momencie moja profesorka już wiedziała i skreśliła mnie, jako przyszłość, bo miałam prawie zagwarantowany, tak mi sugerowała, angaż w Ateneum. I w momencie, kiedy się okazało, że jestem w ciąży jakiekolwiek rozmowy się skończyły. Horror, jaki opowiadała o swojej ciąży…, moja profesorka…, urodziła syna, o którym nigdy nie mówiła, nawet nie mówiła, że jest babcią" (fragment wywiadu).

„Starszego synka nosiłam w brzuszku, to był chyba już czwarty miesiąc, robiłam dyplom muzyczny, w którym było dużo ruchu, gdzie mogłam pokazać swoją sprawność fizyczną, że mogłam z ramion dwumetrowego kolegi skoczyć poprzez grupę mężczyzn na ziemię i jeszcze zrobić przewrót, i jeszcze coś tam zrobić. I ja to robiłam. I jeszcze był taki układ taneczny, że na kolanach – o panie, o panie! I padamy na twarz, i padało się na brzuch. I jak się dowiedział o tym ojciec dziecka, które się miało narodzić, to po prostu zabronił i skończyło się moje granie w tym spektaklu. I w zasadzie mogłam nie uczestniczyć w trzecim dyplomie, bo dwa miałam zaliczone, niemniej to bardzo zaburzyło cały moment przyjęcia do teatru, bo trudno było chodzić, w piątym, szóstym miesiącu ciąży, prosząc o angaż. To był dokładnie ten moment. A po urodzeniu, to już był cykl, kiedy wszyscy już byli poprzyjmowani w teatrze, bo urodziłam w sierpniu, doszłam do siebie we wrześniu i w zasadzie w październiku nie mieli czasu na rozmowę nawet. I ja zaczęłam tracić wiarę w siebie. Ja nigdy nie byłam na żadnym castingu. Stwierdziłam, że nie" (fragment wywiadu).

Walka o uznanie obok spraw zawodowych i społecznych dotyczy także życia rodzinnego. Rola matki czy żony wymusza zachowania godne komplementu, pochwały i akceptacji. Rodzina, według wszystkich badanych aktorek, kojarzy się z bezpieczeństwem, spokojem, zrozumieniem, akceptacją i stabilizacją. Na ile brak prywatności, brak takiej stabilizacji rodzinnej i ciągłe bycie pod kontrolą opinii publicznej może przyczynić się do poszukiwania środków wspomagających zapomnienie i osłabiających samokontrolę? Przeprowadzone badania tylko ukazują problem. Kilka aktorek otwarcie mówi o swoich problemach z nadużywaniem alkoholu, czy związanych z depresją oraz trudnościami związanymi z radzeniem sobie w sytuacjach pozazawodowych. Ponad połowa badanych osób zażywała lub nadal zażywa leki antydepresyjne, kilka osób z dwudziestu siedmiu badanych kobiet leczy się w poradniach leczenia uzależnień. Może to być skutek indywidualnych bądź społecznych oczekiwań związanych z wykonywaniem zawodu aktorskiego i trudnościami łączenia tych zadań z życiem osobistym, określeniem własnej tożsamości oraz z brakiem akceptacji i uznania, czy to rodzinnego czy społecznego. Jest to także temat do dalszych badań.

Wnioski

Działania poprzez sztukę są działaniami edukacyjnymi. Poprzez swoje role aktor ukazuje drugiego człowieka, jego emocje, które towarzyszą każdej działalności, przedstawia sposoby komunikowania się, uczy obserwacji i empatii.

> Edukacja zarówno na poziomie poznawczym, jako wiedza umożliwiająca ludziom rozumienie tego, co w relacjach z innymi się z nimi samymi dzieje, a także jako praktyka społeczna powinna stać się metodą, formą, treścią walki o uznanie. Budować relacje uznania można w każdym momencie i w każdym miejscu, w każdym środowisku wychowawczym, w każdym, intencjonalnym i nie intencjonalnym działaniu wychowawczym. Można to robić we wszystkich przestrzeniach naszego wspólnotowego życia: w prywatnej przestrzeni małżeństwa i rodziny, związków koleżeńskich, przyjacielskich, sąsiedzkich, w przestrzeni publicznej, w polityce, w mediach, w każdym naszym społecznym zaangażowaniu[23].

Działania aktorów mogą przyczynić się do sprowokowania innych jednostek do aktywności w obrębie środowiska społecznego, ale także i kultu-

[23] Tamże, s. 396.

rowego. Aktorzy występując publiczne, przedstawiają różne wzorce zachowań oraz sposoby indywidualnego kształcenia i rozwoju. Poprzez dorobek działalności zawodowej kształtują także środowisko kulturowe, przedstawiając wytwory własnej działalności oraz dając możliwość ich przeżywania przez innych. Tworząc dobra kultury, często wyznacza się kierunek aktywności społecznej. Żeby jednak być wzorem do naśladowania, należy mieć na uwadze osoby inne.

> Czy nie jest możliwe, że walka o uznanie odzwierciedla tęsknotę za wzniesieniem się ponad samego siebie, która leży u korzeni nie tylko przemocy i niewolnictwa w stanie natury, ale także szlachetnych cnót patriotyzmu, męstwa, hojności i ducha publicznego? Czy uznanie nie wiąże się jakoś z całą sferą moralną ludzkiej natury, tą cząstką człowieka, która znajduje spełnienie, kiedy poświęca on wąskie sprawy cielesne dla celu bądź zasady, która leży poza ciałem?[24]

Człowiek potrzebuje akceptacji, bowiem jako istota społeczna będąc uznanym, jest zdolny uznać drugiego człowieka. Wiąże się to z pojęciem tożsamości, z poczuciem własnej wartości, które bardzo mocno zdaje się być związane z wartością, jaką nadają człowiekowi inni ludzie. „Pierwszy człowiek" według Hegla posiada pewne naturalne pragnienia i nie dotyczą one tylko przedmiotów rzeczywistych, ale także przedmiotów całkowicie niematerialnych:

> przede wszystkim pragnie pragnienia innych ludzi, czyli bycia chcianym bądź uznanym przez innych. Hegel twierdzi wręcz, że jednostka nie może uzyskać samoświadomości, czyli stać się świadoma siebie jako odrębnej istoty ludzkiej, jeżeli nie jest uznawana przez inne istoty ludzkie. Innymi słowy, człowiek od samego początku był istotą społeczną: jego poczucie własnej wartości i tożsamości wiąże się ściśle z wartością, jaką nadają mu inni ludzie[25].

Negatywne doświadczenia, jak brak szacunku czy pogarda, ograniczają jednostkom możliwość rozwijania zintegrowanej tożsamości. Według Axela Honnetha,

> tożsamość jest bazą ludzkiego rozkwitu i samorealizacji, dlatego tak interesujące są intersubiektywne warunki, w których tożsamość ma szansę zaistnieć i które określa jako relacje uznania[26].

---

[24] F. Fukuyama, *Koniec historii*, s. 237.

[25] Tamże, s. 214.

[26] A. Honneth, *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, Kraków 2012.

BIBLIOGRAFIA

Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 2004.

Charmaz K., *Teoria Ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa 2009.

Dąbrowski K., *Trud istnienia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.

Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.), *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Dewey J., *Jak myślimy?* PWN, Warszawa 1998.

Frazer J.G., *Złota gałąź*, PIW, Warszawa 1965.

Fukuyama F., *Koniec historii*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996.

Gibbs G., *Analizowanie danych jakościowych*, PWN, Warszawa 2011.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, PWN, Warszawa 2010.

Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, PIW, Warszawa 1981.

Goffman E., *Rytuał interakcyjny*, PWN, Warszawa 2006.

Gorzko M., *Procedury i emergencja. O metodologii klasycznych odmian teorii ugruntowanej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008.

Gromkowska-Melosik A., *Kobieta epoki wiktoriańskiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Hall E.T., *Ukryty wymiar*, przekł. T. Hołówka, PIW, Warszawa 1976.

Hall E.T. *Poza kulturą*, przekł. E. Goździak, PWN, Warszawa 1984.

Hołówka J., *Relatywizm etyczny*, PWN, Warszawa 1981.

Honneth A., *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2012.

Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, PWN, Warszawa 1976.

Kojève A., *Wstęp do wykładów o Heglu*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1999.

Konecki K.T., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa 2000.

Konopczyński M., *Kryzys resocjalizacji*, Pedagogium WSNS, Warszawa 2013.

Kotlarska-Michalska A. (red.), *Wizerunki ról rodzinnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań 2007.

Kozielecki J., *Konflikt, teoria gier i psychologia*, PWN, Warszawa 1970.

Kruger H.-H., *Metody badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Lang F., *O działaniu scenicznym*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2010.

Lecoq J., *Ciało poetyckie*, Instytut im. Jerzego Grotowskiego, Wrocław 2011.

Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, PWN, Warszawa 1975.

Lutyński J., *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 1994.

Mayntz R., Holm K., Hübner P., *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, PWN, Warszawa 1985.

Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Międzyrzecki A., *U progu XXI wieku*, Wydawnictwo Baran i Suszczyński, Kraków 1996.

Nowak-Dziemianowicz M., *Walka o uznanie w narracjach*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016.

Pilch T., Lepalczyk I., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995.

Przybyłowska I., *Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych*, Przegląd Socjologiczny, 1978, XXX.

Reinhardt M., *O teatrze i aktorze*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2004.

Riesman D., *Samotny tłum*, PWN, Warszawa 1971.

Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1978.

Woolf V., *Eseje wybrane*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2015.

JANICE MYCK-WAYNE

California State University
Fullerton

ANNA JAKONIUK-DIALLO

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

SUPPORTING VERY YOUNG CHILDREN WITH HEARING LOSS IN THE UNITED STATES

ABSTRACT. Myck-Wayne Janice, Jakoniuk-Diallo Anna, *Supporting Very Young Children with Hearing Loss in the United States* [Wspieranie bardzo małych dzieci z ubytkiem słuchu w Stanach Zjednoczonych Ameryki]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 203-216. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.12

The main objective of supporting the development of children with hearing loss is to optimize the process of acquiring and developing their linguistic competence and communication, despite the existing restrictions in this regard. This task is particularly important in relation to children with hearing parents, because their case involves the removal of barriers to communication between a child with a hearing impairment and his dearest and nearest. Opposite this objective comes out a number of methods, so-called auditory-verbal communication. The purpose of this article is to analyze the use of bilingualism of early support development of deaf children as the most popular model used in the United States. In this country, in which deaf people have won the right to be treated as a cultural minority rather than the disabled, a child with hearing loss has a suitable status predisposed to bilingualism, which entails the need to include it in the interactions supporting the development, discussed in the article.

Key words: children, deaf, hearing, support, bilingualism

The main objective of supporting the development of children with hearing loss is to optimize the process of acquiring and developing their linguistic competence and communication, despite the existing restrictions in this regard. This task is particularly important in relation to children with hear-

ing parents, because in their case involves the removal of barriers to communication between a child with a hearing impairment and his closest people. Opposite this objective comes out a number of methods, so-called. auditory-verbal communication. They assume the need to detect early hearing loss as quickly as possible supply the child in the auditory prosthesis, ie. Devices or implants and auditory rehabilitation early start – language. A special role in the implementation of auditory training is attributed to the parents. Their acceptance of the child's empathic understanding facilitate the process of mutual interaction and communication. Fit guardian for the child and entered in the process sensitivity to signals that are sent to what the lack of skills in the child speech sound, encourages them to try to communicate with the environment. Fit, always requires taking into account children's abilities and limitations, therefore plays a key role, not only in the rehabilitation of auditory-verbal child, but also in developing his skills to communicate using gestures. The use of bilingual model of early support development of deaf children is the most popular in the United States. In this country, in which deaf people have won the right to treat them as a cultural minority, not disabled, a child with hearing loss is suitable status predisposed to bilingualism, which entails the need to include it as described below interactions supporting the development.

Intervention and habilitation for very young children with hearing loss requires a comprehensive system of audiologic and language supports to the child and family. Two primary factors influence the intervention and education of very young deaf and hard of hearing children in the United States. The first is the Universal Newborn Hearing Screening program (UNHS) and the second is the provision of the Individuals with Disability Education Act (IDEA, 2004, The *Individuals with Disabilities Education Act*, 20 USC §1431-1445, Infants and Toddlers with Disabilities, Part C). Both of these programs construct the framework for early intervention services for infants and toddlers with hearing loss and their families. Newborn hearing screening is predicated on the evidence that early detection of hearing loss results in better outcomes for language acquisition for children with hearing loss.[1] Research has documented that if infants with hearing loss begin intervention by 6 months old and there is active and consistent parental involvement, they can develop comparable language skills their hearing counterparts.[2]

---

[1] C. Yoshinaga-Itano, *Achieving optimal outcomes from EHDI*, The ASHA Leader, 2011 September, 20, 16(11), p. 14-17. Retrieved from www.asha.org.

[2] M.P. Moeller, *Early Intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing*, Pediatrics, 2000, 106, E43; C. Yoshinaga-Itano, *Levels of evidence: universal newborn hear-*

Services and interventions, once hearing loss has been diagnosed, are required under Part C of IDEA. Over the past 13 years, UNHS has increased the number of very young children identified with hearing loss. As part of the newborn hearing screen process, legislative actions authorized the development of the Early Hearing Detection and Intervention (EHDI) Program.[3] Congress first authorized the EHDI programs in 2000. The legislation and subsequent funding by Congress assisted in the establishment of statewide EHDI programs across the United States that are identifying children with hearing loss and directing them to early intervention services.

The foremost goal of the family centered, community based EHDI system is to maximize the linguistic and communicative competence and literacy development of children who are deaf or hard of hearing. Mechanisms to accomplish this goal are imbedded in Principles 2, 3, and 5 endorsed by the Year 2000 Position Statement of the Joint Committee of Infant Hearing.[4] Several principals of EDHI and their implication for service will be outlined in this paper.

Early Identification

EDHI Principle 2. "All infants who do not pass the birth admission screen and any subsequent rescreening begin appropriate audiologic and medical evaluations to confirm the presence of hearing loss before three months of age."

According to AAP (2007), hearing loss is one of the most frequently occurring birth defects; approximately 3 infants per 1,000 are born with moderate, profound or severe hearing loss. Hearing loss is even more common in infants admitted to intensive care units at birth. If hearing loss is not detected and treated early, it can impede speech, language and cognitive de-

---

ing screening (UNHS) and early hearing detection and intervention systems (EHDI), Journal of Communication Disorders, 2004, 37(5), p. 451-465, http://dx.doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.04.008; C. Yoshingaga-Itano et al., *Language of early-and later-identified children with hearing loss*, Pediatrics, 1998, 102, p. 1161-1171.

[3] B. Vohr, *Infants and children with hearing loss-Part 2: Overview*, Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 2003, 9, p. 218-219.

[4] American Academy of Pediatrics Task Force on Newborn and Infant Hearing, *Newborn and infant hearing joss: Detection and intervention*, Pediatrics, 1999, 133, p. 527-529; Joint Committee on Infant Hearing. Joint Committee on Infant Hearing Year 2000 Position Statement: Principles and Guidelines for Early Hearing Detection and Intervention Programs. Available at: http://www.infanthearing.org/jcih/.

velopment. Over time, such a delay can lead to significant educational costs and learning difficulties.

Prior to the (UNHS), children were rarely identified with a hearing loss before 2 years of age and many were identified even later.[5] Early intervention is effective in preventing or minimizing the negative impact of hearing loss on speech and language development.[6] In the last 20 years legislation and technology have positively impacted the lives of people with hearing loss, truly "opening the world of communication" to thousands and thousands of children and adults. EHDI programs include screening (the initial test of infants for hearing loss), audiological diagnostic evaluations (to confirm hearing loss), and early intervention (including medical services, early intervention programs, and family support) to enhance language, communication, cognitive and social skill development, needed to be successful in school and all other aspects of life. Every state in the U.S.A has an (EHDI) program.

The National Center for Hearing Assessment and Management[7] reports that early detection and early habilitation of hearing loss can save $400,000 in special education costs for one child by the time the child graduates from high school. Most of the 50 states in the United States have taken action to ensure children are screened and treated early for hearing loss. Screening programs are typically cost-effective and amount to about $10-$50 per baby, according to NCHAM. Nationally, screening rates have increased significantly over time. Currently, more than 97 percent of all newborns born in the United States are screened for hearing loss shortly after birth.[8] Many infants with hearing loss are identified at a few weeks of age, when appropriate treatment programs can optimize their long-term speech and language, cognitive, and social skills. Recent data from the Centers for Disease Control and Prevention (CDC) demonstrate that 77 percent of children confirmed to have a permanent hearing loss were enrolled in intervention programs by six months of age. States have taken a variety of approaches to this

---

[5] L. Holte et al., *Factors influencing follow-up to newborn hearing screening for infants who are hard of hearing*, American Journal of Audiology, 2012, 21(2), p. 163-174.

[6] R. Calderon, S. Naidu, *Further support of the benefits of early identification and intervention with children with hearing loss*, Volta Review, 1999, 100, p. 53-84; C.R. Kennedy et al., *Language ability after early detection of permanent childhood hearing impairment*, The New England Journal of Medicine, 2006, 354, p. 2131-2141; M.P. Moeller, *Early Intervention and language development*.

[7] National Center for Hearing Assessment and Management (NCHAM), 2010, *State EHDI/UNHS mandates: Summary table.* Retrieved May 17, 2013, from http://www.infanthearing.org/legislative/summary/index.html.

[8] K. Houston et al., *Is the infrastructure of EHDI programs working?* Volta Review, 2011, 111(2), p. 225-242.

issue: some mandate that all hospitals or birthing centers screen infants for hearing loss before they are discharged; some mandate that insurance policies cover the cost of the screening; others use state dollars to fund screening programs. Still other states require that information on hearing screening be available to parents before they leave the hospital. Fourteen states allow newborns to be exempt from universal hearing screening programs if a parent objects to the testing. The national guidelines for UNHS recommend that (a) newborns be screened for hearing loss before 1 month of age, (b) diagnose hearing loss before 3 months of age, and (c) enroll those identified with hearing loss in early intervention before 6 months of age. According to the Centers for Disease Control and Prevention (CDC), in 2006, 91.2% of newborns were screened for hearing loss, and 2.1% did not pass that screening. Of those who did not pass the screening, 29.9% were found to have normal hearing. By 2009, the latest year for which data are available[9], national statistics improved: and 5.8% were found to have hearing loss, but no diagnosis could be documented in 64.2% of the babies who did not pass the NHS (Gaffney, Green, Gaffney, 2010).

While identification and diagnosis of hearing loss has greatly improved, unfortunately challenges remain for many families in accomplishing recommended follow-up steps. Identified barriers to follow-up failed screenings include (a) limited access to audiologists with pediatric expertise, (b) appointment wait times, (c) the presence of medical comorbidities, and (d) the presence of unilateral or mild hearing loss.[10] In addition, families of hard of hearing infants may have difficulty understanding the need to follow up on a failed screening, given that they may observe the baby responding to loud sounds in the environment. While the UNHS serves to identify infants with hearing loss, infants and children can acquire hearing loss after they successfully pass the initial screening. Audiological monitoring should be provided every 6 months until age 3.

Intervention and Services

EDHI Principle #3. "All infants with confirmed permanent hearing loss receive services before six months of age in interdisciplinary intervention

---

[9] U.S. Centers for Disease Control, 2010.

[10] R.C. Folsom et al., *Identification of neonatal hearing impairment: Recruitment and follow-up*, Ear and Hearing, 2000, 21, p. 462-470; M.P. Moeller et al., *Strategies for educating physicians about newborn hearing screening*, Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology, 2006, 39, p. 11-32; M.P. Moeller, K.R. White, L. Shisler, *Primary care physicians' knowledge, attitudes, and practices related to newborn hearing screening*, Pediatrics, 2006, 118, p. 1357-1370.

programs that recognize and build on strengths, informed choice, traditions, and cultural beliefs of the family."

Intervention for hearing loss begins once the hearing loss has been diagnosed. Families are referred to local education and support services to receive intervention. Part C of IDEA (2004) authorizes states to provide the early intervention services. Federal law in the United States requires services to very young children (birth to up to 3 years of age) and their families who are at risk for or who have a developmental delay (IDEA, 2004). The law was enacted as a consequence of parent advocacy, legislation brought forth by politicians with family and/or friends with disabilities and research, services to very young children with disabilities. The legislation also intends to enhance each state's capacity to expand and improve existing early intervention services provided to infants and toddlers with disabilities. Services are free and are outlined in a document, the individualized family service plan (IFSP), developed with the family and the provider of service.[11]

The family-centered service delivery model inherent in early intervention practice recognizes and values the family's vital role as caregiver and decision-maker when identifying family strengths, resources and priorities and when determining services for their child.[12] In addition, intervention and services must be included in the child and family's *natural environment.* Natural environments are defined as the places in which you would find a typical infant and toddler. This includes, but not limited to, services in the child's home, daycare, and caregiver's home. The shift is from center-based and clinically provided services. Given the centrality of the family's role in early detection of hearing loss and intervention, there is growing recognition of the importance of family well-being, family resources and supports, and the involvement of families in services for children who are deaf or hard of hearing. Educators of the deaf and service providers in related services (audiologists and speech therapists) strive to foster families' strengths and support the child's development within the context of the family. The term *family support* refers to varied resources to address the family's needs related to emotional well-being, health, material well-being, parenting, disability-related considerations, and family interactions.[13]

---

[11] V. Howard, B. Williams, C. Lepper, *Very young children with special needs: A foundation for educators, families and service providers* (4th Ed.), New York 2010.

[12] M. Espe-Sherwindt, *Family-centered practice: Collaboration, competency and evidence*, Support for Learning, 2008, 23(3), p. 136-143.

[13] J. Myck-Wayne, *Early intervention services for very young children: Elements of Part C*, The Russian-American Education Forum: An Online Journal, 2011, 3(1).

Communication Choice

Principle #5. "Infant and family rights are guaranteed through informed choice, decision-making, and consent."

A communication option, mode, modality, or method is the *means* by which the child and family receive and express language. The choice of a communication modality that facilitates language development and allows the child who is hard of hearing or deaf to readily engage in communication interchanges with family and caregivers is a primary issue throughout childhood.[14] Parent(s) who have children identified with hearing loss will receive a printed, standardized resource manual that includes clear, objective, explanatory information on each communication option. They receive information about communication options in a standardized format in order to make informed choices and decisions regarding their child's intervention and education. The six primary communication options include a. Auditory-Verbal (Unisensory), b. Oral or Auditory/Oral, c. Bilingual/Bicultural (ASL/ESL), d. Cued Speech, and e. Total Communication. Table 1 outlines the communication options available for hard of hearing and deaf children and are each explained below.

Auditory-Verbal. The Auditory-Verbal (acoupedic;unisensory; auditory; auditory-only) approach has as primary goals (1) the development of spoken language acquired exclusively through the use of aided residual hearing and (2) the complete integration of the child who is hard of hearing or deaf into the community of individuals who use spoken language (Auditory-Verbal International; www.auditory-verbal.org). Consistent (every waking hour) use of amplification or cochlear implant technology is considered requisite for achieving the goals set forth in the approach.[15] Audition is stressed so significantly that during language learning activities, the child is not permitted to view the lips or facial expressions of the speaker.

Auditory-Oral. Similar to the AV approach just described, the goal of the auditory-oral (oral; aural-oral) communication option is the development of spoken language and inclusion in the mainstream in school and in society at large.[16] Early identification of hearing loss and early fitting and consistent use of hearing aids are also basic principles of this approach. Unlike the AV

---

[14] A. Carney, M.P. Moeller, *Treatment efficacy: hearing loss in children*, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 1998, 41, p. S61-84.

[15] D. Goldberg, *Educating children who are deaf and hard of hearing: Auditory-Verbal*, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 1997 (www.eric.ed.gov).

[16] Alexander Graham Bell Association: www.agbell.org

approach, children who develop spoken language using the auditory-oral approach use their aided residual hearing, as well as speechreading, facial expressions, and naturally occurring gestures. Consistent use of hearing aids/FM technology and provision of auditory training and speech therapy as well as specific practice in lipreading are critical features of the approach.

Cued Speech. Cued Speech[17] comprises eight different handshapes and four different hand locations around the speaker's face as seen in Figure 2. Each of the eight handshapes represents a group (3– 4) of consonants. Consonants within a handshape group are distinguished through lipreading. Vowels are cued by moving the hand to one of four locations around the lower face and neck (at the lips, side of the lips, chin, and throat) with lip shape distinguishing the vowels (2–3) within a vowel group. The receiver of the cued speech observes the speaker's hand pattern, hand location, and lip position in order to distinguish among individual speech sounds; none are visually ambiguous.

Manually Coded English (MCE). Manually Coded English (MCE) is a visual representation of the spoken English language.[18] Signs and fingerspelling are used to represent spoken English. Syntax follows the rules of spoken English; lexical items without specific signs are fingerspelled. Grammatical morphemes are conveyed by gestures or fingerspelling. Amplification is not necessary for an individual who uses a form of MCE. MCE is often used as the visual (signed) component of Total Communication and Simultaneous Communication approaches.

Total Communication (TC). Total Communication (TC) is a philosophy that promotes the simultaneous use of multiple modalities (e.g., signs, gestures, speechreading, and hearing) for the understanding of communication.[19] TC is the most widely used communication method in educational settings for the deaf.[20] In the ideal TC environment, families (and EI personnel) would use signed English (MCE) accompanied by clear and visible speech at a normally loud conversational voice level. The infant or young children would use aided residual hearing and the visual cues available from signs and lipreading for receptive communication. The child is encour-

---

[17] O.R. Cornett, *Cued Speech*, American Annals of the Deaf, 1967, 112, p. 3-13; www. cuedspeech.org

[18] G. Gustafson, *Educating children who are deaf and hard of hearing: English based Sign Systems*, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 1997 (www.eric.ed.gov).

[19] L. Hawkins, J. Brawner, *Educating children who are deaf and hard of hearing: total communication*, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 1997 (www.eric.ed.gov).

[20] J.S. Gravel, J. O'Gara, *Communication options for children with hearing loss*, Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 2003, 9, p. 243-251.

aged to use both signs and speech to communicate expressively. Families adopting a TC philosophy would need to learn MCE.

American Sign Language (ASL). American Sign Language (ASL) is a naturally evolved visual language used by the Deaf community in the U.S. Many members of the Deaf community, however, consider themselves to be bilingual: use both ASL and some form of spoken language (MCE) when communicating with the Deaf and hearing communities, respectively.[21] The bilingual-bicultural (Bi-Bi) philosophy[22] advocates that children who are deaf be able to communicate in two languages (visual and a form of spoken) allowing them to experience two cultures (Deaf and hearing communities). The Bi-Bi philosophy holds that children who are deaf are inherently members of the Deaf community. The Bi-Bi approach supports early language learning through ASL with a form of spoken English taught as a second language later in elementary school.[23]

The evidence suggest that not one communication option is Available evidence suggests that no one single communication option is the best for infants and young children with hearing loss. Many factors will impact the family's decision. This is particularly true in the early months following confirmation of hearing loss, as the family comes to understand the hearing loss. What is most important is the early identification of hearing loss followed by a language-based early intervention that includes a team approach between the family and service providers. Early intervention in language development results in expressive and receptive communication abilities that are superior to those of children later identified.[24] Family participation potentially increases the impact on language development. Therefore, an ongoing process that empowers parents, considers family dynamics, and continually evaluates the changing needs of the child appears to be the best means of ensuring the development of optimal communication in children with hearing loss. It is of extreme importance that parents be provided with current, accurate information, from non-biased sources, so they can make well-informed decisions about their child's communication, and, if necessary, refine those decisions over time.[25]

---

[21] S. Baker, K. Baker, *Educating children who are deaf and hard of hearing: bilingual-bicultural education*, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 1997 (www.eric.ed.gov).

[22] National Association of the Deaf: www.nad.org

[23] S. Baker, K. Baker, *Educating children who are deaf*.

[24] J.S. Gravel, J. O'Gara, *Communication options for children*.

[25] K.B. Decker, C.D. Vallotton, H.A. Johnson, *Parents' communication decision for children with hearing loss: Sources of information and influence*, American Annals of the Deaf, 2012, 157(4), p. 326-339.

Table 1

Communication Options

Communication Options for Offered for Children with Hearing Loss		
Option/Features	Familial Role	Amplification
Auditory-Verbal • Maximizes use of residual hearing to develop spoken language • Auditory channel is primary input mode: exclusively during language learning experiences/ therapeutic intervention. • Restricts use of visual cues, speech readingand signs • Provides only auditory training	• Serve as spoken language models • Provide abundant opportunities for spoken language learning through Auditory-Verbal techniques in the home environment • Seek professionals support from those knowledgeable in AV approach • Ensure appropriate audiologic management • Monitor rigorously the performance of amplification/ cochlear implant technology • Desire mainstream educational setting & inclusion in hearing community as primary goal	• Provide early amplification • Provide maximum audibility across the speech-frequency range • Promote consistent use of hearing aids, FM systems and/or Cochlear Implant
Auditory-Oral • Maximizes use of residual hearing *and* speech reading to develop spoken language	• Serve as spoken language models • Provide abundant opportunities for spoken language learning using auditory and speech reading input in the home environment	• Provide early amplification • Provide maximum audibility across the speech-frequency range

Communication Options for Offered for Children with Hearing Loss		
Option/Features	Familial Role	Amplification
• Use of both auditory and speech reading encouraged during language learning and therapeutic experiences • Provides both auditory and speech reading training	• Arrange for appropriate Auditory-Oral programs/Professionals • Ensure appropriate audiologic management • Monitor rigorously the performance of amplification/ cochlear implant technology • Desire mainstream educational setting & inclusion in hearing community as primary goal	• Promote consistent use of hearing aids, FM systems and/or Cochlear Implant
Cued Speech • Makes spoken language visible through use of specific handshapes, positions and lipreading (i.e., cues)	• Learn and become fluent in Cued Speech • Provide abundant opportunities for spoken language learning cueing all communication interactions with the child in the home environment • Support use of Cued Speech by early intervention personnel, teachers and all others communicating regularly with child • Arrange for appropriate educational settings or Cued Speech transliterator • Determine desire for child to use amplification or cochlear implant technology	• Amplification not necessary for spoken language acquisition • Provide maximum audibility across the speech-frequency range when family desires child to use amplification or cochlear implant

Communication Options for Offered for Children with Hearing Loss		
Option/Features	Familial Role	Amplification
Manually Coded English (MCE) • Uses sign system and fingerspelling to represent spoken English • Often used in conjunction with Total Communication and Simultaneous Communication	• Learn and become fluent in manual sign system (MCE) • Arrange for appropriate educational settings/professionals who are fluent users of MCE system used by the child or interpreter	• Amplification not necessary • Provide maximum audibility across the speech-frequency range when family desires child to use amplification or cochlear implant
American Sign Language (ASL) • Native language of the American Deaf community • Complete visual language distinctly different from English • Incorporates signs, body language, facial expression, movement	• Learn and become fluent in ASL • Ensure regular interaction with members of Deaf culture/community • Provide opportunities for child interaction with peer group that uses ASL • Arrange for appropriate ASL educational setting/ ASL interpreter	• Amplification not used for visual language learning • Amplification/CI may be used for alerting, warning, awareness of environmental sounds
Bilingual-Bicultural (Bi-Bi) • Philosophy of language learning: first ASL, second spoken language (e.g., English) • Combines ASL and form of spoken language (MCE, Cued Speech) • Opportunities for experiences in Deaf and hearing communities	• Learn and become fluent in ASL • Ensure regular interaction with members of Deaf and hearing culture/community • Arrange for appropriate educational setting in program supporting Bi-Bi philosophy	• Amplification not required for visual language learning • Amplification/CI may be used for alerting, warning, awareness of environmental sounds and for support of spoken language development

Cited from: J.S. Gravel, J. O'Gara, *Communication options for children with hearing loss*, Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 2003, 9, p. 243-251.

BIBLIOGRAPHY

Alexander Graham Bell Association: www.agbell.org

American Academy of Pediatrics Task Force on Newborn and Infant Hearing, *Newborn and infant hearing joss: Detection and intervention*, Pediatrics, 1999, 133.

American Academy of Pediatrics, Joint Committee on Infant Hearing, *Year 2007 position statement: principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs*, Pediatrics, 2007, 120(4).

Baker S., Baker K., *Educating children who are deaf and hard of hearing: bilingual-bicultural education*, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 1997 (www.eric.ed.gov)

Calderon R., Naidu S., *Further support of the benefits of early identification and intervention with children with hearing loss*, Volta Review, 1999, 100.

Carney A., Moeller M.P., *Treatment efficacy: hearing loss in children*, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 1998, 41.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC) 2010, *Annual data: Early hearing detection and intervention (EHDI) program.* Retrieved May 17, 2011 from http://www.cdc.gov/ncbddd/hearingloss/ehdi-data.html

Cornett O.R., *Cued Speech*, American Annals of the Deaf, 1967, 112.

Decker K.B., Vallotton C.D., Johnson H.A., *Parents' communication decision for children with hearing loss: Sources of information and influence*, American Annals of the Deaf, 2012, 157(4), Gallaudet University Press. Retrieved May 20, 2013, from Project MUSE database.

Espe-Sherwindt M., *Family-centered practice: Collaboration, competency and evidence*, Support for Learning, 2008, 23(3).

Folsom R.C., Widen J.E., Vohr B.R., Cone-Wesson B., Gorga M.P., Sininger Y.S., Norton S.J., *Identification of neonatal hearing impairment: Recruitment and follow-up*, Ear and Hearing, 2000, 21.

Goldberg D., *Educating children who are deaf and hard of hearing: Auditory-Verbal*, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 1997 (www.eric.ed.gov)

Gravel J.S., O'Gara J., *Communication options for children with hearing loss*, Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 2003, 9.

Gustafson G., *Educating children who are deaf and hard of hearing: English based Sign Systems*, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 1997 (www.eric.ed.gov)

Hawkins L., Brawner J., *Educating children who are deaf and hard of hearing: total communication*, ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 1997 (www.eric.ed.gov)

Holte L., Walker E., Oleson J., Spratford M., Moeller M., Roush P., ... Tomblin J., *Factors influencing follow-up to newborn hearing screening for infants who are hard of hearing*, American Journal of Audiology, 2012, 21(2).

Houston K., Hoffman J., Muñoz K.F., Bradham T.S., *Is the infrastructure of EHDI programs working?* Volta Review, 2011, 111(2).

Howard V., Williams B., Lepper C., *Very young children with special needs: A foundation for educators, families and service providers* (4th Ed.), Upper Saddle River, Pearson Education, New York 2010.

Joint Committee on Infant Hearing. Joint Committee on Infant Hearing Year 2000 Position Statement: Principles and Guidelines for Early Hearing Detection and Intervention Programs. Available at: http://www.infanthearing.org/jcih/

Kennedy C.R., McCann D.C., Campbell M.J., Law C.M., Mullee M., Petrou S., Stevenson J., *Language ability after early detection of permanent childhood hearing impairment*, The New England Journal of Medicine, 2006, 354.

Moeller M.P., *Early Intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing*, Pediatrics, 2000, 106, E43.

Moeller M.P., Eiten L., White K., Shisler L., *Strategies for educating physicians about newborn hearing screening*, Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology, 2006, 39.

Moeller M.P., White K.R., Shisler L., *Primary care physicians' knowledge, attitudes, and practices related to newborn hearing screening*, Pediatrics, 2006, 118.

Myck-Wayne J., *Early intervention services for very young children: Elements of Part C*, The Russian-American Education Forum: An Online Journal, 2011, 3(1).

National Association of the Deaf: www.nad.org

National Center for Hearing Assessment and Management (NCHAM), 2010, *State EHDI/UNHS mandates: Summary table.* Retrieved May 17, 2013, from http://www.infanthearing.org/legislative/summary/index.html.

U.S. Centers for Disease Control, 2010.

Vohr B., *Infants and children with hearing loss-Part 2: Overview*, Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 2003, 9.

Yoshinaga-Itano C., *Levels of evidence: universal newborn hearing screening (UNHS) and early hearing detection and intervention systems (EHDI)*, Journal of Communication Disorders, 2004, 37(5), p. 451-465, http://dx.doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.04.008

Yoshinaga-Itano C., *Achieving optimal outcomes from EHDI*, The ASHA Leader, 2011, September 20, 16(11), p. 14-17. Retrieved from www.asha.org.

Yoshinaga-Itano C., Sedey A.L., Coulter D.K. et al., *Language of early-and later-identified children with hearing loss*, Pediatrics, 1998, 102.

JOANNA SIKORSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

CULTURE AND THE WORLDS CREATIVE DIVERSITY

ABSTRACT. Sikorska Joanna, *Culture and the World's Creative Diversity* [Kultura i globalna różnorodność kreatywna]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 217-226. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.13

The idea that different cultures think differently about cultural aspects of education is clearly seen in Cyberspace, where people converge, discuss and apply new ideas to the educational programs in their home countries. It is because of Cyberspace that our ideas pertaining to culture education changed or shifted from their axis. Cyberspace continues to grow and the growth triggers problems, which is normal considering it is a place where many cultures interact with each other.
As pedagogues and teachers, we should counteract cyberbullying and cyberstalking in Cyberspace and prevent such things from happening in real life. In my opinion, everyone should learn the culture of his/her home country and countries he/she will someday come into contact with. We cannot continue to be blinded by what others say, we need to educate children so that we can be proud of them further down the line. Otherwise children will educate themselves and that can contribute to hate, misunderstandings, prejudice, and anger towards people from other cultures.
This paper will give examples of the diversity of cultures comprising our world and try to show how we can protect and help children by listening to them so that they can understand this diversity, and allow them to be the creators of their own future, which would not be based on prejudice and stereotype.

Key words: culture, cultural diversity, intercultural education, creativity, tolerance

Introduction

Paul Ricoeur one of the most famous contemporary philosophers stresses that from the moment in which the world, as a result of political transformations, opened itself, becoming a place of extraordinary mobility of people, and thus with the constant contacts with other cultures such questions as "Who am I? Who are the others? Are "they" "bad" people, who we

should regard as not only others, but also as people "inferior" to us? And maybe those others enrich our personal and collective self with new areas connected with this diversity?, appear more often.

On the one hand, we are witnessing a process of world integration which could, moreover, result in some kind of universalization, if you drown out the superficial uniformity, on the other hand we know that the world is also subject to all kinds of disintegration.

This process is the danger of fanaticism, exposing small differences which become a source of resentment and intolerance, and as a result also saturated in the aggression and violence of conflicts. Increasingly we are seeing two contradictory processes shaping our common world, far-reaching globalization and universalization, as well as particularisms of resentment and conflict.

This makes it difficult to agree and understand that through cultivating our roots and our heritage we can open up to other cultures because human development is based on a cultural dialogue – whose foundation is respect for the diversity that enriches us.

Cultural diversification and its meaning for the dialogue in the contemporary world

Because of its complex nature the word culture is very difficult to define. One has to agree with Hinkel that there are "as many definitions of culture as there are fields of inquiry into human societies, groups, systems, behaviors and activities".[1]

For many people culture would mean art, literature, customs and everyday life peculiar to a certain groups. These can be called the observable symptoms of culture. However, culture also includes invisible features like beliefs, values, norms and attitudes. A definition combing these two aspects of culture is offered by the *Encyclopaedia Britannica*. It says that culture is a

> behavior peculiar to Homo Sapiens, together with material objects used as an integral part of this behavior; specifically culture consists of language, ideas, beliefs, customs, codes, institutions, tools, techniques, works of art, rituals, ceremonies, and so on".[2]

[1] E. Hinkel (ed.), *Culture in second language teaching and learning*, New York 1999, p. 1.
[2] https://www.britannica.com/topic/social-science#ref423691 [date of access: 20.07.2016].

However, for us to better understand its complexity we should also take into consideration other definitions of culture that will deepen the meaning of Britannica's definition. The first will be the classic definition of the anthropologist Edward Burnett Tylor "Culture… is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society[3]" and Brown's definition from a linguistic standpoint "Culture is a way of life and it includes the ideas, customs, skills, arts, and tools that characterize a given group of people in a given period of time".[4]

Fenner claims that not until the 20th century was it possible for people to create their own identity for the first time and it was mostly young people who used this opportunity forming various kinds of subcultures. Culture is a common identity for the members of society or group. Culture influences the world view of its members and the members influence the culture. It is a dialectic process in the dynamic force of culture which takes place in an encounter with foreign cultures.[5]

From the presented definitions of culture a lot of terms was reflected in the Universal Declaration on Cultural Diversity.

The UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity was adopted unanimously in a most unusual context – after the events of 11 September 2001 and the 31st UNESCO General Conference after those terrible events. It was an opportunity to reaffirm the conviction that intercultural dialogue is the best guarantee of peace and to reject outright the theory of the inevitable clash of cultures and civilizations, because as Koïchiro Matsuura, the UNESCO Director-General, emphasizes "the cultural wealth of the world is its diversity in dialogue".[6]

Such a wide-ranging instrument is a first for the international community. It raises cultural diversity to the level of "the common heritage of humanity"[7], "as necessary for humankind as biodiversity is for nature"[8] and makes its defense an ethical imperative indissociable from respect for the dignity of the individual.

---

[3] E.B. Tylor, *Primitive Culture*, vol. 1, New York 1920, p. 1.

[4] D.H. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, 4th ed., London 2000, p. 176-177.

[5] A.B. Fenner, *Cultural Awareness*, [in:] *Approaches to Materials Design I European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*, Ed. D. Newby, Graz 2000, p. 144.

[6] UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, Johannesburg 2002, p. 1.

[7] Ibidem, p. 62.

[8] Ibidem.

The Declaration aims both to preserve cultural diversity as a living, and thus renewable treasure that must not be perceived as being an unchanging heritage but as a process guaranteeing the survival of humanity, and to prevent segregation and fundamentalism which, in the name of cultural differences, would sanctify those differences and so counter the message of the Universal Declaration of Human Rights.

The Universal Declaration makes it clear that each individual must acknowledge not only otherness in all its forms but also the plurality of his or her own identity, within societies that are themselves plural.

Only in this way can cultural diversity be preserved as an adaptive process and as a capacity for expression, creation and innovation. The debate between those countries which would like to defend cultural goods and services "which, as vectors of identity, values and meaning, must not be treated as mere commodities or consumer goods"[9], and those which would hope to promote cultural rights has thus far been surpassed, with the two approaches brought together by the Declaration, which has highlighted the casual link uniting two complementary attitudes.

One cannot exist without the other. The Declaration, accompanied by the main lines of an action plan, can be an outstanding tool for development, capable of humanizing globalization.

We need to teach others how truly diverse our world is on every step we take, because let's face it we are as diverse as the planet we live on. As Albert Einstein once said "somebody who only reads newspapers and at best books of contemporary authors looks to me like an extremely near-sighted person who scorns eyeglasses. He is completely dependent on the prejudices and fashions of his times, since he never gets to see or hear anything else".[10]

Javier Perez de Ceullar[11] in his report "Our creative diversity" emphasizes that this title is very significant. The first word "our" puts the accent on the community, the world – a great community covered by actions, the effects of which are felt everywhere. It is not so that if anything happens to us it doesn't matter for people living on another continent because everything is connected by complex constraints, and the fate of each of us is entwined within a network of different determinants and consequences. Problems that

[9] Ibidem, p. 63.

[10] A. Einstein, http://www.goodreads.com/quotes/22302-somebody-who-only-reads-newspapers-and-at-best-books-of, [date of access: 20.07.2016].

[11] *Twórcza różnorodność świata* – Raport Światowej Komisji ds. Kultury i Rozwoju UNESCO 1992.

arise extend not only beyond the framework of one country, or even continent, but become global problems.

The word "creative" indicates that it is co-created by the people living in the world, who are the driving force behind the ongoing changes. The third word "diversity" refers to the issue of cultural identity – way of life, customs, beliefs. This dimension of identity differentiation need not be nullified by the formation of the world community, however, its existence depends on how much we want to know about and understand others.

The Trans-Siberian train is Russia's answer to the USA melting pot as you can meet people from all walks of life and you spend quite some time together. People sleep in four berth compartments in second class, they usually spend all day eating, chatting, and playing games, sleeping, or enjoying the landscape through the window. They often look at the timetable that says at what time the next stop will be. And when the stop comes, they get out, stretch their legs, inspect the bags of the people selling products on the platform, they buy a cake, even in the middle of the night. Some people travel for the whole 6 days it takes to cross Russia, others only for a few days, people meet, talk with each other about where they come from, how life is there, it is a rare occasion of meeting people from everywhere in Russia. They feel at home in their compartment, they bring back beers bought at a stop and invite their neighbors as guests for an evening of talk, card games and laughs.

The kind of people travelling in the second class represent the whole country, so it is a great way to become more intimate with the Russian culture. Some examples of people that you can get to know there are:

– Quite wealthy families, they usually manage to get a compartment for all of them together, and they eat all day, play games in the evening, comment on the route, get bored.

– Students native of eastern Russian cities, who study in Moscow and come back home for the summer.

– Army men, younger or older, who cross the Russian continent to go back to their families, or who go to fight in Chechnya or to work in South countries. They travel for free, so they usually choose to be in Second class, as it is more comfortable than the third class communal wagons.

– In the 1st class you meet businessmen, and wealthier people enjoying the privacy of two people compartments.

– In the third class communal "platzcart" wagons you will meet groups of children, and middle class – not so wealthy people travel in communal wagons.

The United States is home to many cultures and a wide variety of ethnic groups, traditions and values. Aside from Native American, Native Hawaiian and Native Alaskan populations, nearly all Americans or their ancestors settled or immigrated within the past five centuries. Mainstream American culture is a Western culture largely derived from the traditions of European immigrants with influences from many other sources, such as traditions brought by slaves from Africa. More recent immigration from Asia and especially Latin America has added to a cultural mix that has been described as both a melting pot, and salad bowl in which immigrants and their descendants retain distinctive cultural characteristics.

Similarly in Poland we have groups of people, who retain their own distinctive cultural characteristics, a good example would be Kashubians. Kashubians are a West Slavic ethnic group in Pomerania, north-central Poland. Their settlement area is referred to as Kashubia. They speak the Kashubian language, classified either as a separate language closely related to Polish, or a Polish dialect. In analogy to the linguistic classification, Kashubians are considered either an ethnic or a linguistic group.

Studying culture is also useful for teaching other people to understand their own culture. According to Rivers, we all are 'culture bound[12]' at some point in our lives – this means that our world view is determined by the values of our own culture. This, unfortunately, can lead to problems when we are confronted with different cultures. Studying culture gives us "liking for the people of that culture"[13], "helps avoid stereotypes"[14] and should have a bigger part in general education.

Cultural education – how to creatively teach diversity in the contemporary world

The role of culture teaching in developing our understanding of the fact that all people exhibit culturally-conditioned behavior and that social factors such as age and sex influence the ways in which people speak and behave. Studying culture helps us to become aware of conventions of behavior in common situations in the target language and develops the ability to evalu-

---

[12] Rivers cited from: J.M. Valdes (ed.), *Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge 1986, p. 146.

[13] K. Kitao, http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED330214.pdf, [date of access: 20.07.2016].

[14] Nemini cited from: D. Thanasoulas, http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/culture1_dimitrios.htm, [date of access: 20.07.2016].

ate and refine generalization about the target culture. A the poet, educator, historian and civil rights activist dr Maya Angelou once said "it is time for parents to teach young people early on that in diversity there is beauty and there is strength".[15] There are many different ideas teachers have about the problem of cultural education, some teach only the culture of their own country, not going into the details of foreign cultures, even when it comes to language teaching, which is a grave mistake as Kramsch suggests that we cannot be competent in the language "if we do not have an awareness of that culture, and how that culture relates to our own first language/first culture".[16]

Teachers sometimes use new as well as old media to teach culture and its diversity. Research I conducted on a group of 120 kindergarten children indicate that already at this stage of education we can effectively implement activities that will allow the child to learn openness towards "others", but also being in harmony with them.

One of the elements implementing these activities can be cartoons (animations) carefully chosen by the teacher. In the lesson plans conducted by teachers AAAHH Real Monsters and Hey Arnold! were used as a basis for further activities for children, in which they use drawings, a mixture of visual and verbal text in letters to friends from other countries, thematic games, verbal and musical improvisations, drama games.

Cartoons are a good example of that. From the dialogue between the Gromble and Oblina from the cartoon AAAHH Real Monsters we have a citation that is as valuable now as it was when the show was still running "Do you know what we call those who are afraid of that which they don't understand?! – Humans".

Another example of cultural diversity, which can be perceived in the media can be found in the Hey Arnold! cartoon. It describes the story of a clever fourth grader Arnold Shortman who lived in the "urban" area of town with his hilarious grandparents in a boarding house full of equally funny characters. He had a football shaped head, a pig named Abner, and an African-American best friend Gerald. There to complicate things was Helga G. Pataki, a brute of a young girl who bullied Arnold while secretly harboring a crush on him. Those three characters were the leads, and stories usually revolved around them with each one receiving a decent amount of screen time.

---

[15] M. Angelou http://voiceseducation.org/content/maya-angelou-0, [date of access: 20.07.2016].

[16] C. Kramsch, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford 1993, p. 27.

Hey Arnold! aired from 1996 to 2004. The audience enjoyed seeing Arnold serve as the voice of reason for his colorful and dissimilar friends who always seemed to be constantly scheming. The audience loved seeing his grandmother, a woman with advanced Alzheimer's, who could one day be a martial arts guru and the next day be a spy. However, what the audience appreciated was the diversity that, the director of the show, Craig Bartlett offered to viewers.

Arnold is of Caucasian descent. His best friend Gerald is an African-American. Helga's confidante Phoebe is half Japanese, whereas snobbish Rhonda is Welsh-American. Wealthy student Lorenzo is Hispanic, and blond haired, brown skinned Nadine was mixed. However, not only did the show boast racial diversity, it was a diverse period. All viewers knew that Arnold's teacher Mr. Simmons was gay. Bartlett even revealed it in a later interview. Furthermore, the show did not shy away from religious diversity either. Rotund bully Harold was Jewish and received an episode that focused specifically on his bar mitzvah. Variety is the spice of life. With that being said, it does beg the question – why are not more cartoons this diverse?

New Information Technologies are a chance and not the opponent of education's humanistic intentions. Referring for example to Hirsh's statements included in his publication Cultural Literacy. Even though Hirsh did not deal with new technologies while analyzing his statements I found indications that cultural education is the only basis for mutual understanding and agreement between people. That is why we should not deprive children of technology which is an array of engaging tools that this generation of digital natives is growing up with. One such example could be Minecraft – a game for PC, Xbox and PlayStation, very popular with children nowadays. I analyzed here its use on the Xbox.

Using Xbox children can connect with friends from all over the world. Not only are they all engaged, but also collaborating, communicating, solving problems, strategizing, and thinking critically to create their own unique world. What I just described in the last sentence is commonly referred to as 21st Century Skills. However, I believe that these skills are paramount to success in the 21st Century and beyond. Children around the world need these skills as well as experiential learning opportunities that allow them to follow their passions while unleashing their innate desire to be creative.

Some of the best learning and bonding conversations technologically savvy parents have with their children are when they explain their rationale and thinking that have gone into creating various Minecraft worlds. The

learning is evident as children meticulously explain the structure and function of the different worlds they have created. As parents and educators, seeing such creations, discovering the methodology and basking in children's enthusiasm never gets old. In my opinion, this is learning at its finest, driven by authentic engagement, passion and creativity.

As the German philosopher Friedrich Nietzsche once said "at bottom every man knows well enough that he is a unique being, only once on this earth; and by no extraordinary chance will such a marvelously picturesque piece of diversity in unity as he is, ever be put together a second time".[17]

Conclusion

The report „Our creative diversity" is preceded by the motto "Development deprived of human and cultural context is a development deprived of spirit".[18]

The values of culture, which different groups and communities bring, are very strongly exhibited in this report. The heart of the report is not only comprised of cultural dialogue or tolerance for otherness, but also the issue of respect for otherness, which should improve us.

We stand before the next educational challenges. Intercultural education should allow children to orient themselves in every culture – their own and foreign, subjecting it to critical evaluation and consequently making thought out choices. Such an education enables young people to understand that diversity is the natural state of things. It can lead to thinking about enriching the role of otherness and diversity, teach the value of every human being but also the values of community.

BIBLIOGRAPHY

Angelou M., Maya Angelou, http://voiceseducation.org/content/maya-angelou-0, [date of access: 20.07.2016].

Brown D.H., *Principles of Language Learning and Teaching*, 4th ed., Longman, Pearson Education Limited, London 2000.

Einstein A., http://www.goodreads.com/quotes/22302-somebody-who-only-readsnewspapers-and-at-best-books-of, [date of access: 20.07.2016].

[17] F. Nietzsche, *Untimely mediations*, Cambridge 1997, p. 125.

[18] *Twórcza różnorodność świata* – Raport.

Fenner A.B., *Cultural Awareness* [in:] *Approaches to Materials Design I European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*, Ed. D. Newby, European Centre for Modern Languages, Graz 2000.

Gallagher C., *Minecraft in the Classroom: Ideas, inspiration, and student projects for teachers*, Peachpit, United States 2014.

Garrelts N., *Understanding Minecraft: Essays on Play, Community and Possibilities*, McFarland, Jefferson, North Carolina, United States 2014.

Hinkel E. (ed.), *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge University Press, New York 1999.

Kitao K., *Teaching Culture in Foreign Language instruction in the United States,* http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED330214.pdf, [date of access: 20.07.2016].

Kramsch C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford 1993.

Levine E., *'Arnold' deals with life in the big city*, Houston Chronicle April 27, Hearst Corporation 1997.

Nietzsche F., *Untimely mediations*, Cambridge University Press, Cambridge 1997.

Nisbet R.A., *Encyclopaedia Britannica*, https://www.britannica.com/topic/social-science#ref423691, [date of access: 20.07.2016].

Obracht-Prondzyński C., *The Kashubs today : culture, language, identity*, Instytut Kaszubski, Gdańsk 2007.

Paranyushkin D., *People in the Trans-Siberian Train,* http://waytorussia.net/TransSiberian/Life.html, [date of access: 20.07.2016].

Thanasoulas D., *Language and Culture*, http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/culture1_dimitrios.htm, [date of access: 20.07.2016].

Twórcza różnorodność świata – Raport Światowej Komisji ds. Kultury i Rozwoju UNESCO 1992.

Tylor E.B., *Primitive Culture*, vol. 1, J.P. Putnam's Sons, New York 1920.

UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, Johannesburg 2002.

UNESCO World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue, United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization, Paris 2009.

Valdes J.M. (ed.), *Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 1986.

MICHALINA KASPRZAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EDUCATION IN OUT-OF-SCHOOL FORMS FOR CHILDREN – TO CHANGE THINKING ABOUT THE FUTURE

ABSTRACT. Kasprzak Michalina, *Education in Out-Of-School Forms for Children – to Change Thinking About the Future* [Edukacja pozaszkolna dzieci – zmienić myślenie o przyszłości]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 227-236. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.14

Non-formal education is undervalued nowadays. The importance of education establishments is greater for children and young people who come from families with a lower socioeconomic status. In this paper I would like to present the potential and possible changes of Free Educational Centres for children with a lower socioeconomic status. Children using additional educational institutions free of charge can get the chance for a better future.

Key words: Common Centres, out-of-school education, socioeconomic background, support children

Introduction

In 1986 the Professor William Douglas Wall wrote about the need for mutual acceptance of school, family home and society:

> We need to find such ways and methods of teaching, which would enable not only positive and creative education in the traditional program, but which would ensure cooperation with other, even more powerful educators in houses and in the local environment.[1]

[1] W.D. Wall, *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, Warszawa 1986, p. 18.

In my opinion nowadays we have the same problem with out-of-school forms education for children in Poland. School programs do not keep up with the creative process of upbringing and education of children. Although the positive views on the work of teachers in schools, they are not able to help all children in the same way.

The education system in Poland is the same as in most countries of the European Union. Children begin compulsory full-time education from the 6 years old, and compulsory part-time education is until the age of 18[2] then young people can take part in the non-compulsory education. During the period compulsory and non-compulsory education of children and young people can benefit from out-of-school forms education. In out-of-school forms for children in Poland education is divided on paid and free institutions. Access to paid education is limited for children and young people who come from families with lower socioeconomic status. This situation causes for example threat to the orderly development of children with lower socioeconomic status.[3] Moreover it causes the uneven beginning of the education for all children. However it is contrary to general tasks of the education in the country, because "public authorities provide citizens with general and equal access to education".[4]

Every child should have access for the safe education, as well as have a chance to study irrespective of the origin. Free action at institutions should and so be the same professional as the ones paid. Ewa Wysocka is giving basic conditions with actions to support the development of children. For her action's view should be: effective, possible for the accomplishment, to have a quality (she is combining them with the preparation of the knowledge and skills to practice the profession, with the personality of the employee and the social-cultural context).[5] Following this way of thinking in Poland we still have a situation with increasing problems of social inequalities, because paid activities for children (paid by their parents or guardians) often are better quality than free. This is one of the reasons for the underestimation of non-formal education in Free Educational Centres.

---

[2] Polish Eurydice Unit, *The System of Education in Poland in Brief 2015*, http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2016/01/BRIEF_EN_FINAL2015.pdf, [17.02.2016], p. 2.

[3] M. Stępień, *Kultura, kompetencja i szkoła: zagrożenia rozwoju dzieci o niższym statusie socjoekonomicznym*, [in:] *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Ed. E. Wysocka, Warszawa 2012, p. 253-255.

[4] Polish Eurydice Unit, *The System of Education in Poland in Brief 2015*, p. 2.

[5] E. Wysocka, *Wspomaganie rozwoju młodego pokolenia – problemy i zasady pomagania*, [in:] *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie*, p. 342-344.

In this paper I will discuss the difficulty in out-of-school education in Free Educational Centres (especially about Common Centres in case of Poznan) and then I will raise a question about the future of creative learning in these places. I will try to present my view for non-formal education, especially in Free Educational Centres in Poland.

The spark of hope – Free Educational Centres in Poland: the case of Poznan

In Poland, Free Educational Centres are one of the forms of daily support for children from families with lower socioeconomic status for example poor families, families with alcohol problems, families excluded from society and others. Social and educational inequalities they are accumulating, when the child comes from such a family. Children from families with lower socioeconomic status generally have a more learning disabilities and they have problems with adaptation to the social and cultural norms.[6] This leads to educational, social and cultural barriers for a child not only at school and nowadays, but also has a affects on the child's future.

According to obtained data from the Central Office in Poznan in 2016 in Poland functions several tens of thousands institutions of daily support for children and teenagers, and in Poznan functions 11 registered Common Centres (Free Educational Centres).[7] They are these are institutions which are acting in the local environment, not directly by schools. Usually, they are conducted by NGO institutions but some Common Centres receive subsidies from the city. The every of Common Centres has own regulations, however accepts children ages from 6 to 18 years old. In each of them a division into a peer group is during the additional classes, it is usually younger group: from 6 - 13 years and the older group from 14 - 18 years. Moreover every child in Common Centres can get a warm meal and educator can help with their homework and the organization of free time.[8] The Free Educational Centres in the local environment are open a few hours of the day, usually about 4 to 5 hours from Monday to Friday. These are a place where children can come after school and spend free time in a safe place.

---

[6] G. Cęcelek, *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*, Warszawa 2011, p. 92-93.

[7] Telephone information service from Central Office in Poznan, 9 February 2016.

[8] Ustawa z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (DzU nr 149 z 2011 r., poz. 887 z późn. zm.), art. 24.

Sometimes it happens that children prefer to spend time on the street. From various reasons children are making such choice: it is often associated with family problems, health problems, failures at school, negative emotions, not-accepting by a peer group, and also not accepting yourself.[9] One should notice, that I am trying to divide children of the streets and children from socially problem of families which are attending in Free Educational Centres, because it is definitely more complicated problem. However these information can show, that Free Educational Centres (or Common Centres) aren't in Poland an only way out for children with diverse problems. The welfare of children is here only common denominator, which should be changed and shaped according to current needs of children.[10]

From my observation and scientific research conducted from 2014 it results that still we have a problem with the organization of the help to children in Free Educational Centres in the local environment. In 2014, I conducted scientific research of teachers who work in Common Centres in Poznan (44 people, who worked in 8 Free Educational Centres for children in the local environment). Teachers in opened questions pointed at problems from:

– the financial conditions;
– the place conditions;
– not enough educational equipment;
– not enough teachers, educators or specialist;
– not enough time for individual work with a child;
– not interesting program for children;
– the cooperation with others institution;

All of teachers-respondents indicated that financial assistance is needed, and necessary for working with children. Teachers declared that Common Centres receive the assistance from local companies, from the foundation, from other sponsors, however still the help is insufficient. In addition, 7% of them think that Common Centres need additional financial resources to continue their activity. On workplace – 80% teachers declared that there is a need for greater space (a minimum of one room more), renovation or a new place, so as not to disturb the development possibilities of children. Further, the teachers talked about educational equipment, form them 84%

---

[9] N. Stolińska-Pobralska, *Problem dzieci ulicy w kontekście zjawiska defaworyzacji społecznej*, [in:] *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, Eds. K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska, Warszawa 2010, p. 28-29.

[10] K. Frysztacki, M. Nóżka, M. Smagacz-Poziemska, *Dzieci ulicy. Studium szczególnego problemu miejskiego*, Warszawa 2011, p. 90.

regarded in Common Centres is not enough: computers, modern educational games, books and art materials. The next issue, in the opinion of teachers – 50% respondents – in the Common Centres special staff is needed, for example: the psychologist, the psychotherapist, the sociotherapist and other specialists, who will be able to work with children once a week. The absence of staff is related with insufficient amount of time for every child. This problem noticed 68% of teachers. Concerning issue of the not interesting programme's of work with the child indicated 23%. It is problem very much folded which I will discuss in detail in the next subsection. The last mentioned problems concerned the cooperation with other institutions supporting the education and the child development, and also with the family, the school and institutions of care and upbringing of the child. The teachers-respondents showed that 95% of them had a problem with the contact with parents of the child, and similarly a cooperation with other institutions – 7% of them cooperates with other institutions.

The results of my research in this field showed the opinions by teachers about the current situation in Free Educational Centres. Without doubt showed a special need for change in the Common Centres in the local environment, moreover, they showed how important it is to create these and similar places for children. Taking up the challenge to work in such a difficult environment teachers should remember about the welfare of children and the help to them in the problem solving, but also to teach them dealing with the emotional, social and cultural pressures. Activity of Common Centres in the local environment is important, these institutions often constitutes the only form of child's support. In the opinion Renata Szczepanik from the standpoint of preventing social isolation of children from communities threatened of demoralization, demoralized and poor families – in the organization and action of such Free Educational Centres, as Common Centres or Clubs is many traps. The organising authorities Common Centres should be careful, although not undermined are the purposes and effects: social, sociotherapeutic and psychological action taken by them, and also there is a high risk of stigmatization of children who come from families with lower socioeconomic status. In her opinion Common Centres can enhance the social divisions.[11] In my opinion if the environment will be closed and the organizers will not be want to cooperate with other institutions, with families and the local environment may be result a negative stigmatization of chil-

[11] R. Szczepanik, *Wpływ instytucji „pomocowych" na proces wykluczenia społecznego dzieci i młodzieży zagrożonej demoralizacją*, [in:] *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, p. 36-40.

dren. In this case, they can find the "golden mean" (if will be possible) only with the balance, an optimal and positive attitude for the conducted there actions.

Towards effectivenesses of action taken in Free Educational Centres

In the section in out-of-school education is a large field of action. Nowadays children spend a lot of time outside of school, without adult supervision.[12] Therefore, the organization of all action outside of school in the leisure time for children is necessary. Following the road forms of free education for children, I think that Free Educational Centres in Poland are a necessary form of work with children who come from families with lower socio-economic status, but also it is one of forms which certainly should be transformations. In this publication I will try to present my proposals for changes. I will concentrate mainly on the changes, which teachers can carry on at the direct work with child. Other issues abovementioned by teachers I will leave for self-analysis, because in my opinion the financial, place and material conditions are possible to solve. First, I will undertake the issue of a not interesting programme of work with children, then the problem with not enough time for individual work with a child, and at the end the situation about cooperation with others institution.

The problem of interesting activities for children organized by teachers is for many years very universal (not only in out-of-school forms). Unfortunately, it is a problem mainly connected with creative competence, of both children and teachers.

> Creative work is fulfilling beyond our efforts. People remain open when they create. This openness enables them to deeply connect to Other with similar experiences, surpassing time and space.[13]

Readiness to take on challenges of professional is not the most important component. The effectiveness in education can be achieved with a creative teacher who not only shares his knowledge but also shows the way creative development of children. Him or her should be characterized: reflectivity, care of authority, enthusiasm, good organization, integrated vision of one-

---

[12] H. Eshach, *Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal and Informal Education*, Journal of Science Education and Technology, 2007, 16, 2, DOI: 10.1007/s10956-006-9027-1, p. 171.

[13] E. Prijatelj, *The understanding of creativity and its place in education*, [in:] *Education and Creativity*, Ed. E. Osewska, Warsaw 2014, p. 15.

self, cooperation with other teacher or educators and volunteers, self-criticism and multi-faceted in enriching oneself.[14] In fact, there is a problem with finding an employee who wants to work, with children who are marginalized in different environments. In the last years, during the course of high interest the creative individual and the development we are looking for professionals and strive to idealized model of teacher. However, the creative should not be only teacher. "Creativity in the creative education is sought not from special human field but from human generality".[15] The child can also be creative. Joy Guilford proposed that

> creative individuals are characterized by a combination of personality traits such as: sensitivity to problems, ideational fluency, flexibility for adaptation, originality, synthesis capacity, analysis capability, reorganization and redefinition competence, complex data assimilation, and by being capable of evaluate ideas.[16]

These and other characteristics can have the adult as well as the child. The role of the teacher is to create the space for children to increase their development of skills and competences. In my opinion, to the attractiveness of activities, and greater support for children in Free Educational Centres should be: individual assistance plan for each child; time for an individual meeting with the tutor; educational work in tandem: the child – the teacher; and if the child needs meet with a psychologist or other specialist. It is precisely the time which teachers dedicate to a child who comes from a family with a lower socioeconomic status, the possibility of a personal conversation makes his interest of this place. At the next place are additional classes.

Children who come from families with lower socioeconomic status often have educational failure, for this reason, in Free Educational Centres classes should be more original. Nowadays avoidance of new technologies in education does not make sense. Irrelevant on economic status, the children are very interested in the dynamically developing new media environment. For example, in the United States used the Internet in drug prevention programs – BrainTrain4Kids.com – it is a program for children in 7 to 9 years old, where

> the primary objective of the curriculum is to provide an early foundation for drug abuse prevention efforts by educating elementary school-aged children about the brain and how alcohol, tobacco, and drugs can harm it.[17]

---

[14] J. Mastalski, *Creative catechist, that means who?* [in:] *Education and Creativity*, p. 79-80.

[15] Y.G. Lee, *The Teaching Method of Creative Education*, Creative Education, 2013, 4, 8A, p. 26.

[16] J. Guliford, *Creativity: A Quarter Century of Progress*, from: N. Píriz Giménez, *Profile of Promoters and Hindering Teachers Creativity: Own or Shared?* Creative Education, 2016, 7, p. 1437.

[17] M.P. *Assessment of an Interactive Internet Program to Educate Children Aged 7 - 9 about Science, the Brain and Drugs* [Abstract], Creative Education, 2013, 4, 11, p. 683-693.

Another example is education through mobile phones for the participation of the whole family, not only children but also their parents.[18] In Singapore was created a project of formal and non-formal education with the use of mobile technologies.[19] May be claim that this situation is far from us, but in my opinion this is one of the ways to work with children. I think that it is possible to make a very interesting activities for children from lower socio-economic status. One of my proposals may be the use of students' knowledge from Computer Science, for example on creating graphics, movies or websites. Equipment may be obtained from European Union's funds, with competitions or sponsors. Another form towards attractive courses for children, would be to promote of author's programs of teachers. In the 21st Century in Poland teachers should be concentrated on the interaction, information and communication technologies not only for children, but also for multi-development of them.[20]

The last of the changes in Free Educational Centres, I would propose enhance cooperation with: family, school, local community and the institutions involved in the care, development and support of the child. The family environment is very important for physical and psychological development of the child. Cooperation with the school and other institutions would help teacher or educators in Free Educational Centres with an indication situation and pupil's functioning in the school and the closest background. Local companies could join in the action to support of Free Educational Centers in their work for children and families. Finally, the cooperation of workers with family could be in the direction of strengthening the work of teachers, educators and volunteers also in a family environment.

Summary and conclusions

The most of teachers in Free Educational Centres, especially in Common Centres in Poznan need changes, that are unavoidable as a result with changes in compulsory education. Also important are the changes in the thinking of people to as a community to strive for the good of the child. In my vision of cooperation the basic to start work s a child. Then the coopera-

[18] Q. Shahnaz et al., *Effectiveness of Parent Education through Mobile Technology in Afghanistan*, Creative Education, 2014, 5, p. 1921-1928.

[19] C-K. Looi, et al., *Bridging Formal and Informal Learning with the Use of Mobile Technology, Future Learning in Primary Schools*, A Singapore Perspective, 2016, 10.1007/978-981-287-579-2_6, p. 79-96.

[20] E. Osewska, *Education and Internet challenges*, [in:] *Education and Creativity*, p. 42.

tion of his or her family environment. At the next level are the staff of Common Centres and the lider of them. In Free Educational Centres very helpful of group (I think that is still undervalued in Poland) are volunteers. The teacher does not need to know everything. The use of help from other people in strengthening the educational potential of children from lower socio-economic status may be used in the future. Moreover, cooperation with young people (volunteers) can also cause minimization of the differences between the higher and lower social class. In some environments it is considered that free help is worthless. In my opinion, without a free education for children (not only for children from families with lower socio-economic status) and without the cooperation we are not able to care of a multi-faceted development of the child. Research shows that socioeconomic background is important for the child relative to educational attainment.[21]

The next level of my vision in out-of-school education in Free Educational Centres is cooperation from child, family, teachers, educators and volunteers with other workers (for example psychologist, sociotherapist and other specialist) and with pedagogue in school of the child and other local institutions (for example streetworkers, social workers, public workers, and foundations, associations or companies). The aim of Common Centres is development and welfare of each child. As Common Centers will operated depends not only from the staff, but also from the environment. This model is a very optimistic perspective for Free Educational Centres in Poland, because I think that is the potential of professional development. As a result, if in Common Centres would a changes of activities, development programs will be far more effective and much more powerful.

BIBLIOGRAPHY

Cęcelek G., *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.

Entrich S.R., *Effects of investments in out-of-school education in Germany and Japan*, De Gruyter, Contemporary Japan, 2014, 26(1).

Eshach H., *Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal and Informal Education*, Journal of Science Education and Technology, 2007, 16, 2.

Frysztacki K., Nóżka M., Smagacz-Poziemska M., *Dzieci ulicy. Studium szczególnego problemu miejskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa 2011.

[21] For example: S.R. Entrich, *Effects of investments in out-of-school education in Germany and Japan*, Contemporary Japan, 2014, 26(1), p. 71-102.

Hirszel K., Szczepanik R., Zbonikowski A., Modrzejewska D. (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.

Lee Y.G., *The Teaching Method of Creative Education*, Creative Education, 2013, 4, 8A.

Looi C-K., Lim K.F., Pang J., Koh A.L.H., Seow P., Sun D., Boticki I., Norris C., Soloway E., *Bridging Formal and Informal Learning with the Use of Mobile Technology, Future Learning in Primary Schools*, A Singapore Perspective, 2016.

Mastalski J., *Creative catechist, that means who?* [in:] *Education and Creativity*, Ed. E. Osewska, Cardinal Stefan Wyszynski University Press, Warsaw 2014.

Metcalf M.P., *Assessment of an Interactive Internet Program to Educate Children Aged 7 - 9 about Science, the Brain and Drugs* [Abstract], Creative Education, 2013, 4, 11.

Osewska E., *Education and Internet challenges*, [in:] *Education and Creativity*, Ed. E. Osewska, Cardinal Stefan Wyszynski University Press, Warsaw 2014.

Osewska E. (ed.), *Education and Creativity*, Cardinal Stefan Wyszynski University Press, Warsaw 2014.

Píriz Giménez N., *Profile of Promoters and Hindering Teachers Creativity: Own or Shared?* Creative Education, 2016, 7.

Polish Eurydice Unit, *The System of Education in Poland in Brief 2015*, http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2016/01/BRIEF_EN_FINAL2015.pdf.

Prijatelj E., *The understanding of creativity and its place in education*, [in:] *Education and Creativity*, Ed. E. Osewska, Cardinal Stefan Wyszynski University Press, Warsaw 2014.

Shahnaz Q. et al., *Effectiveness of Parent Education through Mobile Technology in Afghanistan*, Creative Education, 2014, 5.

Stępień M., *Kultura, kompetencja i szkoła: zagrożenia rozwoju dzieci o niższym statusie socjoekonomicznym*, [in:] *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Ed. E. Wysocka, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.

Stolińska-Pobralska N., *Problem dzieci ulicy w kontekście zjawiska defaworyzacji społecznej*, [in:] *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, Eds. K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.

Szczepanik R., *Wpływ instytucji „pomocowych" na proces wykluczenia społecznego dzieci i młodzieży zagrożonej demoralizacją*, [in:] *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, Eds. K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.

Ustawa z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (DzU nr 149 z 2011 r., poz. 887 z późn. zm.).

Shahnaz Q., George P., Son V., Shabnam H., Habib S., Schroeder J., Karim Q., *Effectiveness of Parent Education through Mobile Technology in Afghanistan*, Creative Education, 2014, 5.

Wall W.D., *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

Wysocka E., *Wspomaganie rozwoju młodego pokolenia – problemy i zasady pomagania*, [in:] *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.

Wysocka E. (ed.), *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.

JOLANTA JARCZYŃSKA

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

NADMIERNE KORZYSTANIE Z SIECI SPOŁECZNOŚCIOWYCH PRZEZ MŁODZIEŻ SZKOLNĄ – CHARAKTERYSTYKA ZJAWISKA

ABSTRACT. Jarczyńska Jolanta, *Nadmierne korzystanie z sieci społecznościowych przez młodzież szkolną – charakterystyka zjawiska* [Excessive Use of Social Networks by School Students – Characteristics of the Phenomenon]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 237-260. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.15

Social networking sites (SNS), popularly called portals, are sites that combine multiple functions. Users might communicate by SNS with their friends, share photos and movies or participate in groups. SNS satisfy their users' needs such as the need to connect or to self-present. These functions of SNS make them attractive. It is not surprising, therefore, that in recent years there has been an increasing number of people, especially young ones, using social networking sites. Facebook (FB)is the most popular social network in the world. Statistics carried out by FB indicate a rapid increase in the number of Internet users who make use of this particular social networking site.
The article presents the characteristics of the phenomenon of school students' excessive use of social networking sites. It defines the basic concepts, describes the diagnostic criteria for abuse of social networking sites and theories to explain this behavior. It shows the loss and benefits of excessive use of social networks and presents tools used in research to measure school students' excessive use of social networking sites.

Key words: social networking sites, excessive use of social networking sites, addiction, youth

Wstęp

Sieci społecznościowe (*social network sites*) potocznie zwane portalami to serwisy łączące w sobie wiele funkcji. Umożliwiają one utworzenie spersonalizowanego konta (profilu), komunikację poprzez wysyłanie wiadomości,

rozmawianie na czacie, publikowanie zdjęć, muzyki, wstawianie linków odsyłających do innych sieci społecznościowych czy stron oraz udostępnianie innym internautom różnego rodzaju informacji. Nie dziwi zatem fakt, że w ostatnich latach wzrasta liczba osób korzystających z portali społecznościowych, a zwłaszcza osób młodych. Najpopularniejszą siecią społecznościową na świecie jest Facebook (FB). Statystyki prowadzone przez FB wskazują na szybki wzrost liczby jego użytkowników. Na przykład, dane z kwietnia 2013 roku wskazywały, że FB miesięcznie odwiedzało około 750 milionów użytkowników, zaś w marcu 2014 roku było to aż 1,28 biliona użytkowników, a co najmniej 802 miliony z nich logowały się na nim codziennie. Wśród Polaków (stan na luty 2013) Facebook cieszy się również największą popularnością. Zgodnie z wynikami badania Megapanelu PBI/Gemius, w grudniu 2012 roku w Polsce było łącznie ponad 13 milionów użytkowników Facebooka, podczas gdy w sierpniu 2015 roku ich liczba opiewała już na niespełna 20 milionów (19 804 795). Facebook to także jedna z najbardziej popularnych stron internetowych, ustępująca jedynie Google pod względem globalnej liczby użytkowników[1].

Najliczniejszą grupę użytkowników sieci społecznościowych stanowią osoby młode. Według badań EU NET ADB, przeprowadzonych w 2013 roku, zdecydowana większość młodzieży (90%) w wieku 14-17 lat w Polsce miała profil chociaż na jednym portalu i korzystała z niego codziennie[2]. Według danych z badań „Nastolatki wobec Internetu", zrealizowanych na przełomie maja i czerwca 2014 roku, w grupie młodzieży w tej samej kategorii wiekowej wynika, że prawie 97% badanej młodzieży ma swój profil na Facebooku, a ponad 60% respondentów korzysta z jakichkolwiek sieci społecznościowych kilka razy dziennie[3]. Badania przeprowadzone w Polsce w 2010 roku w młodszej grupie respondentów (9-16 lat) pokazały, że 71% dzieci miało swój profil na jednym z portali społecznościowych. Statystyki te z pewnością są już nieadekwatne, bowiem z upływem czasu i większą dostępnością do Internetu, można spodziewać się wyższego odsetka użytkowników sieci społecznościowych w tej kategorii wiekowej.

---

[1] Polskie badania Internetu i GEMIUS. Wyniki Megapanel PBI/Gemius za sierpień 2015 (od kwietnia 2013 r. wyniki uwzględniają nowe zasady grupowania witryn i aplikacji; więcej na: http://www.audience.gemius.pl) [dostęp: 07.10.2015]; http://www.alexa.com/topsites [dostęp: 17.09.2015]

[2] K. Makaruk, *Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB,* Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 2013, 1, s. 69-79. Dostęp on-line: http://dzieckokrzywdzone.fdn.pl/ [dostęp: 13.09.2015].

[3] Raport z badań „Nastolatki wobec Internetu", 2015. Ulotka wydana przez: Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, NASK, Rzecznik Praw Dziecka.

Korzystanie przez młodych ludzi z sieci społecznościowych przynosi liczne korzyści, ale również niesie ryzyko negatywnych konsekwencji. Nadmierne ich użytkowanie przyczyniać się może do rezygnacji lub ograniczenia przez nich innych aktywności niezwiązanych z Internetem. Zwiększa się ryzyko wystąpienia problemów w funkcjonowaniu psychospołecznym, tj. poczucie osamotnienia, stany depresyjne[4]. Problemy te mogą stanowić przyczynę wybierania przez młodzież częściej komunikacji online niż bezpośredniej („twarzą w twarz") i prowadzić do nadużywania Internetu[5]. W literaturze przedmiotu tego typu zjawisko opisywane jest jako socjomania internetowa (*cyberrelationship addiction*), czyli nawiązywanie kontaktów społecznych wyłącznie poprzez Sieć – na portalach/sieciach społecznościowych, poczcie elektronicznej, forach dyskusyjnych, czatach[6].

Celem artykułu jest charakterystyka zjawiska nadmiernego korzystania z sieci społecznościowych przez młodzież szkolną, dokonana z perspektywy analizy definicji podstawowych pojęć, opisu kryteriów diagnostycznych nadmiernego używania portali społecznościowych, teorii i koncepcji wyjaśniających to zachowanie, strat i korzyści jakie ono niesie oraz najczęściej stosowanych w badaniach naukowych narzędzi do pomiaru nadmiernego korzystania z sieci społecznościowych przez młodzież szkolną. Artykuł kończą sugestie dotyczące przyszłych badań nad zjawiskiem nadmiernego korzystania z sieci społecznościowych.

Sieć społecznościowa, nadużywanie sieci społecznościowych – definicje pojęć

Trudno zdefiniować termin sieć społecznościowa (SS), na co wskazują m.in. M. Kotyśko, P. Izdebski i inni[7]. Zdaniem badaczy, termin ten nie ma swojej definicji w języku polskim, a ponadto najczęściej zastępowany jest takimi określeniami, jak serwis społecznościowy i portal społecznościowy. W oksfordzkim słowniku języka angielskiego – wydanie internetowe – *social network* (sieć społeczna/społecznościowa) definiowana jest jako

---

[4] K. Makaruk, *Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież*, s. 69-79.

[5] S.E. Caplan, *Preference for online social interaction a theory of problematic Internet use and psychosocial well-being*, Communication Research, 2003, 30(6), s. 625-648.

[6] A. Andrzejewska, *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.

[7] M. Kotyśko i in., *Nadmierne korzystanie z sieci społecznościowych*, Alkoholizm i Narkomania, 2014, 2, s. 177-194.

> sieć społecznych interakcji i związków osobistych, a także należące do poszczególnych osób strony internetowe lub inne aplikacje, które pozwalają użytkownikom na komunikowanie się ze sobą poprzez umieszczanie informacji, komentarzy, wiadomości, obrazów itp.[8].

Pojęcie *social networking* obejmuje definicję podobną do przytoczonej powyżej, jednak podkreśla znaczenie interakcji pomiędzy użytkownikami danej strony internetowej oraz poszukiwania za jej pośrednictwem osób o podobnych zainteresowaniach[9]. D.M. Boyd i N.B. Ellison[10] definiują sieci społecznościowe (*social network sites*) jako

> serwisy internetowe umożliwiające jednostkom: 1) konstruowanie publicznych lub semi-publicznych profili wewnątrz ograniczonego systemu, 2) utworzenie listy innych użytkowników, z którymi są one powiązane oraz 3) oglądanie własnej listy powiązań i tych list stworzonych przez innych wewnątrz systemu[11].

Portal społecznościowy jest specyficznym rodzajem serwisu internetowego, którego istnienie opiera się na aktywności użytkowników komunikujących się ze sobą oraz tworzących i modyfikujących treści. Treści te tworzone są przez wszystkich internautów, nie zaś przez grono specjalistów. Pozwala to zaklasyfikować portale do typowych form Web 2.0[12]. Użytkownicy sieci społecznościowych tworzą własne profile, co pozwala im umieszczać na nich różnego rodzaju informacje, zdjęcia i filmy, czy też linki do stron, które lubią lub którymi chcą się podzielić z innymi osobami w Sieci. Portale społecznościowe umożliwiają również umieszczanie aplikacji, których użytkownicy mogą używać podczas przebywania na swoim profilu. Ich podstawową funkcją jest przede wszystkim możliwość komunikowania się z innymi użytkownikami. Może się ona odbywać za pośrednictwem wewnętrznej wymiany wiadomości (wewnętrzna poczta) lub wbudowanych komunikatorów do rozmów w czasie rzeczywistym. Sieci społecznościowe pozwalają na wyszukiwanie znajomych, a także osób podzielających np. wspólne zainteresowania. Dodanie ich do grona znajomych umożliwia im oglądanie zawartości danego profilu użytkownika. Profil można zabezpieczyć przed osobami niepożądanymi, co zwiększa poziom bezpieczeństwa w Sieci i pomaga w utrzymaniu prywatności i ochrony danych osobowych.

---

[8] Tamże, s. 178-179.

[9] Tamże, s. 177-194.

[10] D.M. Boyd, N.B. Ellison, *Social network sites: Definition, history and scholarship*, Journal of Computer-Mediated Communication, 2007, 13, s. 210-230.

[11] M. Kotyśko i in., *Nadmierne korzystanie z sieci społecznościowych*, s. 179.

[12] M. Maryl-Wójcik, *Portale społecznościowe*, [w:] *Bezpieczeństwo dzieci online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów*, red. A. Wrzesień-Gandolfo, Warszawa 2015, s. 68-72.

Posiadacze kont na portalach społecznościowych sami decydują, jakie informacje znajdą się na ich profilach oraz kto może mieć do nich dostęp. Sieci społecznościowe mogą stanowić narzędzie do kreowania własnego wizerunku z tego względu, że informacje umieszczane przez użytkowników są przez nich samych wybierane, a co więcej – często przedstawiają siebie samych w bardziej pozytywnym świetle, np. poprzez opracowanie graficzne zdjęć ulokowanych na profilu[13].

Nadużywanie sieci społecznościowych, w ślad za definicją *nadużywania Internetu* przyjętą przez H. Tomaszewską[14], zdefiniować można jako zachowanie charakteryzujące się utratą kontroli nad korzystaniem z sieci społecznościowych, które może prowadzić do izolacji oraz zaniedbywania różnych form aktywności społecznej, nauki, aktywnego wypoczynku, higieny osobistej oraz zdrowia. Podobnie termin ten rozumie R. LaRose[15], podkreślając szereg negatywnych konsekwencji wynikających dla jednostki, która utraciła kontrolę nad użytkowaniem portali społecznościowych.

Kryteria diagnostyczne nadużywania sieci społecznościowych

Od momentu pojawienia się pierwszych doniesień wskazujących na problemy występujące u osób nadmiernie korzystających z Internetu, w tym użytkujących portale społecznościowe, minęło już kilkanaście lat, a do chwili obecnej nie wypracowano jasnych kryteriów diagnostycznych pozwalających na rozpoznanie tego problemu. Nadal trwają spory wokół diagnozy, a środowisko badaczy podzielone jest na tych, którzy skłonni są uznać nadmierne użytkowanie Sieci za uzależnienie oraz na tych, którzy taki pogląd stanowczo kwestionują. Uzależnienie od Internetu i jego podtypy, a zatem również *socjomania internetowa* nie zostały dotąd ujęte w klasyfikacjach psychopatologicznych ICD-10 opracowanych przez Światową Organizację Zdrowia ani w DSM-IV i DSM-V opracowanych przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne. Badacze zajmujący się diagnozą nadużywania sieci społecznościowych wzorują się głównie na kryteriach uzależnienia od Inter-

---

[13] P. Izdebski, M. Kotyśko, *Autoprezentacja na portalu społecznościowym Facebook a narcyzm*, [w:] *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie,* red. H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz, Warszawa 2012, s. 202-212; M. Kotyśko i in., *Nadmierne korzystanie z sieci społecznościowych*, s. 177-194.

[14] H. Tomaszewska, *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Warszawa 2012.

[15] R. LaRose, *The problem of media habits*, Communication Theory, 2010, 20, s. 194-222.

netu opracowanych przez amerykańską psychiatrę K. Young[16] – prekursora badań nad zjawiskiem uzależnienia od Internetu. Za punkt odniesienia do diagnozy tego zjawiska dla wielu badaczy służy również lista kryteriów diagnostycznych uzależnienia od komputera i Internetu opracowana przez M. Griffithsa[17] oraz kryteria DSM-IV lub ICD-10 dotyczące symptomów diagnostycznych uzależnienia od substancji psychoaktywnych lub hazardu patologicznego.

Problem nadużywania sieci społecznościowych pojawia się wówczas, kiedy ich użytkownik traci kontrolę nad czasem spędzanym w Sieci oraz odczuwa wewnętrzny przymus zalogowania się na swoim profilu i podjęcia aktywności na portalu społecznościowym, a ponadto ta aktywność niesie dla niego i jego bliskich szereg negatywnych konsekwencji. Kryterium nadużywania sieci społecznościowych jest nie tylko czas spędzany na portalach społecznościowych, ale również obecność dodatkowych okoliczności. W ujęciu najbardziej ogólnym o nadużywaniu sieci społecznościowych możemy mówić, gdy spełnione są następujące warunki: (1) *Czas i intensywność korzystania z Internetu/sieci społecznościowych wymyka się spod kontroli, użytkownik spędza w Sieci/na portalach więcej czasu niż planował, odczuwa trudną do odparcia potrzebę korzystania z Sieci/przebywania na portalach społecznościowych; (2) Użytkowanie Internetu/sieci społecznościowych prowadzi do zaniedbywania innych aspektów życia, przysparza problemów na różnych płaszczyznach lub powoduje cierpienie uzależnionego bądź osób z jego otoczenia*[18].

M. Griffiths wyróżnia sześć symptomów, z których spełnienie przynajmniej trzech może wskazywać na problem z nadużywaniem Internetu, a tym samym nadużywania sieci społecznościowych. Są to: (1) Dominacja – występuje, kiedy korzystanie z Internetu/portalu staje się najważniejszą czynnością w życiu. Objawia się m.in. zaabsorbowaniem emocjonalnym i myślowym także wtedy, gdy osoba nie może korzystać z Sieci; (2) Zmiana nastroju – występuje, kiedy użytkownik korzysta z Internetu/sieci społecznościowych po to, aby poprawić sobie nastrój albo zapomnieć o problemach;

---

[16] K.S. Young, *Internet Addiction: Diagnosis and Treatment Considerations*, Journal of Contemporary Psychotherapy, 2009, 39, s. 241-246; tejże, *Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder*, CyberPsychology and Behavior, 2008, 1, s. 237-244; tejże, *Uzależnienie od Internetu w ubiegłej dekadzie: spojrzenie wstecz z perspektywy osobistej*, Postępy Psychiatrii i Neurologii, 2010, 19, s. 253-254.

[17] M. Griffiths, *Behavioural addictions: An issue for everybody?* Journal of Workplace Learning, 1996, 8, s. 19-25; tegoż, *Does Internet and Computer "Addiction" Exist? Some Case Study Evidence*, CyberPsychology and Behavior, 2000, 3, s. 211-218; tegoż, *Internet „addiction": An issue for clinical psychology?* Clinical Psychology Forum, 1996, 97, s. 32-36.

[18] N.A. Shapira i in., *Problematic internet use: proposed classification and diagnostic criteria*, Depression and Anxiety, 2003, 17, s. 207-216.

(3) Zwiększona tolerancja – rozumiana jako proces zwiększającego się zapotrzebowania na korzystanie z Internetu/portalu (pojawienie się poprawy nastroju spowodowanej korzystaniem z Internetu wymaga coraz dłuższego czasu spędzonego online); (4) Zespół abstynencyjny – ograniczenie lub brak możliwości korzystania z Internetu/sieci społecznościowych powoduje nieprzyjemne stany psychiczne, takie jak: rozdrażnienie, poirytowanie, niepokój; (5) Konflikt – rozumiany zarówno jako konflikt pomiędzy użytkownikiem a jego otoczeniem (rodziną, znajomymi), jak też jako konflikt pomiędzy spędzaniem czasu w Internecie/na portalu społecznościowym a innymi typami aktywności (nauką, sportem); (6) Nawroty – intensywne, niekontrolowane korzystanie z Internetu/użytkowanie sieci społecznościowej pojawiające się po okresach ograniczonego lub kontrolowanego użytkowania[19].

B.T. Woronowicz[20] wskazuje na następujące objawy „siecioholizmu", które odnieść można do nadużywania sieci społecznościowych: (1) spędzanie na portalu społecznościowym coraz większej ilości czasu kosztem innych zainteresowań; (2) zaniedbywanie obowiązków rodzinnych i szkolnych z powodu aktywności w Internecie/na portalu społecznościowym; (3) pojawianie się konfliktów rodzinnych związanych z Internetem/użytkowaniem portalu społecznościowego; (4) kłamstwa dotyczące czasu spędzanego w Internecie i przebywania na portalu społecznościowym; (5) podejmowanie nieudanych prób ograniczenia korzystania z Internetu/ portalu społecznościowego; (6) reagowanie rozdrażnieniem lub nawet agresją, kiedy korzystanie z Internetu/użytkowanie sieci społecznościowych jest utrudnione lub niemożliwe.

Badacze zjawiska nadużywania sieci społecznościowych powyższe kryteria analizują w kontekście konkretnej aktywności w Internecie, jaką jest użytkowanie portali społecznościowych i komunikatorów. Na przykład, D. Kuss i wsp.[21] proponują pojęcie uzależnienia od portali i sugerują, aby wyznacznikiem były także kryteria zespołu uzależnienia ujęte w klasyfikacji ICD-10 i uzależnienia od substancji psychoaktywnych zawarte w klasyfikacji DSM-IV. Ich zdaniem kryteriami tymi są:

---

[19] Podaję za: K. Kaliszewska, *Skale Ryzyka Nadmiernego Używania Internetu*, Społeczeństwo, Badania, Metody, 2007, 16, s. 115-131.

[20] B.T. Woronowicz, *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Media Rodzina – Parpamedia, Poznań – Warszawa 2009.

[21] D.J. Kuss, M.D. Griffiths, *Onlinie Social Networking and Addiction – A review of the Psychological Literature*, International Journal of Environmental Research and Public Health, 2011, 8, s. 3528-3552. Zobacz też: D.J. Kuss i in., *Internet Addiction: A Systematic Review of Epidemiological Research for the Last Decade*, Current Pharmaceutical Design, 2014, 20, s. 4026-4052.

– Wzrost tolerancji, czyli potrzeba spędzania coraz większej ilości czasu na portalach społecznościowych w celu uzyskania tego samego poziomu zadowolenia;

– Symptomy odstawienia – pogorszenia samopoczucia wówczas, kiedy dochodzi do zaprzestania korzystania z sieci społecznościowej, w tym pojawiające się stany lękowe, depresyjne, rozdrażnienie;

– Korzystanie z sieci społecznościowych w większym wymiarze czasu niż to wcześniej było planowane;

– Utrata kontroli – niemożność kontrolowania czasu spędzanego na korzystaniu z portali; doznawanie porażki przy próbach ograniczenia lub zaprzestania użytkowania sieci społecznościowych;

– Podejmowanie działań mających na celu wygospodarowanie większej ilości czasu na korzystanie z portalu społecznościowego, podporządkowanie tej czynności wszystkich innych dotychczasowych aktywności;

– Redukcja lub porzucenie aktywności w sferze społecznej, zawodowej lub rekreacyjnej z powodu nadmiernego korzystania z portali społecznościowych;

– Korzystanie z sieci społecznościowych pomimo identyfikacji problemów wywołanych przez ich użytkowanie[22].

Koncepcje wyjaśniające nadużywanie sieci społecznościowych przez młodzież

Najbardziej popularne próby wyjaśnienia zjawiska nadmiernego korzystania z Internetu mieszczą się w nurcie poznawczo-behawioralnym, neurobiologicznym i emocjonalno-motywacyjnym.

Koncepcje poznawczo-behawioralne

Według *koncepcji poznawczo-behawioralnych* uzależnienie od Internetu, w tym sieci społecznościowych uwarunkowane jest instrumentalnie, co oznacza, że jest zachowaniem nabytym, wyuczonym i podtrzymywanym przez pozytywne wzmocnienia, np. w postaci euforii, rozluźnienia psychicznego. Zdaniem H. Sęk, podstawą kompulsywnych zachowań jest proces warunkowania instrumentalnego[23]. A. Andrzejewska podaje, że następstwem działań podejmowanych w Internecie są silne i szybkie gratyfikacje

[22] Za: M. Kotyśko i in., *Nadmierne korzystanie z sieci społecznościowych*, s. 185.

[23] Zob. H. Sęk, *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Warszawa 2001.

emocjonalne powodujące złożone procesy zaburzeń samoregulacji; w ich wyniku gratyfikacja danej czynności staje się głównym regulatorem działania internauty. Najważniejsze składniki samoregulacji to:

– standardy (potrzeby, wartości, cele, normy kulturowe, osobiste standardy),

– mechanizmy sprzężenia zwrotnego (obserwowanie różnic i odchyleń od standardów),

– mechanizm regulowania i kontroli,

– mechanizmy siły woli[24].

Inną, stosunkowo nową propozycją wyjaśnienia rozwoju uzależnienia od Internetu jest *Koncepcja poznawczo-behawioralna patologicznego korzystania z Internetu R. Davisa*[25]. Opiera się ona na poznawczych symptomach nadmiernego używania Internetu i komputera, opracowanych przez tego samego badacza w 2001 roku, a także poznawczej etiologii depresji. Według R. Davisa, nadmierne czy problematyczne użytkowanie Internetu uwarunkowane jest zniekształconymi schematami poznawczymi, które dzielą się na dwa podtypy. Pierwszy, dotyczy „ja", czyli niskiego poczucia własnej wartości, obniżonej samooceny i niskiego poczucia sprawstwa. Drugi, obejmuje schematy poznawcze dotyczące świata, prowadzące do powstania u jednostki tendencji do generalizowania, zaburzenia psychopatologicznego (takie jak: depresja, lęk społeczny itp.) oraz czynniki zwiększające prawdopodobieństwo wystąpienia patologicznego zachowania.

R. Davis wyróżnił dwa rodzaje uzależnienia: specyficzne (np. nadmiarowe korzystanie z materiałów, sieci społecznościowych i stron internetowych) oraz zgeneralizowane (kompulsywne korzystanie z Sieci). Specyficzne, patologiczne korzystanie z Internetu, związane z wcześniejszymi problemami użytkownika, odnosi się zwykle do jednego aspektu używania Internetu. Natomiast zgeneralizowane patologiczne korzystanie z Sieci jest następstwem społecznej izolacji i wiąże się z potrzebą kontaktu społecznego. Zdaniem R. Davisa, osoby skłonne do uzależnienia się od Sieci to najczęściej osoby cierpiące na lekkie postacie depresji, nieśmiałe, o niskiej samoocenie, nieradzące sobie ze stresem. W swojej koncepcji autor korzysta z modelu diateza-stres, w którym przyjmuje się hipotezę o interakcji osobistych predyspozycji genetycznych/osobowościowych ze stresującymi wymogami przystosowawczymi, które stanowią źródło jakiejś choroby, zaburzenia, czy psychopatologii. Przyjmuje zatem, że wcześniejsze czynniki (dalsze przy-

---

[24] A. Andrzejewska, *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych*, s. 84.

[25] R.A. Davis, *A cognitive behavioral model of pathological internet use (PIU)*, Computers in Human Behavior, 2001, s. 17, 187-195.

czyny) mogą prowadzić do powstania uzależnienia od Internetu czy określonego rodzaju aktywności w nim podejmowanej. Stres oraz specyficzny sposób myślenia (*maladaptive cognition)* o sobie i świecie powodują pojawienie się symptomu patologicznego korzystania z Sieci. Doświadczenia życia codziennego mogą spowodować, iż dochodzi do skojarzenia danej aktywności w Internecie z lepszym samopoczuciem, co prowadzi do nieprzystosowawczych schematów poznawczych.

Kolejną propozycją jest *koncepcja zgeneralizowanego patologicznego korzystania z Internetu S. Caplana*[26], który zmodyfikował koncepcję R. Davisa tworząc tzw. *model umiejętności społecznych zgeneralizowanego patologicznego korzystania z Internetu*[27]. W modelu tym zakłada się, że osoby, które wolą komunikować się w środowisku online narażone są na większe ryzyko wystąpienia negatywnych skutków nadmiernego korzystania z Internetu. Obserwuje się u nich trudności samoregulacji korzystania z Internetu, tendencję do angażowania się w komunikację online jako sposób na ucieczkę od negatywnych stanów nastroju, takich jak samotność i lęk. Komunikowanie się online łagodzi u nich negatywne nastroje. W związku z tym założenia badań S. Caplana koncentrowały się głównie na roli samotności w rozwoju zgeneralizowanego patologicznego korzystania z Internetu (gPIU). Analiza ścieżek wykazała, że lęk społeczny jest predyktorem preferencji kontaktów online, co w efekcie może prowadzić do negatywnych skutków w postaci rozwoju zgeneralizowanego patologicznego korzystania z Internetu (gPIU). Poczucie samotności nie odgrywa tak istotnej roli w genezie gPIU, jak lęk społeczny prowadzący do poczucia osamotnienia i rozwoju zgeneralizowanego patologicznego korzystania z Internetu. Według S. Caplana[28], kluczową rolę w mechanizmie powstawania uzależnienia odgrywają umiejętność autoprezentacji oraz samokontrola. Lęk społeczny wiązałby się z nieumiejętnością prezentowania siebie w obecności innych. Internet stanowi adekwatne środowisko dla komunikacji interpersonalnej, bo lęk społeczny może być tam zredukowany do minimum. Oprócz tego daje subiektywne

---

[26] S.E. Caplan, *Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument*, Computers in Human Behavior, 2002, 18, s. 553-575.

[27] S.E. Caplan, *Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach*, Computer in Human Behavior, 2010, 26, s. 1089-1097.

[28] S.E. Caplan, *A social skill account of problematic Internet use*, Journal of Communication, 2005, 55, s. 721-736; Zob. też: S.E. Caplan, *Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use*, CyberPsychology & Behavior, 2007, 10, s. 234-241., S.E. Caplan, A.C. High, *Beyond excessive use: The interaction between cognitive and behavioral symptoms of problematic Internet use*, Communication Research Reports, 2007, 23, s. 265-271.

poczucie kontroli nad prezentowaniem informacji o sobie i pozwala uniknąć niepożądanego wrażenia na innych.

Koncepcje neurobiologiczne

W genetyczno-neuroprzekaźnikowym modelu uzależnienie od Internetu rozumiane jest jako zaburzenie równowagi między dwoma układami neuroprzekaźnikowymi – układem nagrody, za który odpowiada układ dopaminergiczny w mózgu i układem kary, za który odpowiada układ serotoninergiczny[29]. Najprościej mówiąc, u osób uzależnionych maleje wpływ układu kary, a rośnie wpływ układu nagrody. Użytkowanie Internetu staje się dla internauty źródłem natychmiastowej gratyfikacji, gdyż korzystanie przez niego z Sieci wywołuje pozytywne emocje, przyjemne stany, które silnie oddziałują na układ nagrody. Logowanie się na profil w sieci społecznościowej może być dla niego pewnego rodzaju nagrodą, jak wszelkie znajdowane w niej informacje, komentarze i wyrazy uznania (tzw. „polubienia") znajomych, dające poczucie zadowolenia. W przypadku braku dostępu do Internetu/sieci społecznościowej osoba uzależniona doświadcza zespołu abstynencji. W miarę upływu czasu następują zmiany w neuronach, wzrasta tolerancja, co oznacza, że uzależniony od Internetu/sieci społecznościowej internauta, chcąc odczuwać przyjemność tak samo silną jak na początku, potrzebuje silniejszych wzmocnień, a zatem spędza większą ilość czasu w Sieci/na portalu i poszukuje tam stymulacji. Na internetowe uzależnienie szczególnie podatne są osoby z zespołem niedoboru nagradzania[30]. Zaburzenie to uniemożliwia uzależnionym internautom odczuwanie przyjemności w życiu, dlatego w jej poszukiwaniu uciekają w świat wirtualny. Każdorazowe wejście do Internetu uruchamia u nich neuroprzekaźniki, co podwyższa poziom dopaminy i daje poczucie zadowolenia.

W ramach tej koncepcji mieści się neuropsychologiczny model uzależnienia od Internetu, zaproponowany przez zespół chińskich naukowców K. Young, X. D. Yue i L. Ying[31]. W modelu tym etapy uzależnienia od Internetu obrazuje się za pomocą łańcucha, którego ogniwa przechodzą z jednego do drugiego. Ogniwa te to: prymitywny popęd (*primitive drive*), czyli po-

---

[29] A. Augustynek, *Psychologia. Jak ślimak piął się pod górę*, Warszawa 2008.

[30] Tamże; Zob. też: A. Błachnio, A. Przepiórka, T. Rowiński, *Dysfunkcjonalne korzystanie z internetu – przegląd badań*, Psychologia Społeczna, 2014, 4, s. 378-395.

[31] K. Young, X.D. Yue, L. Ying, *Pravalence estimates and etiologic models of Internet addiction*, [w:] *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*, red. K. Young, C.N. de Abreu, New Yersey 2010, s. 3-18; Zob. też: A. Błachnio, A. Przepiórka, T. Rowiński, *Dysfunkcjonalne korzystanie z internetu*, s. 387.

trzeba dążenia do przyjemności i unikanie bólu, cierpienia, co powoduje impuls do korzystania z Internetu. Następnie doświadczenie przyjemności (*euphoric experience*), poczucia radości i zadowolenia, które pojawia się w momencie korzystania przez internautę z Sieci, gdyż stymulowany jest Centralny Układ Nerwowy. Kolejny etap to tolerancja (*tolerance*), polegająca na konieczności wydłużenia czasu spędzanego w Internecie w celu uzyskania początkowej satysfakcji. Dalej są reakcje odstawienia (*abstinence reaction*), czyli skutki psychologiczne i fizyczne po zaprzestaniu lub ograniczeniu korzystania z Internetu, tj. dysforia, bezsenność, czy chwiejność emocjonalna. Następnie pojawiają się bierne strategie radzenia sobie (*passive coping*), niemożność dostosowania się do środowiska, przejawianie zachowań agresywnych i ucieczkowych. Badacze twierdzą, że cykl zamyka efekt lawiny (*avalanche effect*), który następuje po tolerancji i reakcji odstawienia[32]. Autorzy tego modelu twierdzą, że kluczową rolę w uzależnieniu od Internetu odgrywają zmiany neuroprzekaźnikowe w mózgu, szczególnie dopaminy.

Koncepcja emocjonalno-motywacyjna determinantów uzależnienia H. Gasiula

Badacze zjawiska uzależnienia od Internetu zwracają uwagę na dominujący relacyjny charakter tego medium[33]. Ten aspekt może być szansą realizacji pewnych możliwości czy motywów, których nie można osiągać w realnym życiu. W swojej koncepcji H. Gasiul[34] koncentruje się na dwóch rodzajach motywów: dążenie do przywiązania i dążenie do szczęścia. Badacz powołując się na prace J. Kuhla, wyróżnia także motywy jawne (*explicit motives*) i motywy ukryte (*implict motives*). Motywy jawne definiuje jako cele działania dostępne w introspekcji albo motywacyjne koncepcje samego siebie. Poprzez motywy ukryte rozumie np. dążenie do osiągnięć, afiliacji, mocy, które z reguły pozostają poza świadomym doświadczaniem jednostki. Jak twierdzi H. Gasiul, zgodność pomiędzy tymi dwoma systemami motywów wydaje się u wielu ludzi niska[35]. W koncepcji tego Autora, w powsta-

---

[32] A. Błachnio, A. Przepiórka, T. Rowiński, *Dysfunkcjonalne korzystanie z internetu*, s. 387.

[33] Joinson, 2003; Morahan-Martin, Schumacher, 2000; Peris i in., 2002; Wallace, 2001; Young, 1996, pod. za: tamże.

[34] H. Gasiul, *Emocjonalno-motywacyjne mechanizmy uzależnień*, [w:] *Między życiem a śmiercią. Uzależnienie, eutanazja, sytuacje graniczne*, red. W. Bołoz, M. Ryś, Warszawa 2003, s. 17-40.

[35] H. Gasiul, *Wybrane sposoby interpretacji procesów wolicjonalnych i wolności woli we współczesnej psychologii. Realizacja motywów ja jako podstawa rozwoju dyspozycji wolicjonalnych*, Osoba i Wola, 2013, 10, s. 23-45.

waniu uzależnień istotną rolę odgrywa charakterystyka obiektu, który stanowi przedmiot uzależnienia, czyli Internetu/sieci społecznościowej. Krytycznym momentem jest możliwość związania z daną aktywnością w Sieci, która spełnia motywy ukryte. Emocje pozytywne pojawiające się w trakcie bycia online są manifestacją spełniania motywów ukrytych. Rozważając znaczenie interakcji w rozwoju i kształtowaniu się Ja, H. Gasiul[36] wskazuje na znaczenie interakcji z obiektem znaczącym. Zaburzenia na drodze rozwoju Ja mogą w pewnym zakresie tłumaczyć powstawanie dysfunkcjonalnego korzystania z Internetu i wyjaśniać, dlaczego aplikacje Internetu związane z regulacją afektywno-społeczną są tak istotne. Zdaniem H. Gasiula[37], silne pozytywne emocje, które towarzyszą danej aktywności online (np. korzystaniu z Facebooka, komunikatorów i for internetowych), są przejawem realizacji danego motywu Ja. Przyjęcie rozróżnienia na motywy ukryte i jawne jest pomocne w zrozumieniu relacji między motywacją i emocjami.

W wyjaśnianiu powstawania uzależnienia od Internetu, w tym uzależnienia od różnych rodzajów aktywności podejmowanych w nim, np. użytkowania sieci społecznościowych wykorzystuje się często również *Teorię korzyści i gratyfikacji* H. Blumera i E. Katza. Podstawowym celem tej teorii jest wyjaśnienie i zrozumienie psychologicznego kontekstu użytkowania mass mediów, w tym Internetu, oraz tego w jaki sposób ich użytkownicy gratyfikują swoje potrzeby, jak również jakie to przynosi konsekwencje dla ich funkcjonowania psychospołecznego[38]. W teorii tej akcentuje się aktywną rolę internauty oraz wysoki poziom jego świadomości. Użytkownik Internetu świadomie wybiera treści spośród zasobów Internetu, powodowany różnymi motywami, jak np. chęć nauczenia się czegoś, spędzenia czasu, poszukiwanie towarzystwa lub ekscytujących treści, czy też poszukiwanie relaksu. Zakłada się, że ludzie korzystają z Internetu/sieci społecznościowych po to, aby zaspokoić własne potrzeby. Wyróżnia się dwa sposoby korzystania z mediów: rytualny (polega na intensywnym, nawykowym korzystaniu z Internetu/sieci społecznościowych i traktowaniu tego zajęcia jako rozrywki) i instrumentalny (polega na wyszukiwaniu konkretnych treści, które mają zaspokoić konkretne potrzeby)[39]. Teoria ta przydatna jest zatem do opisu potrzeb, które są ważne dla ludzi oraz powodują, że przywiązują się oni do określonych mediów. Gratyfikacje wynikające z korzystania z nich

---

[36] H. Gasiul, *Teorie emocji i motywacji. Rozważania psychologiczne*, Warszawa 2002.

[37] Tamże.

[38] T. Rowiński, *Gratyfikowanie potrzeb przez mass media a poziom kompetencji społecznych*, Studia Psychologica, 2014, 14, s. 5-23.

[39] Tamże.

mogą mieć charakter instrumentalny (np. poszukiwanie informacji) lub nieinstrumentalny (np. rozrywka). Teoria korzyści i gratyfikacji opiera się na trzech założeniach: (1) ludzie są aktywnymi użytkownikami środków przekazu; (2) wybór określonych mediów związany jest z określonymi celami komunikacyjnymi, a ludzkie zachowania są na nie ukierunkowane; (3) ludzie ci są świadomi własnych motywów wpływających na wybór danego medium[40].

Korzyści i straty wynikające z użytkowania sieci społecznościowych przez młodzież

Sieci społecznościowe mają wiele do zaoferowania swoim użytkownikom. Jak się zdaje, najważniejszą ich funkcją jest komunikacja sprzyjająca szybkiej wymianie informacji i zaspokajanie potrzeb towarzyskich – nawiązywanie i odnawianie starych kontaktów, poszukiwanie nowych znajomych, komentowanie treści publikowanych przez innych internautów, umieszczanie zdjęć, muzyki, filmów, tekstów itp.[41] Istota serwisów społecznościowych polega na budowaniu wirtualnych wspólnot. Dostarczają one nowych sposobów interakcji z innymi użytkownikami. Zdaniem A. Juneja i P. Frankowskiego[42], serwisy społecznościowe są formą społeczności w Internecie, które tworzą grupę opartą na potrzebach wszelkiego rodzaju kontaktów z innymi osobami, wymianie informacji oraz doświadczeń i zainteresowań. Do rozpoznawalnych wyróżników niemal każdego serwisu społecznościowego badacze zaliczają: możliwość założenia osobistego konta przez użytkowników; wyszukiwanie znajomych z uwzględnieniem jakichś specyficznych cech; komunikowanie się w serwisie za pomocą prywatnych wiadomości; tworzenie się grup na podstawie konkretnych kluczy; dołączanie się do grup, które tworzą inne osoby; istnienie miejsc, w których prowadzone są dyskusje; umieszczanie zdjęć, filmów i innych informacji, zgodnie z wolą użytkownika.

Niewątpliwie, poza korzyściami jakie dają sieci społecznościowe należy wskazać również ich wady, a nawet szkody, do jakich prowadzą. Jedną

---

[40] M. Kotyśko i in., *Nadmierne korzystanie z sieci społecznościowych*, s. 177-194.

[41] M. Wenzel, *Polacy w sieci*. http://badanie.cbos.pl/details.asp?q=a1&id=3908, [dostęp: 10.06.2012].

[42] A. Juneja, P. Frankowski, *Serwisy społecznościowe: budowa, administracja i moderacja*, Gliwice 2009, s. 16.

z najczęściej wskazywanych jest kradzież czyjejś tożsamości. Z kradzieżą tożsamości mamy do czynienia wówczas, kiedy osoba nieuprawniona wejdzie w posiadanie czyichś danych osobowych i wykorzysta je podszywając się pod daną osobę, najczęściej jej szkodząc. Kradzież tożsamości polega na wykreowaniu, z użyciem prawdziwych danych, profilu konkretnej osoby i tworzeniu listy jej prawdziwych znajomych. W następstwie tych działań cyberprzestępca podszywając się pod swoją ofiarę, może utrzymywać kontakty z różnymi osobami i wysyłać odnośniki do niebezpiecznych witryn lub plików infekujących komputer ofiary. Drugim wariantem tej metody może być sytuacja, kiedy na profilu otrzymujemy zaproszenie do grona znajomych, np. przez znane osoby, zespoły, czy instytucje. Konsekwencje kradzieży tożsamości mogą być różnorodne. Na przykład, osoba, która ukradła czyjeś dane osobowe może założyć fałszywy profil tej osoby na jednym z wielu serwisów społecznościowych i dzięki niemu publikować obraźliwe treści w imieniu osoby poszkodowanej. Zaciągane mogą być również zobowiązania finansowe (np. zakupy online, pożyczki) w imieniu osoby, której dane osobowe zostały skradzione[43].

Innym rodzajem szkód jest tzw. „*likejacking*". Pojęcie to zostało specjalnie stworzone do opisu szeregu ataków na użytkowników serwisu Facebook. Nazwa pochodzi od bardzo popularnej na tym portalu funkcji „Like" (lubię to), która pozwala użytkownikom portali pokazywać, jakie statusy, filmy, muzyka, wydarzenia, czy inne aktywności ich znajomych przypadają im do gustu. Sposób ten szybko zaadaptowali do swoich celów cyberprzestępcy, specjalnie tworzący wydarzenie, status lub np. stronę, która rzekomo zawiera bardzo interesujące informacje (najczęściej informacje te mają dotyczyć sławnych osób, ważnych wydarzeń sportowych, czy erotyki). Aby móc je obejrzeć, czy przeczytać, należy kliknąć na wskazany odnośnik. Moment pierwszego kliknięcia przez użytkownika wyzwala atak. Konsekwencjami tej sytuacji najczęściej są: zmiany w ustawieniach kont użytkowników dotyczące ich prywatności; umieszczenie w profilu użytkownika informacji, iż lubi on daną stronę (w tym przypadku stronę atakującego), co służy nakłonieniu również innych osób do odwiedzenia danej strony; instalacja programów, które mogą zawierać złośliwe oprogramowanie; automatyczne rozsyłanie wiadomości do wszystkich znajomych danego użytkownika, by również odwiedzili oni polecaną stronę. Tego rodzaju cyberprzestępczości sprzyja fakt, że wiele młodych osób portale społecznościowe traktuje jako

---

[43] D. Dereniowski, *Zagrożenia cybernetyczne związane z użytkowaniem portali społecznościowych*, „THINK", Studenckie naukowe czasopismo internetowe, 2012, nr 2, s. 27-31: www.think.wsiz.rzeszow.p

miejsca wymiany i uzewnętrzniania własnych myśli, przekonań i światopoglądu. Umieszczanie informacji o zainteresowaniach, wydarzeniach z własnego życia i problemach ułatwia możliwość podszycia się pod daną osobę, czy stworzenie przekonującej wiadomości tak, by kliknęła ona odnośnik lub pobrała „potrzebny jej" program czy materiał[44].

Podobnym zagrożeniem dla użytkowników portali społecznościowych jest tzw. *„phishing"*, który polega na wyłudzaniu poufnych informacji osobistych (np. haseł lub szczegółów karty kredytowej) przez podszywanie się pod godną zaufania osobę lub instytucję, której te informacje są rzekomo pilnie potrzebne. Ten rodzaj ataku jest oparty na inżynierii społecznej, czyli wykorzystuje niewiedzę bądź łatwowierność użytkowników systemów informatycznych. Są to najczęściej ataki ukierunkowane, których celem są konkretne grupy ludzi lub firmy[45].

Inną szkodą może być rozpowszechnianie za pomocą portali społecznościowych niebezpiecznego oprogramowania. Głównym celem zainstalowanego szkodliwego oprogramowania jest: wykradanie poufnych danych użytkownika smartfonu i przesyłanie ich w niepowołane ręce; replikowanie własnego kodu i zarażanie urządzeń łączących się z telefonem komórkowym, czy w końcu niszczenie plików znajdujących się w pamięci urządzenia.

Znaczącą konsekwencją nadmiernego angażowania się w sieci społecznościowe jest przede wszystkim strata czasu i zaniedbywanie dotychczasowych obowiązków (np. nauki) oraz zainteresowań, a także izolacja od rzeczywistości (realnych kontaktów towarzyskich), której następstwem może być uzależnienie od sieci społecznościowej.

Narzędzia do pomiaru nadmiernego korzystania z sieci społecznościowych przez młodzież

Do pomiaru zjawiska nadmiernego korzystania z sieci społecznościowych wykorzystuje się kilka narzędzi diagnostycznych. Niektórzy badacze decydują się na badania kwestionariuszowe typu „papier-ołówek", a inni na badania kwestionariuszowe typu online. W diagnozie tego zjawiska najczęściej wykorzystywany jest Test Uzależnienia od Internetu zaproponowany

[44] Tamże.
[45] Tamże.

przez K. Young – *The Internet Addiction Test* (IAT), zmodyfikowany na potrzeby wybranej sieci społecznościowej, która jest przedmiotem badań.

Ze względu na największą popularność Facebooka powstały trzy wersje skal pomiarowych służących do oceny rozmiarów zagrożenia uzależnieniem od tej sieci społecznościowej. Narzędzia te stanowią zmodyfikowaną wersję wspomnianego Testu Uzależnienia od Internetu (IAT) opracowanego przez K. Young. Pierwszym narzędziem jest Skala Uzależnienia od Facebooka – *The Facebook Addition Scale* (FAS) opracowana przez E. Cam i O. Isbulan[46], drugim *The Bergen Facebook Addiction Scale* (BFAS) opracowana przez C.S. Andreasena i wsp.[47], zaś trzecim *The Facebook Intrusion Scale* (FIS) opracowana przez R.A. Elphinston i P. Noller[48].

Wśród tych narzędzi oceny tylko *The Bergen Facebook Addiction Scale* (BFAS) ma znane i potwierdzone własności psychometryczne. Stosowanie pozostałych narzędzi może potencjalnie prowadzić do błędnych wniosków, a co za tym idzie – mogą one utrudniać rozwój przyszłych badań nad rozumieniem zjawiska uzależnienia od sieci społecznościowych. Skale te wymagają dalszych badań walidacyjnych.

The Bergen Facebook Addiction Scale (BFAS) składa się z 18 itemów, po trzy dla każdej z sześciu podstawowych cech uzależnienia: wyrazistości, zmiany nastroju, tolerancji, wycofania, konfliktu i nawrotu. Każda pozycja skali oceniana jest na skali 5-punktowej, gdzie 1 oznacza bardzo rzadko, a 5 – bardzo często. Im wyższe wyniki uzyskuje się na skali, tym wyższe jest ryzyko uzależnienia od Facebooka. BFSA ma potwierdzone dobre właściwości psychometryczne (wynik analizy konfirmacyjnej: CFI = 0,99; RMSEA = 0,046; α Cronbacha = 0,82). W badaniach wykazano, że wysokie wyniki w BFAS są związane z późnym kładzeniem się do spania i wstawaniem. Ponadto, stwierdzono pozytywną korelację pomiędzy wynikami w BFAS a neurotyzmem i ekstrawersją oraz negatywną korelację między wynikami BFAS a sumiennością[49].

---

[46] E. Cam, O. Isbulan, *A new addiction for teacher candidates: Social Networks*, Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 2012, 11, s. 14-19. Zob. też: M. Koc, S. Gulyagci, *Facebook addiction among Turkish college students: the role of psychological health, demographic, and usage characteristics*, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 2013, 16, s. 279-284.

[47] C.S. Andreasen i in., *Development of a Facebook Addiction Scale*, Psychological Reports, 2012, 110, 2, s. 501-517.

[48] R.A. Elphinston, P. Noller, *Time to Face it! Facebook Intrusion and the implications for romantic jealousy and relationship satisfaction*, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 2011, 14(11), s. 631-635.

[49] C.S. Andreasen i in., *Development of a Facebook Addiction Scale*, s. 501-517.

Innym narzędziem, które warto wskazać, jest opracowany przez R. Poprawę[50] i zastosowany w badaniach krajowych *Test Problematycznego Używania Internetu* (PUI). Prace nad tym testem R. Poprawa rozpoczął w 2006 roku. Dokonał adaptacji i oceny psychometrycznej polskiej wersji *Testu Uzależnienia od Internetu* (*Internet Addiction Test*), opracowanego w 1998 roku przez K. Young. W trakcie prac nad adaptacją i walidacją testu autor zmienił nazwę polskiej wersji na – jak sam pisze – „mniej stygmatyzującą i kontrowersyjną". Termin uzależnienie od Internetu zastąpił określeniem problematyczne używanie Internetu (PUI). Na podstawie przeprowadzonych online, na przełomie 2006 i 2007 roku, badań walidacyjnych nad TPUI22 (na próbie liczącej 6119 osób w wieku 15-19 lat) potwierdzona została wartość psychometryczna testu. Badania walidacyjne wykazały, że TPUI ma wysoką trafność i rzetelność. Współczynnik zgodności wewnętrznej testu *alfa* Cronbacha = 0,93. Moc dyskryminacyjna poszczególnych pozycji wahała się od 0,40 do 0,70. Obliczono również dla testu rzetelność połówkową, wynoszącą 0,95, przy korelacji międzypołówkowej równej 0,91. Analiza czynnikowa (metodą czynników głównych) uzyskanych wyników wykazała jednoczynnikową strukturę narzędzia, o wartości własnej 9,0 i 41% wyjaśnianej wariancji, z ładunkami od 0,42 do 0,73.

Wynik TPUI22 statystycznie istotnie oraz wysoko i pozytywnie korelował z niektórymi wynikami *Kwestionariusza Efektów Używania Internetu*, który mierzy oczekiwane pozytywne efekty oraz negatywne skutki korzystania z Internetu. Korelacje te dotyczyły: spostrzegania negatywnych skutków używania Internetu przez badanego ($r = 0,78$), oczekiwanej kompensacji osobistych braków i deficytów poprzez aktywność w Internecie ($r = 0,68$) oraz oczekiwanej rozrywki i poprawy nastroju poprzez aktywność w Internecie ($r = 0,59$). Wynik TPUI22 statystycznie istotnie ($p < 0,001$) i pozytywnie, choć słabo korelował z czasem dobowej aktywności online ($r = 0,28$) ujawniając ogólną prawidłowość, że im dłuższy czas bycia aktywnym nonstop na dobę w Internecie, tym silniejsze objawy PUI. Na podstawie uzyskanych wyników z tych badań przyjęto, że na wynik Testu Problematycznego Używania Internetu (TPUI) składa się suma ocen 22 stwierdzeń, która mieści się w przedziale od 0 do 110 punktów. Im wyższy wynik, tym silniejsze nałogowe uwikłanie w Internet i więcej potwierdzonych symptomów PUI.

---

[50] R. Poprawa, *W poszukiwaniu psychologicznych mechanizmów problematycznego używania Internetu*, [w:] *Oblicza Internetu. Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku*, red. M. Sokołowski, Elbląg 2006, s. 113-124; zob. tegoż, *Test problematycznego używania Internetu. Adaptacja i ocena psychometryczna Internet Addiction Test K. Young*, Przegląd Psychologiczny, 2011, 54(2), s. 193-216; tegoż, *Problematyczne używanie internetu – symptomy i metoda diagnozy. Badania wśród dorastającej młodzieży*, Psychologia Jakości Życia, 2012, 11(1), s. 57-82.

Prace nad konstrukcją nowego narzędzia do oceny ryzyka nadmiernego użytkowania sieci społecznościowych przez młodzież podjął P. Izdebski wraz z zespołem. W ramach projektu badawczego, zatytułowanego *„Osobowościowe uwarunkowania nadmiernego korzystania z sieci społecznościowych wśród adolescentów"*, realizowanego w latach 2013-2014 i dofinansowanego z Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych, badacze skonstruowali *Skalę Oceny Nadmiernego Korzystania z Sieci Społecznościowych* (SONKSS-14). Pozwala ona na ocenę natężenia zjawiska i oszacowanie odsetka badanych znajdujących się w strefie ryzyka nadmiernego korzystania z sieci społecznościowych. SONKSS-14 składa się z 14 pytań diagnostycznych obejmujących kryteria uzależnienia oraz patologicznego hazardu, odpowiednio dostosowane do zagadnienia sieci społecznościowych. Odpowiedzi na pytania udzielane są na pięciostopniowej skali Likerta od 1 do 5, gdzie 1 oznacza zdecydowany brak zgody ze stwierdzeniem, zaś 5 – zdecydowaną zgodę z nim. Badania miały charakter ogólnopolski, zrealizowane zostały w 16 województwach Polski, wśród uczniów szkół zawodowych, techników i liceów. Łącznie zebrano pełne informacje od 1054 uczniów. Skala ma zadowalającą rzetelność (współczynnik *alfa* Cronbacha wynosi 0,94)[51]. Obecnie trwają dalsze prace nad rozwojem tego narzędzia oraz korelatami zjawiska nadmiernego korzystania przez młodzież szkolną z sieci społecznościowych. Opisywana skala zdaje się być obiecującą propozycją narzędzia przesiewowego do pomiaru tego zjawiska.

Sugestie dotyczące dalszych badań nad zjawiskiem użytkowania i nadmiernego korzystania z sieci społecznościowych

Z doniesień badawczych wynika, że zmiany dotyczące sposobu używania Internetu są dynamiczne. Od kilku lat największym zainteresowaniem, zwłaszcza w grupie młodzieży, cieszą się sieci społecznościowe. Ich fenomen polega na tym, że aktywność, jaką za ich pośrednictwem podejmuje młodzież pozwala zaspokajać podstawowe dla tego okresu życia potrzeby rozwojowe, przede wszystkim potrzebę bezpieczeństwa, kontaktu, akceptacji i przynależności. Sieci społecznościowe dzięki swojej formie umożliwiają młodym osobom tworzenie własnych treści w Internecie i pozwalają na różnorodne formy kreowania wizerunku, niestety – nie zawsze właściwe.

[51] Informacje dotyczące projektu badawczego pochodzą ze źródeł dotąd niepublikowanych – otrzymałam je od Kierownika projektu.

Z tego powodu ważnym zadaniem dla badaczy tego zjawiska powinna być pogłębiona diagnoza rodzajów czynności, w tym sposobów autoprezentacji, jakiej dokonują młode osoby na użytkowanych przez siebie portalach społecznościowych. Wyzwaniem dla profilaktyki powinna być nie tylko edukacja dotycząca zagrożeń związanych z cyberprzestrzenią, bezpieczeństwem w Sieci, ochroną danych osobowych, ale również promowanie treści związanych z budowaniem indywidualnej tożsamości online.

Wczesne rozpoznanie problemu nadmiernego użytkowania sieci społecznościowych przez młodzież szkolną możliwe jest dzięki zastosowaniu testów przesiewowych o potwierdzonych własnościach psychometrycznych, które pozwalają na szybką identyfikację grup ryzyka i podjęcie interwencji, działań pomocowych względem osób zagrożonych.

Zaprezentowany powyżej dorobek w zakresie wiedzy o zjawisku nadmiernego korzystania z sieci społecznościowych w populacji młodzieży szkolnej może stanowić inspirację do prowadzenia pogłębionych badań, opracowania, adaptacji i walidacji nowych wersji narzędzi diagnozujących to zjawisko i umożliwiających poznawanie jego korelatów. Jak wynika z przeglądu literatury, w ciągu ostatniej dekady nastąpił intensywny rozwój prac nad poznawaniem tego zjawiska, konstruowaniem oraz walidacją narzędzi przesiewowych służących do jego identyfikacji. Część z nich poddana była licznym badaniom walidacyjnym, uzyskała zadowalające własności psychometryczne i doczekała się kilku adaptacji, czego przykładem może być *The Bergen Facebook Addiction Scale* (BFAS), natomiast inne wymagają dalszych badań walidacyjnych. Warto pamiętać, że stosowanie narzędzi o niepotwierdzonej własności psychometrycznej lub bez satysfakcjonujących wyników badań walidacyjnych może potencjalnie prowadzić do błędnych wniosków oraz utrudniać rozwój przyszłych badań nad rozumieniem zjawiska uzależnienia od sieci społecznościowych.

Istotny problem wśród badaczy, na który trzeba zwrócić uwagę, stanowi brak zgodności co do kryteriów diagnostycznych zjawiska nadmiernego korzystania z sieci społecznościowych, jak również różnorodność przyjmowanych definicji. Z przeglądu literatury wynika, że jednym z problemów mogących rzutować na trafne postawienie diagnozy tego zjawiska może być wieloznaczność i różnorodność stosowanych terminologii przez badaczy, np. *uzależnienie od sieci społecznościowych, kompulsywne używanie sieci społecznościowych, nadmierne korzystanie z sieci społecznościowych, nałogowe korzystanie z portali społecznościowych*. Takie spostrzeżenia powinny skłonić badaczy tego zjawiska do pracy nad standaryzacją terminologii i definicji pojęć. Warto zatem prowadzić dyskusje i debaty nad definicją terminów: *uzależnienie od*

sieci społecznościowych, nadmierne używanie sieci społecznościowych, czy też ich *nadużywanie*.

Większość zaprezentowanych w artykule narzędzi nie posiada potwierdzenia wyników uzyskanych na drodze badań klinicznych, co wskazuje na słabość procedury diagnostycznej zjawiska nadmiernego korzystania z sieci społecznościowych. Takie same zastrzeżenia można sformułować wobec diagnozy zjawiska problematycznego używania Internetu i uzależnienia od niego.

W związku z powyższym, pytanie o porównywalność wyników uzyskanych za pomocą różnych narzędzi i zgodność co do wskazywanych wskaźników rozpowszechnienia zjawiska nadmiernego korzystania z sieci społecznościowych przez młodzież może być podane w wątpliwość. Oznacza to, że zgłoszone odsetki młodych osób doświadczających problemów wynikających z nadużywania Internetu mogą być czasami niedoszacowane, a niekiedy wysoce przeszacowane. One ostatecznie pozwolą stymulować rozwój nowych kryteriów i udoskonalać istniejące narzędzia przesiewowe. Zasadne wydaje się również prowadzenie badań nad grupowaniem objawów problemowego korzystania z Internetu, w tym nadmiernego użytkowania sieci społecznościowych. Dotychczasowe badania wskazują bowiem, że osoby, które w sposób dysfunkcjonalny użytkują Internet nie są jednorodną grupą, a zatem mogą wymagać rozwoju różnych kryteriów oceny oraz narzędzi pomiarowych.

Z badań krajowych i zagranicznych wynika, że populacja młodzieży szkolnej stanowi grupę największego ryzyka zagrożeniem nadmiernego użytkowania sieci społecznościowych. Nie dziwi więc fakt, że właśnie w tej grupie wiekowej przeprowadzono największą liczbę badań. Wykorzystano w nich różne metody pomiaru/badania online, klasyczne badania kwestionariuszowe typu „papier-ołówek", a przy konstrukcji narzędzi odwoływano się do różnorodnych systemów kryteriów diagnostycznych oraz koncepcji teoretycznych, przyjmując odmienną terminologię. Jednak pomimo tej rozbieżności wielu badaczy przedstawia podobny i dość spójny obraz problemów związanych z nadmiernym użytkowaniem sieci społecznościowych przez młodzież i wskazuje na zbieżne rezultaty badań nad jego korelatami, co ilustruje dość spójny obraz jego etiologii. Z pewnością, zjawisko to wymaga dalszych pogłębionych badań; przy jego zrozumieniu pomocne mogą być koncepcje opisane w artykule, jak również dane empiryczne dotyczące motywów użytkowania sieci społecznościowych przez młodzież.

BIBLIOGRAFIA

Andreasen C.S., Torsheim T., Brunborg G.S., Pallesen S., *Development of a Facebook Addiction Scale*, Psychological Reports, 2012, 110, 2.

Andrzejewska A., *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.

Augustynek A., *Psychologia. Jak ślimak piął się pod górę*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008.

Błachnio A., Przepiórka A., Rowiński T., *Dysfunkcjonalne korzystanie z internetu – przegląd badań*, Psychologia Społeczna, 2014, 4.

Boyd D.M., Ellison N.B., *Social network sites: Definition, history and scholarship*, Journal of Computer-Mediated Communication, 2007, 13.

Cam E., Isbulan O., *A new addiction for teacher candidates: Social Networks*, Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 2012, 11.

Caplan S.E., *Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument*, Computers in Human Behavior, 2002, 18.

Caplan S.E., *Preference for online social interaction a theory of problematic Internet use and psychosocial well-being*, Communication Research, 2003, 30(6).

Caplan S.E., *A social skill account of problematic Internet use*, Journal of Communication, 2005, 55.

Caplan S.E., *Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use*, CyberPsychology & Behavior, 2007, 10.

Caplan S.E., *Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach*, Computer in Human Behavior, 2010, 26.

Caplan S.E., High A.C., *Beyond excessive use: The interaction between cognitive and behavioral symptoms of problematic Internet use*, Communication Research Reports, 2007, 23.

Davis R.A., *A cognitive behavioral model of pathological internet use (PIU)*, Computers in Human Behavior, 2001, 17.

Dereniowski D., *Zagrożenia cybernetyczne związane z użytkowaniem portali społecznościowych*, „THINK", Studenckie naukowe czasopismo internetowe, 2012, nr 2, s. 27-31: www.think.wsiz.rzeszow.p

Elphinston R.A., Noller P., *Time to Face it! Facebook Intrusion and the implications for romantic jealousy and relationship satisfaction*, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 2011, 14(11).

Gasiul H., *Teorie emocji i motywacji. Rozważania psychologiczne*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2002.

Gasiul H., *Emocjonalno-motywacyjne mechanizmy uzależnień*, [w:] *Między życiem a śmiercią. Uzależnienie, eutanazja, sytuacje graniczne*, red. W. Bołoz, M. Ryś, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2003.

Gasiul H., *Wybrane sposoby interpretacji procesów wolicjonalnych i wolności woli we współczesnej psychologii. Realizacja motywów ja jako podstawa rozwoju dyspozycji wolicjonalnych*, Osoba i Wola, 2013, 10.

Griffiths M., *Behavioural addictions: An issue for everybody?* Journal of Workplace Learning, 1996, 8.

Griffiths M., *Internet „addiction": An issue for clinical psychology?* Clinical Psychology Forum, 1996, 97.

Griffiths M., *Does Internet and Computer "Addiction" Exist? Some Case Study Evidence*, CyberPsychology and Behavior, 2000, 3.
http://www.alexa.com/topsites [dostęp: 17.09.2015].
http://www.audience.gemius.pl [dostęp: 07.10.2015].
Izdebski P., Kotyśko M., *Autoprezentacja na portalu społecznościowym Facebook a narcyzm*, [w:] *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie,* red. H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
Juneja A., Frankowski P., *Serwisy społecznościowe: budowa, administracja i moderacja*, Helion, Gliwice 2009.
Kaliszewska K., *Skale Ryzyka Nadmiernego Używania Internetu*, Społeczeństwo, Badania, Metody, 2007, 16.
Koc M., Gulyagci S., *Facebook addiction among Turkish college students: the role of psychological health, demographic, and usage characteristics*, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 2013, 16.
Kotyśko M., Izdebski P., Michalak M., Andryszak P., Pluto-Prądzyńska A., *Nadmierne korzystanie z sieci społecznościowych*, Alkoholizm i Narkomania, 2014, 2.
Kuss D.J., Griffiths M.D., *Onlinie Social Networking and Addiction – A review of the Psychological Literature*, International Journal of Environmental Research and Public Health, 2011, 8.
Kuss D.J., Griffiths M.D., Karila L., Billieux J., *Internet Addiction: A Systematic Review of Epidemiological Research for the Last Decade*, Current Pharmaceutical Design, 2014, 20.
LaRose R., *The problem of media habits*, Communication Theory, 2010, 20.
Makaruk K., *Korzystanie z portali społecznościowych przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB,* Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 2013, 1, http://dzieckokrzywdzone.fdn.pl/ [dostęp: 13.09.2015].
Maryl-Wójcik M., *Portale społecznościowe*, [w:] *Bezpieczeństwo dzieci online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów*, red. A. Wrzesień-Gandolfo, Polskie Centrum Programu Safer Internet, Warszawa 2015.
Poprawa R., *W poszukiwaniu psychologicznych mechanizmów problematycznego używania Internetu*, [w:] *Oblicza Internetu. Internet w przestrzeni komunikacyjnej XXI wieku*, red. M. Sokołowski, Wydawnictwo PWSZ w Elblągu, Elbląg 2006.
Poprawa R., *Test problematycznego używania Internetu. Adaptacja i ocena psychometryczna Internet Addiction Test K. Young*, Przegląd Psychologiczny, 2011, 54(2).
Poprawa R., *Problematyczne używanie internetu – symptomy i metoda diagnozy. Badania wśród dorastającej młodzieży*, Psychologia Jakości Życia, 2012, 11(1).
Raport z badań „Nastolatki wobec Internetu", Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, NASK, Rzecznik Praw Dziecka, 2015.
Rowiński T., *Gratyfikowanie potrzeb przez mass media a poziom kompetencji społecznych*, Studia Psychologica, 2014, 14.
Sęk H., *Wprowadzenie do psychologii klinicznej,* Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.
Shapira N.A., Lessig M.C., Goldsmith T.D., Szabo S.T., Lazoritz M., Gold M., Stein D.J., *Problematic internet use: proposed classification and diagnostic criteria*, Depression and Anxiety, 2003, 17.
Tomaszewska H., *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2012.
Wenzel M., *Polacy w sieci*. http://badanie.cbos.pl/details.asp?q=a1&id=3908, [dostęp: 10.06.2012].

Woronowicz B.T., *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Media Rodzina – Parpamedia, Poznań – Warszawa 2009.

Young K.S., *Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder*, CyberPsychology and Behavior, 2008, 1.

Young K.S., *Internet Addiction: Diagnosis and Treatment Considerations*, Journal of Contemporary Psychotherapy, 2009, 39.

Young K.S., *Uzależnienie od Internetu w ubiegłej dekadzie: spojrzenie wstecz z perspektywy osobistej*, Postępy Psychiatrii i Neurologii, 2010, 19.

Young K., Yue X.D., Ying L., *Pravalence estimates and etiologic models of Internet addiction*, [w:] *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*, red. K. Young, C.N. de Abreu, John Wiley & Sons, Inc. Hoboken, New Yersey 2010.

AGNIESZKA RUMIANOWSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
w Płocku

O ISTOCIE JĘZYKA W PROCESIE EDUKACJI ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM PROCESU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

ABSTRACT. Rumianowska Agnieszka, *O istocie języka w procesie edukacji ze szczególnym uwzględnieniem procesu kształcenia językowego* [Abaut the Essence of Langauge in the Process of Education with Special Attention to Language Education]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 261-271. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.16

The article names the problem of a language, its essence and the way the reality is described by it. The author undertakes an attempt to integrate pragmatic, effictive and correct aspects of language education with the problem of relavancy and the meaning of language aktivities. She pays special attention to deep intimate hermeneutic relationship beetween human being and his language and the moral and etical issues of language education and language activity. In the second part of the article the autor indicates the necessity of integrating pragmatic purposes connected with language knowlege and communicative skills with the purposes of general education, which creates the possibility of cognitive and emotional development of pupils.

Key words: language, human being, experience, narration, education, langauge education

Niemal w każdym słowie naszego języka – jak pisał niegdyś W. Doroszewski[1] – tkwi pierwiastek swoistego piękna, a on odsłania się nam za każdym razem wówczas, kiedy zaczynamy postrzegać język bezinteresownie, gdy słowa pozbawione swojej powszedniości rzeczywiście zaczynają wyrażać nasze autentyczne przeżycia i odczucia. Dopóki jednak słowa używane są wyłącznie do określenia bliżej nieokreślonych i niedoświadczonych rzeczy o abstrakcyjnej wartości, rzeczy te tracą swoją konkretność, a człowiek

[1] W. Doroszewski, *Rozmowy o języku*, Warszawa 1948, s. 57.

przestaje przeżywać to, o czym mówi. To, co wówczas pozostaje, to abstrakcyjne słowa, pojęcia ogólne. Człowiek zaczyna ich używać głównie po to, aby wypełnić lukę, pustkę zarówno wewnątrz niego samego, jak i podczas komunikowania się z innymi[2]. Innymi słowy, wypowiada komunikaty, zdania, nie dzieląc się rzeczywistością, o której właśnie mówi. Nierzadko wypowiada je z pewną nutą zakłopotania i niepewności, i w taki sposób, aby można było jak najłatwiej i najszybciej ukryć pustkę rozmów, nie odczuwając przy tym żadnych emocji i uczuć. W ten sposób słowa przestają się liczyć, a język staje się wyalienowany, z tendencją do abstrahowania od konkretnych doświadczeń i przeżyć. W najbardziej skrajnych przypadkach człowiek pytany o własne samopoczucie, mimo że czuje się nieszczęśliwy, osamotniony i niepewny, odpowiada niezgodnie z prawdą i własnymi odczuciami, jakie właśnie przeżywa. Często dzieje się tak między innymi dlatego, iż zakłada on z góry, że pytająca go o jego samopoczucie osoba, tak naprawdę nie jest szczerze zainteresowana faktycznym stanem, w jakim się on znajduje.

Źródeł takiego stanu wyobcowania człowieka, instrumentalnego i powierzchownego podejścia do języka, należy doszukiwać się zarówno w uwarunkowaniach społecznych i kulturowych, w których przyszło żyć współczesnemu człowiekowi, jak również w obrazie współczesnej edukacji, w tym w wymiarze kształcenia językowego, którego projektowanie zwykło się rozpoczynać od odpowiedzi na pytania o kwestie praktyczne, pragmatyczne i użyteczne, w miejsce stawiania pytań fundamentalnych o istotę języka, o relację między człowiekiem a językiem, a także o etyczny, naznaczony językowo stosunek człowieka do drugiego człowieka.

Język jako integralna część psychicznej i duchowej sfery człowieka

Język to nie tylko zdania i reguły nimi rządzące, to nie tylko kompetencja językowa i komunikacyjna, lecz również „swoiście ludzka praktyka, praktyka konstytuująca człowieka", istotna część psychiki człowieka, część własnego Ja w wymiarze ludzkim i duchowym. Jak ujął to W. Humboldt[3], język to „wiecznie powtarzająca się praca ducha" nad wyartykułowaniem tego, nad czym pracuje umysł. Innymi słowy, to proces, działająca siła,

[2] E. Fromm, *Patologia normalności. Przyczynek do nauki o człowieku*, Kraków 2013, s. 57.
[3] W. Humboldt, *Rozmaitość języków a rozwój umysłowy ludzkości*, Lublin 2001, s. 77.

„energeia", a nie tylko produkt, „ergon". To twór i wytwór zarazem. Mowa stanowi przy tym wewnętrzną potrzebę człowieka, leżącą w jego naturze, która nie odnosi się tylko do podtrzymywania komunikacji, lecz przede wszystkim do rozwijania jego sił umysłowych, intelektualnych oraz do zyskiwania określonego poglądu na świat, a także kształtowania obrazu samego siebie.

W tak rozumianej koncepcji języka nie może być zatem mowy o przeprowadzaniu jego analiz w oderwaniu od użytkownika, jak również wyodrębniania poszczególnych funkcji języka. Język może bowiem występować w różnych funkcjach, ale w żadnej z nich nie daje się zamknąć[4]. Istota języka polega między innymi na tym, że repertuar jego funkcji pozostaje niezamknięty. Tak jak istoty człowieka nie da się sprowadzić do jednej funkcji, tak i języka nie da się opisać w kategoriach prostego zjawiska. Nie jest on bowiem zwykłym narzędziem czy też instrumentem, którym posługuje się człowiek. Język to przede wszystkim integralna część emocjonalnej, kognitywnej, duchowej i cielesnej sfery człowieka. U podstaw takiego założenia leży kompleksowa, złożona koncepcja języka, a także założona koncepcja człowieka jako bytu niepowtarzalnego, niemierzalnego, unikatowego i wyjątkowego.

Jedną z osób, które w dwudziestym wieku szczególnie wyraźnie eksponowały ontologiczny związek człowieka z językiem był H.G. Gadamer. Z punktu widzenia uprawianej przez niego hermeneutyki filozoficznej, prawdziwy byt języka wyraża się w tym co mówione, co absorbuje, co niesie znaczenie, co jest nastawione na sens, a nie tylko na skuteczność działania[5]. Najbardziej istotne w języku jest to, co w nim powiedziane, co tworzy wspólny świat z innymi ludźmi. Aby można było mówić o języku w rozumieniu hermeneutycznym, wiedza i umiejętności językowe muszą być połączone z doświadczeniem egzystencjalnym jednostki, rozumianej jako byt trójskładnikowy psychiczno-cielesno-duchowy, jako jedność która rozumie, a jednocześnie oczekuje potwierdzenia siebie dzięki rozumieniu przez innych[6]. Człowiek postrzegany jest tu jako byt złożony, bogaty, którego nie da się w całości ująć w sposób poznawczy. Jego życie jest obarczone zawsze pewną nieokreślonością i nieoznaczonością. W każdym człowieku istnieje odrębny świat wewnętrznych doświadczeń, przeżyć i możliwości.

---

[4] G. Godlewski, *Słowo o antropologii słowa*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Warszawa 2013, s. 9.

[5] H.G. Gadamer, *Język i rozumienie*, Warszawa 2013, s. 38.

[6] M. Sawicki, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 37.

Źródłowej istoty języka należy się doszukiwać przede wszystkim tam, gdzie ma miejsce artykulacja procesów psychicznych i duchowych człowieka, wynikających z jego głębi, z naturalnej potrzeby wyrażenia własnych, autentycznych odczuć, przeżyć, własnego poglądu na świat. Istota języka znika natomiast, kiedy człowiek powtarza cudze zdania. To, co wówczas powstaje, to pseudomowa. Jak powiada M. Heidegger[7], mówienie i powiadanie nie są tym samym. Ktoś może mówić i mówić bez końca, a i tak nic to nie będzie powiadać, to jest – nie będzie pozwalać na ujawnienie się, na widzenie, na słuchanie. Prawdziwy byt języka jest „czymś najbardziej niepozornym ze wszystkiego pozornego, czymś najprostszym ze wszystkiego prostego, najbliższym ze wszystkiego bliskiego". Mowa jest wydarzeniem. To wydarzenie nie ma nic wspólnego z jakąś normą, regulacją, instrukcją, porządkiem, czy też z gotowym wzorcem. Mowa jest żywa i prawdziwa tylko wówczas, kiedy człowiek wyraża to, co w nim rzeczywiste, gdy jest sobą, kiedy nie udaje. Nie jest to jednak zadanie łatwe, wręcz przeciwnie – najtrudniej poznać samego siebie, odnaleźć prawdę o samym sobie, prawdę słów, prawdę najprostszych gestów, prawdę o ludzkiej twarzy człowieka[8]. Nie jest łatwo odejść od złudzenia, udawania, okrągłych, dobrze zaplanowanych i poskładanych zdań, poubieranych masek, dwuznaczności, pozorów i zaprogramowanych gestów.

Istota języka w kontekście edukacji

Skoro zatem język jest tak ściśle, intymnie zintegrowany z człowiekiem, stąd w procesie edukacji nie może być mowy o bezrefleksyjnym powielaniu, schematycznym powtarzaniu, o rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej wyłącznie poprzez wyuczenie się reguł składających się na poprawność językową, czy też sprawne użycie technik i strategii komunikacyjnych. Ważne staje się czynienie z języka narzędzia ekspresji i to zarówno w obszarze myśli, uczuć, jak i własnych doświadczeń, włączając w to całą osobowość, potrzeby i dążenia człowieka. Aby było to jednak możliwe, muszą zostać najpierw stworzone korzystne warunki do uaktywniania całej istoty człowieka. Chodzi tu o uruchomienie jego doświadczeń, wyobraźni, kreatywności, możliwości intelektualnych, a także o otwarcie się na drugiego człowieka i rozwijanie zdolności do empatii oraz tolerancji. W praktyce oznacza to nic innego, jak odejście od zbytniej koncentracji jedynie na aspek-

[7] M. Heidegger, *W drodze do języka*, Warszawa 2007, s. 228, 235.
[8] J. Tischner, *Jak żyć*, Wrocław 2012, s. 105.

tach jednoznacznych, użytkowych, a przez to powierzchownych, nie stwarzających szans na zaistnienie naturalnej potrzeby wyrażania tego, co dzieje się w sferze psychicznej i duchowej człowieka. Warto dodać, że nawet jeśli treści prezentowane są w procesie edukacji w sposób ciekawy i motywujący, to i tak ma to jedną zasadniczą wadę, że uczący się często nie mają sobie nawzajem w rzeczywistości nic do powiedzenia. Ten sam problem pojawia się przy konieczności podania „prawidłowych", „właściwych" odpowiedzi albo oczekiwanych od nauczyciela, albo wymuszonych schematyczną, wzorcową formą ćwiczeń. Choć wypowiedzi takie mogą być pod względem merytorycznym, gramatycznym, semantycznym dobrze sformułowane i bezbłędne, to jednak nie ma to nic wspólnego z wyżej przedstawionym ujęciem języka.

Wśród osób, które jako pierwsze dostrzegły w procesie edukacji potrzebę porzucenia materialistycznego i czysto obiektywnego postrzegania procesu uczenia się i używania języka był J.H. Pestalozzi. Za punkt wyjścia kształcenia człowieka uważał on naturę ludzką, z całym bagażem jej zdolności, sił, potrzeb i możliwości. Mając to na uwadze, krytykował czysto instrumentalne podejście do języka, poleganie jedynie na logice rozumu, przy jednoczesnym zaniedbywaniu wewnętrznych przeżyć dziecka. Jak twierdził,

> wszelka nauka, której definicje zjawiają się w duszy dzieci jak deus ex machina, albo raczej muszą być jak przez suflera w teatrze trąbione w ich uszy, wszelka nauka idąca takim tropem musi stać się nędzną komedią kształcenia[9].

Przestrzegał ponadto przed nieodpowiedzialnym użyciem języka, grą słów, stwierdzając, iż tak długo jak człowiek nosi w sobie chęć uszlachetnienia się przez język, tak długo język staje się dla niego wielką świętością, ale kiedy nie jest jego godzien, gdy zaczyna go używać bez wewnętrznego pragnienia swego doskonalenia, staje się on pierwszym środkiem prowadzącym do zguby.

Na gruncie współczesnej edukacji ciekawe poglądy na temat sensu i istoty podejmowanej aktywności językowej w ramach procesu edukacyjnego głosiła w dwudziestym wieku znana niemiecka dydaktyk języka E. Essen. Twierdziła, że

> jeśli mamy do czynienia z językiem, to mamy do czynienia z człowiekiem. Jeśli pracujemy nad językiem człowieka, to dotykamy w ten sposób jądra jego istoty i działania[10].

---

[9] J.H. Pestalozzi, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1972, s. 351.

Stąd też, celem m.in. kształcenia językowego nie może być w żaden sposób tylko to co powierzchowne, techniczne, pragmatyczne, lecz próba uaktywnienia całego człowieka, zachęcenie go do analizowania rzeczywistości, obserwowania samego siebie, twórczej refleksji, do uwolnienia w nim siły ekspresji, jak i naturalnej potrzeby komunikowania. Dopiero uruchomienie szerokiego spektrum intelektualnego i afektywnego potencjału jednostki rodzi autentyczną potrzebę poszukiwania językowych środków, które by dawały wyraz jej spostrzeżeniom, przemyśleniom i doświadczeniom. Zdaniem E. Essen, prawdziwe działanie językowe wyrasta z wewnątrz, z woli przeniesienia tego, co człowiek odczuwa, myśli i przeżywa na język. Nie wynika to więc wyłącznie z opanowania wiedzy, abstrakcyjnych pojęć, czy bezrefleksyjnego wyćwiczenia umiejętności językowych i komunikacyjnych. Takie techniczne i instrumentalne podejście do języka może nawet oznaczać niebezpieczeństwo dla istoty człowieka, ponieważ skłania go do powierzchownej zręczności i gry słowami, bez odpowiedzialności. Człowiek nie mówi wówczas tego co myśli, czuje, widzi, słyszy, lecz wypowiada się według jakiś gotowych wzorców. Język – przypomina niemiecka badaczka[11] – to instrument humanizmu, dany do dyspozycji każdemu w trochę inny sposób i włączony w różne horyzonty życia, ale pozostawiony każdemu w ramach odpowiedzialności w celu odnalezienia i określenia samego siebie, porozumiewania się z innymi, jak i obcowania ze światem oraz rzeczywistością.

Problem etycznego (i językowego) stosunku człowieka do człowieka

Opisywanie siebie za pomocą języka, artykułowanie własnych przeżyć, doświadczeń i myśli staje się porażką wówczas, kiedy człowiek dostrzega, że druga strona go nie „słyszy" i nie rozumie. Jeszcze większe cierpienie zaczyna doskwierać człowiekowi wtedy, kiedy nie pozwala się jemu na prawdziwość, gdy jego wypowiedź jest oceniana, zniekształcana, czy jeszcze gorzej – ośmieszana. Jest to kolejna ważna kwestia pojawiająca się w kontekście edukacji, w tym w zakresie kształcenia językowego. To kwestia etycznego stosunku człowieka do człowieka. Zapytywanie i odpowiadanie, artykułowanie swoich potrzeb, dążeń i przemyśleń na niewiele się zda, jeśli

[10] E. Essen, *Bildung durch Sprachbewusstsein und sprachliches Gestalten*, Frankfurt am Main 2002, s. 25.

[11] Tamże, s. 259.

pominięty zostanie problem uszanowania prawa drugiego człowieka do tego samego. Ważne jest zatem uświadomienie sobie, że każdy człowiek jest indywiduum wolnym, rozumnym, decydującym o sobie, biorącym odpowiedzialność za własne cele. Ważne jest zrozumienie, że „Inny" jest w końcu takim samym człowiekiem jak Ja. Ważne jest doświadczenie, że „każdy z nas jest człowiekiem, a dopiero potem istnieje element odmienności, istnieje w sposób szczególny"[12]. Wreszcie ważne jest zaakceptowanie faktu, że człowiek nie jest ani narzędziem, ani środkiem do używania drugiego człowieka i nie jest też środkiem potrzebnym do zaspokojenia potrzeb innych. Bez otwarcia się na drugiego człowieka, bez dostrzegania w nim czegoś dobrego, bez nauczenia się „słyszenia", a nie tylko „słuchania", nie może być mowy o wzajemnym zrozumieniu, poznawaniu i odkrywaniu się nawzajem. Doświadczenie uczucia bycia niewysłuchanym i nierozumianym jest zawsze przeżyciem trudnym, pokazującym jeszcze bardziej doniosłość sztuki słuchania zarówno w relacji nauczyciel – uczeń, jak i w każdej innej relacji Ja – Ty. Z punktu widzenia rzeczywistości edukacyjnej, budowanie etycznych, opartych na słowie, relacji międzyludzkich nie jest zadaniem łatwym, wręcz przeciwnie – wymaga ono porzucenia materialistycznego pojmowania natury ludzkiej, odejścia od powierzchownego, instrumentalnego ujęcia języka, a w zamian powrotu do „rzeczy samych", nauczenia się postrzegania drugiego jako autonomicznego bytu i wykazywania się dużą dozą wrażliwości i otwartości na drugiego człowieka. Jak głosił niegdyś E. Levinas[13], zawsze można doświadczyć obecności drugiego człowieka, ale jednocześnie można też nie dostrzegać jego samego, jego „twarzy", jego wezwania. I choć „Inny" to osoba, która do mnie przemawia, za którą jestem odpowiedzialny(a), to niestety zdarza się, że przechodzę obok niej obojętnie.

Moc słowa w budowaniu doświadczenia życiowego człowieka

Trudno sobie wyobrazić dobrze zaprojektowany i dobrze przemyślany proces kształcenia bez budowania świadomości, w jaki sposób język, użyte słowa i skonstruowane historie o samym sobie wyznaczają doświadczenie człowieka. Za pomocą języka człowiek wyraża samego siebie, swoje przeżycia, artykułuje przemyślenia, ale z drugiej strony użyte słowa, zbudowane narracje o własnym życiu określają bardziej lub mniej pozytywnie sposób

[12] S. Kierkegaard, *Czyny miłości*, Kęty 2015, s. 149.
[13] E. Levinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, Warszawa 2014.

myślenia o sobie. Moc słowa jest tu nie do przecenienia. „Wszystko jest takie jakie jest na podstawie mniemania" – pisał już w drugim wieku naszej ery M. Aureliusz[14], obrazując to dodatkowo w następujący sposób: „nie odczuwam przykrości, chyba że wydam sąd o pewnym zdarzeniu, że jest nieszczęściem. A mam moc nie wydawać sądu". To człowiek wybiera zatem perspektywę, wydobywa z pamięci takie a nie inne słowa, określenia, obrazy, sceny, sytuacje z własnego życia, łączy je w jedną całość, nadając im głębszy sens i motyw działania[15]. Jednocześnie w nieunikniony sposób eliminuje niektóre fakty, pomija, zniekształca albo zmienia. Wszystko to sprowadza się do całkowicie autonomicznej pracy umysłu, procesu konstruowania, wybierania, łączenia, porządkowania i aktywowania wyobraźni potrzebnej do wypełniania luk, pustych miejsc w łańcuchu życiowych zdarzeń. Jak ujął to J.P. Sartre[16], „kiedy tylko żyjemy nie zdarza się nic", jednak „kiedy opowiada się życie, wszystko ulega zmianie". Już sam fakt opowiadania może mieć znaczenie zmieniające, m.in. dzięki wydobywaniu z pamięci słów określających własne doświadczenie życiowe, poprzez ustosunkowywanie się do pewnych wydarzeń i poglądów, poprzez tworzenie opowieści o samym sobie, o innych, opowieści o osobistej zmianie, o zmianie postrzegania samego siebie i swojego sposobu myślenia. Takie komponowanie opowieści o życiu jest zawsze procesem wysoce elastycznym, podlegającym zmianom, a w sprzyjających warunkach również pozytywnym przemianom. Miejscem szczególnie odpowiednim do dokonywania takich właśnie pozytywnych przemian jest niewątpliwie przestrzeń edukacyjna. To właśnie edukacja jest tym, co daje szansę na przejęcie przez człowieka autorstwa, na tworzenie pełniejszych, ciekawszych, bardziej pozytywnych i budujących obrazów samego siebie, na kwestionowanie sztywnych i ubogich wzorców interpretacyjnych, czy wreszcie na określanie za pomocą opowiadanych historii swojego stosunku do życia, własnych doświadczeń i poglądów.

Wymiar praktyczny kształcenia językowego

Zachęcanie młodego człowieka do wyrażania swojego doświadczenia w refleksyjny, niewymuszony sposób zakłada przyjęcie określonej perspekty-

---

[14] M. Aureliusz, *Rozmyślania*, Kęty 2015, s. 58-60.

[15] J. Bruner, *Życie jako narracja*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1990, 4, s. 5; T.R. Sarbin, *The Narrative as a Root Metaphor for Psychology*, [w:] *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*, red. T.R. Sarbin, London 1986.

[16] J.P. Sartre, *Mdłości*, Warszawa 1974, s. 74-76.

wy postrzegania uczącej się jednostki. Uczeń to podmiot, człowiek z własnymi potrzebami komunikacyjnymi, możliwościami twórczymi, doświadczeniem emocjonalnym, społecznym i egzystencjalnym. Innymi słowy, to indywiduum myślące, z zasady kreatywne, przeżywające i poszukujące znaczenia, sensu oraz rozumienia otaczającej go rzeczywistości i siebie w niej. Uwzględnianie zainteresowań, doświadczeń, emocji, subiektywnych przeżyć i wiedzy uczącego się podmiotu, przyznanie mu prawa do własnego myślenia, interpretowania rzeczywistości, zachęcanie go do samodzielności i kreatywnego myślenia to tylko niektóre z zadań nauczyciela w ramach szeroko pojętego kształcenia językowego, którego *nota bene* nie da się przypisać tylko i wyłącznie do takiego, a nie innego przedmiotu, kursu czy też takich a nie innych zajęć w ramach określonego programu kształcenia. Ponieważ język – jak podkreślano już wyżej – to integralny element życia, kształcenia, myślenia, przeżywania człowieka i konstruowania rzeczywistości, stąd praca nad nim staje się wyzwaniem dla całego procesu edukacyjnego.

Nadanie procesowi kształcenia językowego głębszego sensu oznacza w praktyce m.in. 1) zachęcanie do pisania i mówienia na własny temat, do dzielenia się z innymi własnym doświadczeniem, odczuciami, takim a nie innym sposobem widzenia rzeczywistości; 2) zachęcanie do pisania twórczego, poszukiwania w ten sposób własnej niepowtarzalności i wartości; 3) tworzenie opowieści alternatywnych, które pomagają wydostać się z utartych, schematycznych sposobów myślenia; 4) budowanie bardziej pozytywnych, wartościowych obrazów samego siebie, np. z wykorzystaniem różnego rodzaju gier, zabaw, pomysłów metodycznych; 5) wyszukiwanie takich słów, które stają się doświadczeniem młodego człowieka, kluczem do zmiany odczuwania i myślenia o samym sobie; 6) uczenie się zastępowania wypowiedzi oskarżycielskich, gniewnych, obwiniających komunikatami konstruktywnymi, ujawniającymi własne odczucia i potrzeby; 7) uczenie się komunikowania w bardziej odsłaniający, refleksyjny sposób w zamian za podejmowanie prób zmieniania drugiej osoby; 8) wykorzystanie szerokiego wachlarza zróżnicowanych zadań, typologii ćwiczeniowej, mających na celu m.in. rozwijanie umiejętności aktywnego, empatycznego słuchania, rozwijania swojego słownictwa, poznawanie barier na drodze komunikacji czy też tworzenia konstruktywnych wypowiedzi zwrotnych; 9) położenie wreszcie większego nacisku na generowanie znaczeń wobec koncentracji na funkcjonalnych, użytecznych aspektach języka.

Zakończenie

„Posłuchaj tego, co mówisz i zastanów się, czy rzeczywiście mówisz to, co chcesz powiedzieć" – ta prosta, wyrażona w niezwykle bezpośredni sposób, rada V. Satir[17] w pełni oddaje sens poruszanych powyżej rozważań na temat istoty języka w życiu człowieka, a szczególnie w życiu człowieka młodego, podlegającego wpływom edukacyjnym. Refleksyjne posługiwanie się językiem, ostrożne użycie słów z należytą dbałością oraz świadomością ich wpływu na nasze „Ja", wpływu na stosunki emocjonalne między ludźmi, a wreszcie wpływu na sposób myślenia o swoim dotychczasowym doświadczeniu to tylko niektóre z zadań, jakie powinny być realizowane w procesie edukacyjnym, w tym w procesie kształcenia językowego. Błędem jest usiłowanie rozumienia i projektowania procesu kształcenia jedynie w kategoriach instrumentalnych, analitycznych, z pominięciem tego, co się dzieje w duszy człowieka, z pominięciem głęboko intymnej, hermeneutycznej relacji człowieka i języka oraz kwestii etycznego stosunku człowieka do człowieka. Być może warto byłoby zrobić taki „rachunek sumienia dla edukacji" i zapytać – jak uczynił to w jednym ze swoich wierszy J. Twardowski[18] – dlaczego właściwie tak daleko odeszliśmy

> od wzruszenia nie na niby, od sensu, od podziwu nad światem, od tego co nagie a nie rozebrane, od tego co wielkie nie tylko z daleka ale i z bliska, od tajemnicy nie wykładanej na talerz.

Innymi słowy, dlaczego w projektowaniu procesu edukacyjnego tak daleko odeszliśmy od istoty, od fundamentu, od źródłowego sensu języka.

BIBLIOGRAFIA

Aureliusz M., *Rozmyślania*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2015.
Bloch E., *Ślady*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
Buber M., *Problem człowieka*, przekł. R. Reszke, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1993.
Buber M., *Między osobą a osobą*, [w:] *Mosty zamiast murów*, red. J. Stewart, przekł. J. Suchecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
Bruner J., *Życie jako narracja*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1990, 4.
Doroszewski W., *Rozmowy o języku*, Radiowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1948.

---

[17] V. Satir, *Zwracanie uwagi na słowa*, [w:] *Mosty zamiast murów*, przekł. J. Suchecki, red. J. Stewart, Warszawa 2014, s. 107.

[18] J. Twardowski, *Rachunek dla dorosłego*, [w:] *Elementarz Księdza Twardowskiego*, Kraków 2002.

Essen E., *Bildung durch Sprachbewusstsein und sprachliches Gestalten*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2002.
Fromm E., *Patologia normalności. Przyczynek do nauki o człowieku*, Wydawnictwo Vis-a-Vis Etiuda, Kraków 2013.
Gadamer H.G., *Niezdolność do rozmowy*, Wydawnictwo Znak, 1980, 3.
Gadamer H.G., *Język i rozumienie*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2013.
Godlewski G., *Słowo o antropologii słowa*, [w:] *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
Grucza F., *O wieloznaczności wyrazu język, heterogeniczności wiązanych z nim desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich*, Przegląd Glottodydaktyczny, 1994, 13.
Heidegger M., *W drodze do języka*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2007.
Humboldt W., *Rozmaitość języków a rozwój umysłowy ludzkości*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.
Kierkegaard S., *Czyny miłości*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty 2015.
Levinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
Mcadams D.P., *The role of narrative in personality psychology today*, Narrative Inquiry, 2006, 16, 1.
Pestalozzi J.H., *Pisma pedagogiczne*, Ossolineum, Wrocław 1972.
Roger C.R., *Doświadczenia w komunikowaniu się*, [w:] *Mosty zamiast murów*, red. J. Stewart, przekł. J. Suchecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
Rumianowska A., *About the importance of developing and improving communication skills on higher level education*, General Professional Education, 2015, 2.
Sarbin T.R., *The Narrative as a Root Metaphor for Psychology*, [w:] *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*, red. T.R. Sarbin, London 1986.
Sartre J.P., *Mdłości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
Satir V., *Zwracanie uwagi na słowa*, [w:] *Mosty zamiast murów*, przekł. J. Suchecki, red. J. Stewart, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
Sawicki M., *Hermeneutyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Semper, Warszawa 1996.
Tischner J., *Jak żyć*, Wydawnictwo Tum, Wrocław 2012.
Twardowski J., *Elementarz Księdza Twardowskiego*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2002.

BEATA WOŁOSIUK

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

ZABURZENIA MOWY A GOTOWOŚĆ PODJĘCIA NAUKI SZKOLNEJ

ABSTRACT. Wołosiuk Beata, *Zaburzenia mowy a gotowość podjęcia nauki szkolnej* [Speech Disorders and School Readiness]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 273-287. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.17

Speech plays a key role in our lives. Normal development of speech is an important condition of school readiness. The article presents child's speech development. It is focused on the speech development of a six - year - old child. The paper presents the causes of speech disorders and the most frequent speech disorders as dyslalia, stuttering and delays in speech. The article describes the term 'school readiness'. The author explains the influence of speech disorders on child functioning in school and school difficulties.

Key words: speech, speech defects, development of speech, school readiness, school difficulties

Wprowadzenie

Mowa jest układem czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając świat i przekazując wiedzę o sobie i świecie innym uczestnikom życia społecznego[1]. Mowa, czyli dźwiękowe porozumiewanie się ludzi, odgrywa bardzo ważną rolę w życiu każdego człowieka. Pozwala nawiązać kontakty interpersonalne, formułować myśli, uczucia, przeżycia. Możemy wymienić trzy funkcje, jakie pełni mowa w życiu człowieka, czyli jest to funkcja:

[1] S. Grabias, *O ostrości refleksji naukowej. Przedmiot logopedii i procedury logopedycznego postępowania*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Gdańsk 2012, s. 56-69.

– reprezentatywna (zastępowanie rzeczy i wskazywanie na nie);
– ekspresywna (wyrażanie uczuć);
– impresywna lub społeczna (pobudzanie słuchacza do reakcji)[2].

Prawidłowy rozwój mowy stanowi bardzo ważny element dojrzałości szkolnej dziecka.

Uczeń rozpoczynający naukę w pierwszej klasie powinien m.in. poprawnie wymawiać wszystkie głoski, umieć opisywać obrazki, wypowiadać się pełnymi, poprawnie zbudowanymi zdaniami na tematy związane z jego środowiskiem. Zaburzenia mowy mogą powodować problemy w sferze poznawczej, jak i emocjonalnej. Zauważa się ścisły związek mowy z myśleniem. Wady mowy często są przyczyną trudności szkolnych.

Należy stymulować rozwój mowy w celu uniknięcia problemów w komunikacji werbalnej. W przypadku pojawienia się wad mowy, trzeba podjąć działania terapeutyczne. Bardzo ważna jest wczesna diagnoza logopedyczna, która stanowi warunek skutecznej terapii.

Rozwój mowy

Stanowi on pojęcie dotyczące zagadnienia nabywania sprawności językowych i komunikacyjnych, a więc percepcji mowy, opanowania reguł gramatycznych, językowej produkcji, rozumienia wypowiedzi językowych i pragmatyki (umiejętności posługiwania się mową w różnych sytuacjach społecznych[3]). Jest on bardzo ściśle związany z ogólnym rozwojem dziecka. Można wymienić następujące stadia rozwoju mowy we wczesnej fazie cyklu życiowego:

– prenatalne (od poczęcia do narodzin);
– niemowlęctwo (od narodzin w prawidłowym terminie do ok. 18 miesięcy);
– wczesne dzieciństwo (od ok. 18 miesięcy do ok. 6 lat);
– późne dzieciństwo (od ok. 6 lat do ok. 13 lat)[4].

Pierwszym warunkiem powstania mowy jest rozwój fizjologiczny. Ważne jest, aby prawidłowo funkcjonował ośrodkowy układ nerwowy, obwo-

---

[2] E. Słodowik-Rycaj, *O mowie dziecka. Jak zapobiegać powstawaniu nieprawidłowości w jej rozwoju*, Warszawa 2000, s. 11.

[3] M. Kielar-Turska, *Rozwój mowy*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 495-509.

[4] P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1999, s. 159.

dowy aparat mowy (jama ustna, nosowa, gardło, język, narząd zębowy, podniebienie) oraz narząd słuchu.

W psychologii rozwojowej wskazuje się na czynniki biologiczne (jak stan anatomiczno-fizjologicznego podłoża czynności mownych decydujący o dojrzałości ośrodków centralnego układu nerwowego, dynamika procesów mielinizacyjnych szlaków i struktur nerwowych biorących udział w czynnościach komunikowania się). Natomiast, do czynników psychicznych kształtowania się mowy zaliczane są procesy i dynamizmy aktywności dziecka (więź emocjonalna z osobą będącą wzorem mowy, potrzeba kontaktu społecznego, motywacja i gotowość do komunikowania się, potrzeba poznawcza)[5].

Na rozwój mowy dziecka wpływa przebieg okresu prenatalnego i perinatalnego. Przyczyną zaburzeń centralnego układu nerwowego, a zatem zaburzeń mowy mogą być:

– choroby, które przechodzi matka w okresie ciąży, a szczególnie w pierwszym jej trymestrze;

– zaburzenia krążenia u matki;

– niedożywienie matki;

– niedobory witamin;

– szkodliwe związki chemiczne (jak np. narkotyki, alkohol, nikotyna, niektóre leki);

– urazy fizyczne i psychiczne.

Do zaburzeń rozwoju mowy wskutek działania patogennych czynników w okresie porodu zaliczamy:

– poród przedwczesny;

– poród przedłużający się;

– urazy czaszki powstałe w czasie porodu.

Do czynników biologicznych wpływających na zaburzenia prawidłowego rozwoju dziecka w okresie postnatalnym zaliczamy: choroby, które przechodzi dziecko (szczególnie przebiegające z powikłaniami), urazy czaszki połączone ze wstrząsami mózgu, zatrucia lekami, zatrucia tlenkiem węgla.

Jak zauważa P.G. Zimbardo:

> Fizyczny wzrost i rozwój wielu zdolności dokonuje się według genetycznie uwarunkowanej kolejności dojrzewania, choć wczesne bodźce chemiczne i sensoryczne także odgrywają pewną rolę w dojrzewaniu. Wpływy środowiskowe mogą do pewnego stopnia modyfikować odziedziczone predyspozycje genetyczne[6].

---

[5] Z. Dołęga, *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Katowice 2003, s. 29.

[6] P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, s. 165.

Tak więc, rozwój mowy dziecka uwarunkowany jest nie tylko biologicznie, ale także kulturowo – poprzez kontakt ze środowiskiem społecznym.

Istotne jest, w jakim środowisku wychowuje się dziecko. Badania prowadzone nad dziećmi wychowywanymi w środowiskach instytucjonalnych, np. domach dziecka, żłobkach, żłobkach tygodniowych, a wychowywanymi w domach rodzinnych pokazują istotną różnicę w rozwoju mowy. Dzieci wychowywane instytucjonalnie często mają opóźnienia rozwoju mowy[7].

Ważny jest styl wychowania w rodzinie. Rodzice powinni prezentować taką postawę wychowawczą, aby pobudzać dziecko do mówienia. Warunki i struktura rodziny wpływają na częstotliwość komunikacji werbalnej. W warunkach środowiskowych rozwój mowy zależy nie tylko od częstości mówienia, ale również od jakości i przebiegu komunikacji[8]. Prawidłowy wzorzec językowy oraz różnorodne doświadczenia słuchowe wpływają na kształtowanie się mowy.

Ważna jest także prawidłowa opieka nad dzieckiem. Należy zapobiegać wadom zgryzu, a kiedy potrzeba – korygować nieprawidłowości. Duży wpływ na prawidłowy rozwój aparatu artykulacyjnego ma właściwy sposób karmienia. Karmienie naturalne, czyli karmienie piersią w lepszym stopniu przyczynia się do usprawnienia warg i języka niż karmienie sztuczne. Dziecko karmione piersią ma lepiej wzmocniony mięsień okrężny ust, pionizuje język, ćwiczy żuchwę, utrwala oddychanie przez nos. Nie należy dopuszczać do próchnicy, zwracać uwagę na sposób oddychania dziecka.

M.A.K. Halliday proponuje trzy fazy rozwoju języka:

1) faza I – 9-16 miesiąc życia. Dziecko posługuje się dwupoziomowym systemem, który zawiera dźwięki i znaczenia. Nie posługuje się jeszcze strukturami wyrazowymi;

2) faza II – 16/18 a 22/24 miesiąc życia. Dziecko zaczyna posługiwać się systemem leksykalno-gramatycznym, pojawia się dialog, który umożliwia podejmowanie i przydzielanie ról językowych;

3) faza III – od 24 miesiąca życia. Dwupoziomowy system dźwiękowo-znaczeniowy zostaje zastąpiony systemem trójpoziomowym. Pojawia się funkcja ideacyjna (przedstawieniowa)[9].

W Polsce najbardziej popularna jest periodyzacja rozwoju mowy zaproponowana przez L. Kaczmarka, który wyróżnia następujące okresy:

---

[7] Z. Dołęga, *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa*, s. 40-41.

[8] Tamże, s. 43.

[9] M.A.K. Halliday, *Learning how to mean: Explorations in the development of language*, Ed. E. Arnold, New York 1975. Przekład polski: H. Bartosiewicz, *Uczenie się znaczeń*, [w:] *Badania nad rozwojem dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980, s. 514-556.

– przygotowawczy (okres prenatalny);
– melodii, sygnału, apelu (0 - 1 rok życia dziecka);
– wyrazu, sygnału jednoklasowego (1 - 2);
– zdania, sygnału dwuklasowego (2 - 3);
– swoistej mowy dziecka, swoistych form językowych (3 - 7)[10].

Przyjmuje się, że pod koniec 5. roku życia rozwój mowy pod względem artykulacyjnym powinien być już zakończony. Dziecko w wieku 6. lat, które znajduje się w końcowej fazie okresu swoistej mowy dziecięcej, powinno wymawiać wszystkie głoski i budować logiczne zdania, poprawnie używać form gramatycznych. Słownik czynny dzieci w wieku 6. lat wynosi od około 4000 do około 6000 leksemów (form wyrazowych jest wielokrotnie więcej), w tym: rzeczowników – około 50%, czasowników – około 25%, przymiotników i przysłówków łącznie – około 13%, pozostałe wyrazy stanowią 10%[11]. Natomiast, słownik bierny jest znacznie obszerniejszy, gdyż dziecko rozumie zazwyczaj 20 000 - 24 000 słów. W tym wieku powinno układać zdania złożone z dwóch lub więcej zdań składowych połączonych „i" lub „ale". Jednakże, niektóre struktury są dla dziecka wciąż zbyt trudne, zwłaszcza rozpoczynające się od „jeżeli". Potrafi ono przekazać swoje pomysły, opowiedzieć o swoich problemach, umie przytoczyć historyjkę składającą się z kilku części, stosuje proste gry słowne i żarty. Sześciolatek w tym okresie może zainicjować i podtrzymywać rozmowę, chociaż może mieć jeszcze problem z wyjaśnieniem niezrozumiałych części swojej wypowiedzi[12].

W Polsce diagnozowaniem mowy wśród dzieci sześcioletnich zajmowali się m.in. T. Bartkowska (1968), H. Mystkowska (1970), J. Kania (1971), E. Nitendel-Bujakowa (1975) i K. Kozłowska (1981). Przeprowadzone badania pokazują, że pewna grupa sześciolatków nie osiągnęła oczekiwanej sprawności językowej. W latach 1959-1961 badania T. Bartkowskiej potwierdziły, że 20% dzieci miało wady wymowy. Trudności dotyczyły przede wszystkim nieprawidłowej realizacji głosek „sz", „ż", „czy", „dż"[13]. I. Styczek w swoich badaniach wykazała natomiast, że liczba dzieci z nieprawidłowościami wymowy wynosi 20-30%[14]. Z kolei, badania autorki niniejszej pracy ukazują, że stan mowy dzieci sześcioletnich uległ wręcz pogorszeniu. Badania te zostały przeprowadzone w dwóch etapach: w 1992 i 2010 roku. W pierwszym etapie przebadano 180 dzieci w wieku sześciu lat, natomiast

[10] L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1988.
[11] M. Zarębina, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, Gdańsk 1994.
[12] L. Dyer, *Mowa dziecka*, Warszawa 2006, s. 103.
[13] T. Bartkowska, *Rozwój wymowy dziecka przedszkolnego*, Warszawa 1968.
[14] I. Styczek, *Logopedia*, Warszawa 1983.

w drugim etapie – 192 sześciolatków. Zarówno w I, jak i II etapie badania prowadzono w przedszkolach znajdujących się na terenie województwa lubelskiego (w mieście i na wsi). Badania z 1992 roku pokazują, że 63% sześciolatków miało prawidłową wymowę, natomiast u 37% stwierdzono wady wymowy. W 2010 roku stwierdzono natomiast, że 52% cechowało się prawidłową wymową, ale u 48% stwierdzono wady wymowy[15]. Wyniki tych badań dają podstawę do niepokoju. Należy zastanowić się nad przyczynami tego stanu. Pozwala to sądzić, że jedną z przyczyn może być zbyt mała ilość czasu poświęcana przez rodziców na rozmowy ze swoimi dziećmi. Te zaś, jak i rodzice wolny czas spędzają najczęściej korzystając z Internetu, czy telewizora. Na problem ten zwraca uwagę T. Zaleski, który twierdzi, że telewizja

> oducza w dość skuteczny sposób rozmowy. Kontakt słowny w rodzinie oglądaczy telewizji ogranicza się do skąpych informacji i uwag na temat tego, co aktualnie dzieje się na szklanym ekranie. Dla małego dziecka tymczasem zarówno przekaz telewizyjny, jak i skąpe na ten temat komentarze są niepojęte i niezrozumiałe[16].

Aby dziecko nauczyło się poprawnej mowy, musi być zanurzone w tzw. „kąpieli słownej", czyli musimy „otaczać" je dźwiękami. A zatem, należy bardzo dużo mówić do niego, aby nie dopuścić do zaburzeń mowy.

Najczęstsze zaburzenia mowy dziecka

Zaburzenia mowy dotyczą porozumiewania się językowego. Możemy je charakteryzować z punktu widzenia objawów i od strony przyczyn[17]. Objawowa klasyfikacja zaburzeń mowy została zaproponowana przez L. Kaczmarka, który wzorował się na opracowaniu Kussmaula. L. Kaczmarek przyjmuje, że trzy części składowe tekstu mogą być zniekształcone, a mianowicie:

– treść,
– forma językowa,
– substancja[18].

---

[15] Zob. B. Wołosiuk, *Diagnoza i wspomaganie rozwoju mowy dzieci sześcioletnich*, [w:] *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*, red. Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak, Lublin 2012, s. 497-506.

[16] T. Zaleski, *Opóźniony rozwój mowy*, Warszawa 1992, s. 22-23.

[17] A. Sołtys-Chmielowicz, *Zaburzenia artykulacji*, [w:] *Podstawy neurologopedii*, red. T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska, Opole 2005, s. 421.

[18] S. Grabias, *Logopedyczna klasyfikacja zaburzeń mowy*, Audiofonologia, 1994, 6, s. 7-22.

I. Styczek zaproponowała klasyfikację przyczynową (etiologiczną), która wyróżnia następujące zaburzenia mowy:

– dysglosję,
– dysartię (anartię),
– dyslalię (alalię),
– afazję,
– jąkanie,
– nerwice mowy (logoneurozy),
– oligofazję,
– schizofazję[19].

S. Grabias przedstawił jedną z najczęściej obecnie stosowanych klasyfikacji, w której wymienia zaburzenia mowy związane z:

– niewykształconymi substancjami percepcyjnymi (głuchota, niedosłuch, alalia, dyslalia, oligofazja);

– brakiem lub niedowładem sprawności realizacyjnych (dysglosja, mowa bezkrtaniowców, giełkot, jąkanie, anartia, dyzartia);

– rozpadem systemu komunikacyjnego (afazja, schizofazja)[20].

Do najczęściej występujących zaburzeń mowy możemy zaliczyć zaburzenia związane z artykulacją głosek, jąkanie oraz opóźniony rozwój mowy.

Jak uważa H. Rodak:

> Wady wymowy określane są w terminologii logopedycznej mianem dyslalii. Dyslalia jest to symptom zaburzenia rozwoju mowy dotyczący tylko jednego aspektu języka, a mianowicie artykulacyjnego. Autorzy większości prac z zakresu logopedii (M. Führing, O, Lettmayer, H. Weinert, J. Kania, G. Demelowa) rozumieją przez określenie *dyslalia* nieprawidłowe realizacje głosek języka ojczystego[21].

Natomiast G. Jastrzębowska podaje następującą definicję:

> Dyslalia to zaburzenie realizacji fonemów o ściśle określonej etiologii (tj. pochodzenia obwodowego). Zaburzenia te mogą przejawiać się zniekształceniem (deformacją) dźwięków mowy, ich zastępowaniem (substytucją) bądź opuszczaniem (elizją), co powoduje, że w efekcie brzmienie odbiega od ogólnie przyjętej normy wymawianiowej[22].

---

[19] I. Styczek, *Logopedia*, s. 250.

[20] S. Grabias, *Typologia zaburzeń mowy. Narastanie refleksji logopedycznej*, Logopedia, 1996, 23, s. 87-88.

[21] H. Rodak, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Warszawa 1992, s. 25.

[22] G. Jastrzębowska, *Dyslalia*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, t. II, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 2003, s. 144.

Dyslalia może być spowodowana różnymi przyczynami. W tej kwestii można wyróżnić dwa podejścia. Pierwsze przyjmuje, że wady artykulacyjne są wynikiem działania tylko jednej grupy przyczyn, a mianowicie defektów strukturalnych lub/i dysfunkcji struktur obwodowych. Drugie podejście podaje różne przyczyny dyslalii, czyli że przyczynami zaburzeń artykulacyjnych mogą być:

– zmiany anatomiczne aparatu artykulacyjnego (np. nieprawidłowa budowa języka, podniebienia, wady zgryzu, anomalie zębowe, przerost adenoidu – tzw. trzeciego migdałka, skrzywienie przegrody nosa);

– zaburzenia funkcjonowania narządów artykulacyjnych (np. nieprawidłowa praca zwierającego pierścienia gardłowego, niska sprawność języka, warg, brak pionizacji języka);

– nieprawidłowa budowa i funkcjonowanie narządu słuchu;

– nieprawidłowe funkcjonowanie ośrodkowego układu nerwowego;

– podłoże psychiczne (np. brak zainteresowania mową);

– opóźniony rozwój psychomotoryczny;

– niewłaściwe warunki środowiskowe (np. nieprawidłowy wzór mowy, brak stymulacji rozwoju mowy, niewłaściwe postawy rodzicielskie)[23].

Jąkanie bywa definiowane jako zakłócenie płynności, rytmu, tempa i melodii wypowiedzi na skutek braku koordynacji układu oddechowego, fonacyjnego i artykulacyjnego. Z. Tarkowski uważa, że jąkanie jest: funkcją patologicznej niepłynności mówienia, zwykłej niepłynności mówienia, reakcji psychicznych, reakcji fizjologicznych i reakcji społecznych[24].

W. Johnson wymienia następujące przyczyny jąkania:

– fizyczne (np. uszkodzenia okołoporodowe);

– emocjonalne;

– nadpobudliwość;

– naśladownictwo;

– dyskoordynacja myślenia i mówienia;

– niewłaściwe warunki wychowawcze (np. karanie dziecka, zbyt duża koncentracja rodziców na niepłynności mówienia dziecka)[25].

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele teorii odnośnie jąkania. Dotyczą one najczęściej przyczyn niepłynności mówienia, które są wyjaśniane zgodnie z ogólnymi założeniami poszczególnych dyscyplin wiedzy. Można więc wyróżnić teorie fizjologiczne, psychologiczne, behawioralne, lingwistyczne, biocybernetyczne i inne. Mówimy często o tzw. teorii wielo-

---

[23] Tamże, s. 143-175.

[24] Z. Tarkowski, *Jąkanie. Giełkot*, [w:] *Logopedia*, s. 176-190.

[25] Z. Tarkowski, *Jąkanie wczesnodziecięce*, Warszawa 1992, s. 99.

czynnikowej, w której wskazuje się na znaczenie czynników predysponujących (dziedziczność), wyzwalających (uraz), utrwalających (wzmacniania).

Rozpoczęcie nauki w szkole stanowi dla dziecka ogromny stres. Zmienia się jego środowisko, pojawiają się nowe obowiązki i oczekiwania wobec niego. W takiej sytuacji jąkanie często się nasila. Uczeń świadomy własnej wady ma poczucie niższości i unika mówienia.

Opóźnienie rozwoju mowy można stwierdzić, jeśli kompetencje językowe wykształcają się w stopniu niewystarczającym do osiągnięcia efektywnego porozumiewania się, jak i wówczas, kiedy w toku procesu rozwojowego występuje brak lub ograniczenie sprawności realizacyjnych[26]. Ujmuje się to jako zespół objawów, kiedy:

– określony etap rozwoju mowy dziecka nie pojawił się w czasie powszechnie uznawanym za właściwy;

– wydłuża się proces kształtowania i rozwoju mowy;

– istnieją znaczące różnice pomiędzy poziomem rozwoju percepcji i ekspresji językowej;

– opóźniony jest rozwój wszystkich aspektów mowy lub tylko niektórych;

– występują różnice pomiędzy poziomem rozwoju językowej sprawności systemowej i komunikacyjnej[27].

Dojrzałość szkolna

Dojrzałość szkolna, gotowość szkolna, przygotowanie do szkoły to zamiennie stosowane pojęcia oznaczające poziom rozwoju fizycznego, intelektualnego i społecznego dziecka, umożliwiający mu udział w życiu szkolnym, opanowanie wiadomości, umiejętności i nawyków określonych programem nauczania klasy pierwszej[28]. Dziecko uważa się za gotowe do nauki szkolnej, jeśli osiągnęło odpowiedni poziom w zakresie:

– rozwoju fizycznego i ruchowego, szczególnie sprawności manualnej; oznaką dojrzałości fizycznej jest dobry stan zdrowia, odporność na choroby i zmęczenia;

– koordynacji wzrokowo-ruchowej;

– posiadanej wiedzy ogólnej oraz orientacji przestrzennej;

---

[26] G. Jastrzębowska, *Opóźnienie rozwoju mowy*, [w:] *Podstawy neurologopedii*, s. 360-378.

[27] G. Jastrzębowska, *Opóźnienia rozwoju mowy – przejawy nieprawidłowości rozwojowych*, [w:] *Logopedia*, s. 37-65.

[28] E. Wysocka, *Dojrzałość szkolna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 722-729.

– dojrzałości emocjonalno-społecznej; dziecko jest samodzielne, zaradne, zdolne do kontrolowania swoich emocji;

– umiejętności komunikacyjnych, czyli potrafi nawiązywać kontakty z rówieśnikami i nauczycielem;

– funkcjonowania w nowym środowisku[29];

– przygotowania do nauki matematyki, czyli ma świadomość jak należy liczyć przedmioty, ma odpowiedni poziom operacyjnego rozumowania, zdolność do funkcjonowania na poziomie symbolicznym i ikonicznym, bez odwoływania się do poziomu działań praktycznych[30];

– kompetencji językowych, „rozumie dłuższe wypowiedzi, buduje zrozumiałe dłuższe wypowiedzi, dysponuje odpowiednim słownikiem czynnym i biernym, zauważa i poprawia błędy w wypowiedziach własnych i cudzych, buduje poprawne i różnorodne pytania, potrafi wyrazić swoje uczucia i pragnienia"[31], ma zakończony rozwój mowy pod względem artykulacyjnym, czyli poprawnie wymawia wszystkie głoski;

– przygotowania do nauki czytania i pisania, a więc ma zdolności do precyzyjnych analiz i syntez w zakresie percepcji wzrokowej i słuchowej (fonemowej, sylabowej, logotomowej), rozwinięty słuch fonematyczny[32].

Jak słusznie zauważa J.T. Kania:

> Wśród czynników decydujących o dojrzałości szkolnej poczesne miejsce zajmują problemy mowy i jej rozwoju. Dziecko z nieukształtowaną mową skazane jest z reguły na niepowodzenia w nauce szkolnej, o ile braki w tym zakresie nie zostaną wyrównane. Nie zawsze trudności takie daje się wyeliminować w krótkim okresie, gdyż rozwój mowy, a zatem i przebieg reedukacji, są procesami długotrwałymi (wyjątek stanowić może niewielkie opóźnienie, które jest rezultatem zaniedbań wychowawczych)[33].

Wpływ zaburzeń mowy na trudności szkolne

Funkcjonowanie dziecka w szkole, jego sukcesy w nauce są uzależnione od wielu czynników. Najczęściej wskazuje się, że powodzenie w nauce zależy przede wszystkim od rozwoju intelektualnego dziecka.

---

[29] M. Ziarko, B. Bogdanowska, *Kiedy dziecko jest gotowe do nauki szkolnej*? Edukacja i Dialog, 2001, 7, s. 26-28.

[30] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa 1994, s. 8.

[31] B. Sawa, *Jeśli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa 1999, s. 35 za: Z. Tarkowski, *Jąkanie wczesnodziecięce*, Warszawa 1992.

[32] M. Torneus, G-B. Hedstrom, I. Lundberg, *Rozmowy o języku. Zabawy i ćwiczenia*, Gdańsk 1997, s. 80.

[33] J.T. Kania, *Szkice logopedyczne*, Lublin 2001, s. 155.

Rozwój intelektualny jest zaś bardzo ściśle związany z rozwojem mowy. Szczególnie podkreśla się związek między mową a myśleniem, na co zwraca uwagę A. Łuria, kładąc nacisk na kształtowanie się mowy z myśleniem. Dostrzega, że mowa może być często uzewnętrznionym myśleniem. Werbalizacja sprawia, że wzrasta poziom czynności poznawczych, są one ukierunkowane, uporządkowane i utrwalone. Jurkowski zauważa, że zaburzenia rozwoju języka ograniczają aktywność umysłową, rozwój pojęć oraz hamują tworzenie się nawyków pozwalających dziecku przejść od poznania percepcyjnego do pojęciowego[34].

Zaburzenia rozwoju mowy mogą być przyczyną zakłóceń myślenia abstrakcyjnego, ponieważ tworzenie pojęć wiąże się z umiejętnością zastępowania przez słowo spostrzeganych lub pomyślanych składników rzeczywistości[35].

Zaburzenia mowy mogą utrudniać kontakt z otoczeniem, co z kolei może być przyczyną opóźnień w rozwoju słowno-pojęciowym.

Wady wymowy wpływają na trudności w czytaniu i pisaniu. B. Sawa na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych stwierdziła, że 81,3% uczniów z zaburzeniami mowy wykazywało trudności w nauce czytania i pisania[36]. W języku polskim substancja graficzna w znacznym stopniu stanowi odzwierciedlenie substancji fonicznej[37]. Zatem, nieprawidłowa artykulacja wpływa na powodzenia szkolne. Uczeń z wadą wymowy, zwłaszcza w klasach początkowych, „pisze tak, jak mówi", a więc błędna artykulacja danej głoski powoduje niewłaściwy zapis. Najczęściej sytuacja taka zdarza się w przypadku substytucji, czyli kiedy daną głoskę zastępuje się inną i zamiast „r" mówi się np. „l" („rower" zastępuje słowem „lowel").

Zdarza się, że trudności w artykulacji oraz w czytaniu i pisaniu mają wspólną przyczynę w zaburzeniach, np.: koordynacji wzrokowo-ruchowej, percepcji wzrokowej i słuchowej, analizy i syntezy wzrokowej lub słuchowej. W takiej sytuacji zaburzona artykulacja nie stanowi bezpośredniej przyczyny trudności w nauce. Współwystępując jednak z problemami w czytaniu i pisaniu, może je nasilić[38].

---

[34] B. Sawa, *Uwarunkowania i konsekwencje psychologiczne zaburzeń mowy u dzieci*, Warszawa 1992, s. 126.

[35] Tamże, s. 128.

[36] Tamże, s. 129.

[37] E.M. Skorek, *Dzieci z zaburzeniami mowy wśród rówieśników w klasie szkolnej*, Kraków 2000, s. 13.

[38] Tamże.

Trudności w czytaniu i pisaniu występują bardzo często nawet wówczas, kiedy dziecko nauczy się prawidłowo artykułować poszczególne głoski. Jak zauważa E.M. Skorek:

> najczęściej zmienia się wymowa w formie zewnętrznej, natomiast utrwalone wewnętrzne wzorce artykulacyjne pozostają długo niezmienione. Dzieje się tak dlatego, że w mowie wewnętrznej oraz artykulacji utajonej (podczas pisania) wewnętrzny system ruchowo-mowny pozostaje nadal niezmieniony. I chociaż w wyniku ćwiczeń, np. słuchu fonematycznego dziecko zaczęło głoskę wymawiać poprawnie, to jednak poprzednie wzorce zostały ukształtowane na niepoprawnej konstrukcji ruchowej i nie podlegają sankcjonującej kontroli analizatora słuchowego[39].

Dlatego tak istotne jest, aby dziecko zanim podejmie naukę w szkole miało zakończony rozwój mowy pod względem artykulacyjnym.

Zaburzenia mowy powodują problemy ucznia nie tylko podczas nauki języka polskiego. Trudności pojawią się również w nauce innych przedmiotów. Aby przyswoić wiadomości, np. z geografii, historii, uczeń powinien mieć bardzo dobrze opanowaną umiejętność czytania ze zrozumieniem. Rozwiązując zadania z matematyki, musi szybko i sprawnie czytać. Tak więc, problemy z poprawną mową mogą powodować nawarstwianie się różnych trudności szkolnych, a brak sukcesu sprawiać, że uczeń nie będzie chętnie uczęszczał do szkoły.

Nieprawidłowa wymowa sprawia, że wypowiedź dziecka może być zrozumiana niewłaściwe bądź niezrozumiana w ogóle przez otoczenie, co powoduje, że osoba z wadliwą artykulacją będzie unikać rozmów. Dziecko zachęcane do komunikacji werbalnej unika takiej sytuacji, obawiając się negatywnej oceny swojej wypowiedzi. Komunikacja werbalna kojarzy się jemu z sytuacją niekomfortową, powodując niekiedy lęk przed wypowiadaniem się. Brak okazji do komunikacji powoduje, że dziecko ma ubogi słownik i nie doskonali swoich wypowiedzi ustnych[40].

Ważną rolę w życiu dziecka rozpoczynającego naukę szkolną odgrywa grupa rówieśnicza. Daje możliwość zaspokojenia potrzeby akceptacji, uznania i przynależności do niej. Zaburzenia mowy mają związek z pozycją dziecka w grupie rówieśniczej. Posiadane kompetencje językowe, mowa jako podstawowy środek komunikacji wpływają na funkcjonowanie dziecka w grupie rówieśniczej. Zaburzenia komunikacji werbalnej mogą wpływać na:

– zakłócenia w kontaktach z koleżankami i kolegami z klasy;

---

[39] Tamże.

[40] E. Słodowik-Rycaj, *O mowie dziecka*, s. 64-65.

– niekorzystną pozycję wśród rówieśników;
– brak akceptacji przez grupę rówieśniczą;
– przypisywanie dzieciom z wadami mowy negatywnych cech[41].

Badania B. Sawy pokazują, że zaburzenie mowy wpływa negatywnie na funkcjonowanie i ocenę dziecka w grupie rówieśniczej, ponieważ w interakcjach społecznych dominuje werbalne porozumiewanie się. W związku z tym dzieciom z wadami mowy przypisuje się takie cechy, jak:
– niska ekspresja słowna,
– zaburzenia koncentracji uwagi,
– brak wytrwałości,
– mała towarzyskość,
– niska aktywność społeczna[42].

Bywa, że nauczyciele więcej uwagi poświęcają dzieciom o rozwiniętych kompetencjach językowych, rozmawiają z osobami, które same rozpoczynają konwersację. Natomiast, dzieci mające problemy z porozumiewaniem się werbalnym nie mają okazji rozwijania kompetencji komunikacyjnych.

Rodzaj i stopień zaburzenia mowy wpływa na funkcjonowanie ucznia w klasie. Dzieci niesłyszące z powodu trudności w porozumiewaniu się werbalnym często zajmują niskie pozycje w strukturach socjometrycznych klas. Bywają odrzucane przez rówieśników. Przypisuje się im negatywne cechy i nie darzy sympatią[43]. Dzieci jąkające się często niechętnie się wypowiadają, unikają towarzystwa rówieśników, mają niskie poczucie własnej wartości, bywają osamotnione. Opóźniony rozwój mowy, znaczne wady artykulacyjne zaburzają kontakty koleżeńskie. Taka sytuacja może doprowadzić do zakłóceń w sferze emocjonalnej i osobowościowej.

Dzieci z problemami z porozumiewaniem się werbalnym spowodowanym wadami mowy często czują się wykluczone. Przykre doświadczenia z tym związane sprawiają, że stają się niepewne, małomówne, nieśmiałe. Taka sytuacja może powodować zahamowanie psychoruchowe lub nadmierną pobudliwość. Czasami u takich dzieci można zaobserwować nadmierną skłonność do płaczu, ataki złości, a nawet agresji. Brak pożądanego kontaktu z otoczeniem w skrajnych przypadkach może prowadzić do depresji[44].

Osoby o słabo rozwiniętych kompetencjach językowych przejawiają nie tylko trudności szkolne, lecz również problemy w dalszym funkcjonowaniu.

---

[41] E.M. Skorek, *Dzieci z zaburzeniami mowy wśród rówieśników*, s. 7.
[42] B. Sawa, *Dzieci z zaburzeniami mowy*, Warszawa 1990, s. 110.
[43] E.M. Skorek, *Dzieci z zaburzeniami mowy wśród rówieśników*, s. 11-12.
[44] Tamże, s. 14-15.

Narastającym problemem jest tzw. analfabetyzm funkcjonalny, zwany też analfabetyzmem wtórnym, który możemy określić jako niezdolność do rozumienia i praktycznego wykorzystania słowa pisanego. Analfabeta funkcjonalny chociaż opanował umiejętność czytania i pisania, nie ma zdolności zrozumienia tekstów pisanych na poziomie koniecznym, aby funkcjonować we współczesnym świecie[45]. Na przykład, osoba taka nie rozumiejąc informacji podawanych przez środki masowego przekazu, czy treści instrukcji, nie potrafi korzystać z rozkładu jazdy pociągów.

Wnioski

Mowa odgrywa bardzo ważną rolę w życiu człowieka i stanowi jedną z ważniejszych form jego aktywności. Wpływa na kształtowanie się psychiki człowieka. Zaburzenia mowy wpływają niekorzystnie na rozwój i funkcjonowanie dziecka. Wady mowy mogą być przyczyną zaburzeń sfery poznawczej i emocjonalno-społecznej. Dziecko rozpoczynające naukę w szkole powinno prawidłowo artykułować wszystkie głoski, mówić pełnymi zdaniami, poprawnie zbudowanymi pod względem gramatyki, logiki i składni. Jak pokazują badania, duża grupa sześciolatków ma problem z prawidłową mową pod względem artykulacyjnym. Właściwy rozwój mowy stanowi bardzo ważny warunek gotowości szkolnej (obok prawidłowego rozwoju funkcji poznawczych, motorycznych, percepcyjnych). W związku z tym, należałoby się zastanowić nad słusznością ustawy, która wskazuje, aby dzieci sześcioletnie rozpoczynały naukę szkolną.

BIBLIOGRAFIA

Bartkowska T., *Rozwój wymowy dziecka przedszkolnego*, PZWS, Warszawa 1968.

Dołęga Z., *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.

Dyer L., *Mowa dziecka*, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2006.

Grabias S., *Logopedyczna klasyfikacja zaburzeń mowy*, Audiofonologia, 1994, 6.

Grabias S., *Typologia zaburzeń mowy. Narastanie refleksji logopedycznej*, Logopedia, 1996, 23.

Grabias S., *O ostrości refleksji naukowej. Przedmiot logopedii i procedury logopedycznego postępowania*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 1994.

[45] M. Nowicka, *Analfabetyzm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, s. 115-117.

Halliday M.A.K., *Learning how to mean: Explorations in the development of language*, przekł. H. Bartosiewicz, Ed. E. Arnold, New York 1975. Przekład polski: H. Bartosiewicz, *Uczenie się znaczeń*, [w:] *Badania nad rozwojem dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.

Jastrzębowska G., *Dyslalia*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, t. II, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2003.

Jastrzębowska G., *Opóźnienie rozwoju mowy*, [w:] *Podstawy neurologopedii*, red. T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1988.

Kania J.K., *Szkice logopedyczne*, Polskie Towarzystwo Logopedyczne, Zarząd Główny, Lublin 2001.

Kielar-Turska M., *Rozwój mowy*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Nowicka M., *Analfabetyzm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Rodak H., *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Wydawnictwo Polskiej Fundacji Zaburzeń Mowy, Warszawa 1992.

Sawa B., *Dzieci z zaburzeniami mowy*, WSiP, Warszawa 1990.

Sawa B., *Uwarunkowania i konsekwencje psychologiczne zaburzeń mowy u dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.

Sawa B., *Jeśli dziecko źle czyta i pisze*, WSiP, Warszawa 1999.

Skorek E.M., *Dzieci z zaburzeniami mowy wśród rówieśników w klasie szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

Słodowik-Rycaj E., *O mowie dziecka. Jak zapobiegać powstawaniu nieprawidłowości w jej rozwoju*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.

Sołtys-Chmielowicz A., *Zaburzenia artykulacji*, [w:] *Podstawy neurologopedii*, red. T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

Styczek I., *Logopedia*, PWN, Warszawa 1983.

Tarkowski Z., *Jąkanie wczesnodziecięce*, WSiP, Warszawa 1992.

Tarkowski Z., *Jąkanie. Giełkot*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, t. II, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2003.

Torneus M., Hedstrom G-B., Lundberg I., *Rozmowy o języku. Zabawy i ćwiczenia*, Glottispol: Biblioteczka Pedagogiczna, Gdańsk 1997.

Wołosiuk B., *Diagnoza i wspomaganie rozwoju mowy dzieci sześcioletnich*, [w:] *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*, red. Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.

Wysocka E., *Dojrzałość szkolna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Zaleski T., *Opóźniony rozwój mowy*, PZWL, Warszawa 1992.

Zarębina M., *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, Glottispol: Biblioteczka Pedagogiczna, Gdańsk 1994.

Ziarko M., Bogdanowska B., *Kiedy dziecko jest gotowe do nauki szkolnej*? Edukacja i Dialog, 2001, 7.

Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

MARTA ŁUCZAK

Collegium Civitas
w Warszawie

MOBILNOŚĆ EDUKACYJNA JAKO PUNKT ZWROTNY W BIOGRAFII JEDNOSTKI

ABSTRACT. Łuczak Marta, *Mobilność edukacyjna jako punkt zwrotny w biografii jednostki* [Educational Mobility as a Turning Point in the Personal Biography]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 289-306. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.18

The increasing number of migrations is the main quality of modern society. Formerly, migration was a single action of leaving one's country of origin, aimed at settling in a new place. Nowadays, migration should be described as a mobility that is a repeated change of the country of residence and a temporary stay in a new place. The status of mobility has a huge influence on modifying personal identity through the experience of life in different cultures. The article indicates the reasons for educational mobility and its consequences for personal biography. The change of self-definitions influences the further personal process of life.

Key words: educational mobility, biography, identity

Mobilność jako szczególny typ migracji

Współczesne społeczeństwo charakteryzuje się wrastającą liczbą migracji. W przeciwieństwie do dawnych migracji, kiedy była ona aktem jednorazowym i polegała na opuszczaniu kraju pochodzenia w celu osiedlenia się w nowym miejscu, obecnie jest złożonym układem powiązań, znacznie różniącym się od tradycyjnego modelu dwubiegunowego[1].

[1] E. Budakowska, *Współczesne migracje a nowe wyzwania wobec identyfikacji narodowo-kulturowej*, [w:] *Tożsamość bez granic. Współczesne wyzwania*, red. E. Budakowska, Warszawa 2005, s. 56.

Romaniszyn pisząc o współczesnych migracjach, wskazuje na niewykształconych mieszkańców ubogiego Południa – peryferii, którzy zmierzają do bogatych krajów – Centrum w celu znalezienia pracy[2]. Podobnie jak w przeszłości ubodzy, niewykształceni chłopi wędrowali do miast w celu znalezienia zatrudnienia jako robotnicy w rozwijającym się sektorze przemysłowym, tak osoby o niskich kwalifikacjach podejmą w metropoliach niskopłatne prace. Kierunek tych migracji uległ jednak zmianie. W przeszłości to przede wszystkim Europejczycy wyruszali w drogę do Stanów Zjednoczonych lub do kolonii państwa swojego pochodzenia. Obecnie to Europa staje się miejscem docelowym dla przybyszów z innych kontynentów. Trudno jednak jednoznacznie wskazać, które kraje są krajami emigracji, a które imigracji. Migracje obejmują bowiem nie tylko kierunek „Peryferie-Centrum", ale cały świat. Typowe miejsca emigracji oraz imigracji ulegają wymieszaniu. Dychotomiczny podział na państwa wysyłające i państwa przyjmujące zanikł[3]. Ponadto, przemieszczają się *de facto* nie tylko ubodzy mieszkańcy z krajów Południa, ale przepływ osób odbywa się także pomiędzy bogatymi krajami[4]. Wiąże się to między innymi z wymianą pracowników zatrudnionych w korporacjach międzynarodowych, którzy przemieszczają się pomiędzy siedzibami swojej firmy. Taka cyrkulacyjna migracja wysokiej klasy specjalistów ma pobudzić rozwój przedsiębiorstw, jednak dla pojedynczych państw nie zawsze oznacza to rozwój gospodarczy. Castles i Miller zwracają uwagę, że ubogie kraje mogą zostać pozbawione personelu niezbędnego do zapewnienia podstawowych usług, które wpłynęłyby na ich rozwój, gdyż osoby posiadające kwalifikacje w zakresie zarządzania, inżynierii, technik informatycznych, edukacji i praktyki medycznej są zachęcane przez bogatsze państwa do wyjazdu[5]. W krajach wysokorozwiniętych napływ pracowników o wysokich kwalifikacjach jest jednym z głównych aspektów polityki imigracyjnej[6]. Państwa, jak i przedsiębiorstwa rywalizują między sobą o najlepszych pracowników, ponieważ zdają sobie sprawę, że są oni najważniejszym ogniwem w budowaniu innowacyjnej i konkurencyjnej gospodarki.

Przykład sektora, w którym przepływ pracowników jest bardzo wysoki stanowi branża informatyczna. Językiem komunikacji jest język angielski, ułatwiający podejmowanie pracy w innych krajach i swobodne przemiesz-

[2] K. Romaniszyn, *Kulturowe implikacje międzynarodowych migracji*, Lublin 2003, s. 35.

[3] S. Castles, M.J. Miller, *Migracje we współczesnym świecie*, Warszawa 2011, s. 24.

[4] Tamże, s. 20-21.

[5] Tamże, s. 89.

[6] P. Kaczmarczyk, M. Okólski, *Migracje specjalistów wysokiej klasy w kontekście członkostwa Polski w Unii Europejskiej*, Warszawa 2005, s. 53.

czanie. Ponadto, najważniejszym wyznacznikiem kwalifikacji zawodowych w tym sektorze nie jest dyplom wyższej uczelni, ale doświadczenie i umiejętności, niekoniecznie nabyte w drodze edukacji formalnej. Praca w nim jest niezależna od kontekstu kulturowego, ponieważ nowoczesne technologie mają wymiar kultury globalnej[7].

W przeszłości zjawisko odpływu pracowników wysoko wykwalifikowanych występowało na masową skalę w pierwszej połowie XX wieku. Wiązało się to jednak głównie z sytuacją polityczną na świecie. Z kolei, w okresie powojennym czynnikiem pobudzającym migracje specjalistów był dynamiczny rozwój sektora obronnego i przemysłów towarzyszących[8]. W przeszłości migracja w celu podjęcia pracy dotyczyła przede wszystkim osób bez kwalifikacji, które nie mogły znaleźć pracy w kraju pochodzenia. Obecnie migracja osób z wysokimi kwalifikacjami jest powszechna i służy realizacji ich wysokich aspiracji. Stanowi zaplanowane działanie służące realizacji ich planów zawodowych. Specjaliści międzynarodowi nie pochodzą z regionów o wysokiej skali bezrobocia i nie decydują się na emigrację z powodu braku pracy. Przyczyną ich mobilności nie są też większe zarobki, ale przede wszystkim możliwość rozwoju zawodowego i osobistego oraz dostęp do najnowszych technologii. Grupa ta nie ucieka przed bezrobociem w kraju pochodzenia, ale z wyprzedzeniem planuje swoje cele zawodowe i przyszłe miejsce pracy. Ten typ mobilności nie wiąże się zatem ze zdeklasyfikowaniem tak, jak ma to zazwyczaj miejsce w przypadku typowych emigrantów zarobkowych, ponieważ podejmują pracę na stanowisku równorzędnym lub wyższym. Konsekwencją globalizacji rynku pracy, a jednocześnie przyczyną wzrostu mobilności jest stopniowe ujednolicanie szkolnictwa wyższego, które ma na celu ujednolicenie systemu nadawania dyplomów potwierdzających wykształcenie i kwalifikacje zawodowe.

Migracje współczesne są więc zróżnicowane pod względem płci, wieku, statusu społecznego, wykształcenia i wykonywanego zawodu. Różne typy migracji występują równocześnie w tym samym miejscu i czasie, przekształcając się z jednych w drugie. Takie zróżnicowanie stanowi trudność w wypracowaniu lokalnych i międzynarodowych strategii politycznych wobec imigrantów[9]. Migracje oddziałują na stosunki dwustronne i regionalne między krajami, a w skali światowej na politykę bezpieczeństwa narodowego. Wskazuje się, że przemieszczanie się ludzi w tak dużej skali niesie ze sobą zagrożenie dla suwerenności państw, głównie w kwestii jego zdolności do

[7] Tamże, s. 55.
[8] Tamże, s. 51-52.
[9] S. Castles, M.J. Miller, *Migracje*, s. 28-29.

regulowania przepływu ludzi przez granice. Jednocześnie, stosunek państw przyjmujących wobec przybyszów ulega zmianie. W przeszłości rządy narodowe wprowadzały utrudnienia dla emigrantów, dążąc do asymilacji przyjezdnych. Począwszy od 70. lat XX wieku państwa zaczęły stopniowo prowadzić tzw. politykę wielokulturowości, polegającą na przyznaniu społecznościom imigranckim praw kulturalnych i politycznych. Kolejna zmiana kierunku działań nastąpiła po 11 września 2001 roku. Osiedlanie się imigrantów zaczęło być postrzegane jako zagrożenie dla tożsamości państw narodowych[10], gdyż w wyniku migracji powstaje społeczeństwo pozbawione wspólnego etnicznego rodowodu i wspólnej kultury[11]. Zdaniem Romaniszyn, migracje są czynnikiem zmian kulturowych prowadzących do pogłębienia zróżnicowania kulturowego[12], co w konsekwencji powoduje

> odrodzenie rasizmu wśród gospodarzy i pojawienie się fundamentalizmu wśród pewnych imigranckich grup etnicznych, co grozi zderzeniem cywilizacji w obrębie tychże społeczeństw[13].

Trudno jednak zgodzić się z tezą, że każda dyfuzja odmiennych wartości oznacza „wojnę kultur" i nasilenie się fundamentalizmu. Powszechność migracji i prawdopodobieństwo, że każdy z nas może stać się emigrantem powoduje bowiem zmianę w stosunku do osób przyjezdnych. Ponadto, emigranci nie zawsze tworzą getta pozostając w kręgu oddziaływań grupy swojego pochodzenia, ale część z nich podejmuje działania zmierzające do pokojowego współżycia ze społecznością przyjmującą. Coraz bardziej powszechna staje się także integracja z międzynarodową społecznością emigrancką. Wzrastająca liczba miast i krajów wielokulturowych powoduje, że powstają tam wielokulturowe społeczności imigranckie, zwane też społecznościami transnarodowymi[14]. Jej członkowie charakteryzują się podwójną lub wieloraką identyfikacją narodową. Przenikanie i mieszanie się zjawisk kulturowych prowadzi z kolei do zaistnienia zjawiska hybrydyzacji kulturowej[15] i pluralizmu, co z kolei przyczynia się do obniżenia nacisku społecznego na asymilację migrantów[16]. W związku z tym, pomimo pojawiającej się od czasu do czasu negatywnej retoryki państw w stosunku do zjawiska imi-

---

[10] Tamże, s. 32.

[11] Tamże, s. 33.

[12] K. Romaniszyn, *Kulturowe implikacje*, s. 10.

[13] Tamże, s. 149.

[14] D. Niedźwiedzki, *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*, Kraków 2010, s. 34-35.

[15] A. Grzymała-Kazłowska, *Ku socjologii mobilnego społeczeństwa? Rozwój nowych koncepcji migracji i integracji a socjologia*, Studia Socjologiczne, 2013, 3(210), s. 35.

[16] D. Niedźwiedzki, *Migracje i tożsamość*, s. 34-35.

gracji i praktyk dyskryminacji wobec osób przyjezdnych, powszechnie jednak państwa tworzą politykę integracyjną, która stawia kulturę i dziedzictwo osób przyjezdnych na równym poziomie z kulturą społeczeństwa przyjmującego. Imigrant ma możliwość zachowania swoich tradycji, religii, zwyczajów, a wszelkie przejawy nietolerancji lub rasizmu są społecznie napiętnowane[17]. W konsekwencji może to prowadzić do „akulturacji bez asymilacji". Oznacza to, zdaniem Babińskiego, że imigranci poznają i postępują zgodnie kulturą kraju pobytu, ale nie uznają jej za swojej. Wprawdzie nie jest to zjawisko nowe, ale obecnie jest to postawa coraz częściej przyjmowana przez imigrantów[18].

Z drugiej strony, rządy państw stoją przed problemem lojalności swoich własnych obywateli, którzy emigrują. Przemieszczając się, budują oni bowiem więzi polityczne, ekonomiczne, społeczne i kulturowe z dwoma lub kilkoma państwami i społeczeństwami jednocześnie. W ten sposób naruszona zostaje dotychczas niepodzielna lojalność uznawana za element suwerenności państw narodowych[19]. Państwa pochodzenia pozostają jednak ciągle ważne dla osób wyjeżdżających, głównie dzięki temu, że obecnie osoby migrujące wyjeżdżając z kraju pochodzenia mają ukształtowaną identyfikację narodową. Zwraca na to uwagę Babiński badając sytuację Polaków w USA. W przeszłości identyfikacja z Polską kształtowała się wyraźniej dopiero w momencie wyjazdu – za granicą „stawali się tam Polakami", łącząc swoją dopiero co uświadomioną identyfikację narodową z identyfikacją z krajem pobytu. Współcześni migranci zachowują więź z krajem pochodzenia dzięki polityce państw przyjmujących, ułatwiającej utrzymanie odrębności kulturowej, a także poprzez rozwój form przekazu, transportu i komunikacji[20]. Emigranci nie są obecni w swoich społecznościach w sensie fizycznym, ale dzięki „obecności on-line" mogą komunikować się i nadal uczestniczyć w życiu lokalnej społeczności[21]. W ten sposób emigranci, mimo braku geograficznej bliskości, ciągle uważają się za członków wspólnoty, z której pochodzą[22].

Ponadto, pobyt w innym miejscu może być ograniczony w czasie, a powroty do kraju pochodzenia są wielokrotne. Współczesne migracje charakteryzuje bowiem niestałość. W przeszłości migracja oznaczała wyjazd zazwy-

---

[17] J. Urry, *Socjologia mobilności*, Warszawa 2009, s. 239-240.

[18] G. Babiński, *Polonia w USA na tle przemian amerykańskiej etniczności*, Kraków 2009.

[19] S. Castles, M.J. Miller, *Migracje*, s. 19-20.

[20] G. Babiński, *Polonia w USA*.

[21] A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Kraków 2005, s. 203-295.

[22] J. Urry, *Socjologia mobilności*, s. 107-108.

czaj w jedną stronę, bez możliwości powrotu do kraju pochodzenia. Obecnie przemieszczanie pomiędzy krajami jest łatwiejsze, dzięki szybszemu, dogodniejszemu i tańszemu podróżowaniu. Migracja nie musi oznaczać jednorazowego wyjazdu ze swojego miejsca zamieszkania w celu osiedlenia się w innym kraju, ale może łączyć się z wielokrotną i częstą zmianą miejsca pobytu, która nie jest ukierunkowana na pozostanie w innym miejscu przez dłuższy okres. Ten drugi typ migracji proponuję nazwać mobilnością. Mobilność jest takim typem migracji geograficznej, która łączy się z wielokrotną zmianą miejsca pobytu w sensie fizycznym. Jednostki doświadczające mobilności nie przemieszczają się jedynie z kraju pochodzenia do nowego kraju pobytu, ale kontynuują podróż do kolejnych krajów, nie ograniczając się jedynie do jednego kontynentu. Mobilność może więc przebiegać we wszystkich kierunkach, łącznie z powrotami do wcześniejszych miejsc pobytu. Może wiązać się z krótkotrwałym pobytem w różnych miejscach, oddzielonym lub nie krótkotrwałym pobytem w kraju w pochodzenia.

Mobilność, jak każda migracja, wiąże się z doświadczeniem życia w innej kulturze, co łączy się z pytaniami o własną tożsamość. Wielokrotna zmiana miejsca pobytu powoduje jednak, że jednostka nie jednorazowo, ale kilkakrotnie musi uporządkowywać swój stosunek do grup i kultur krajów pobytu oraz grupy i kultury kraju pochodzenia. Zbierając zatem doświadczenie życia w kilku miejscach, mobilna jednostka weryfikuje autodefinicje w odniesieniu do każdego wcześniejszego i późniejszego miejsca swojego pobytu. Pytanie o przebieg i sposób modyfikacji tożsamości jednostki stało się głównym pytaniem moich badań.

Mobilność edukacyjna wśród polskich studentów

Wybraną przeze mnie grupą badawczą byli Polacy studiujący na zagranicznych uniwersytetach. Uczestnicy badań odbywali studia licencjackie, magisterskie lub doktoranckie na uczelni za granicą. Respondenci byli związani m.in. z Uniwersytetem w Oksfordzie, szkockim uniwersytetem Saint Andrews, londyńskimi uczelniami i ośrodkami badawczymi, Uniwersytetem w Reading oraz Środkowoeuropejskim Uniwersytetem w Budapeszcie. Należy jednak zaznaczyć, że część uczestników badań była wcześniej uczniami szkół średnich za granicą lub mieli już za sobą pobyt jako studenci na innych uniwersytetach w tym samym kraju lub w innych krajach, np. w Holandii, Hiszpanii, Stanach Zjednoczonych. Wywiady zostały przeze mnie przeprowadzone od czerwca 2012 do stycznia 2013 roku. Łącznie

przeprowadziłam 14 wywiadów (3 wywiady odbyły się w Oksfordzie, 6 w Londynie, 1 w Monachium, 4 w Polsce). Ze względu na mobilny styl życia studentów, nie zawsze odbywały się one w miastach, gdzie znajdował się uniwersytet, na którym obecnie studiowali. Badania były prowadzone w miejscach, gdzie akurat przebywali i dysponowali czasem, by wziąć udział w wywiadzie.

Najwięcej wywiadów przeprowadziłam z osobami studiującymi w Wielkiej Brytanii. Polska społeczność imigrancka w tym kraju, jak i liczba polskich studentów jest bardzo duża; w roku akademickim 2010/2011 studiowało tam 7 730 Polaków, a w 2011/2012 – 6 295[23]. Dla porównania z danymi UNESCO, w roku akademickim 2007/2008 za granicą studiowało około 32 tysiące Polaków. Najwięcej w Niemczech (ok. 10 800), Wielkiej Brytanii (8 600), Francji (3 260 osób), USA (ponad 2 730), Austrii (ponad 1 630) i Włoszech (1 480)[24]. Polscy studenci wybierają Wielką Brytanię przede wszystkim z braku bariery językowej. Powszechna znajomość języka angielskiego powoduje, że młodzi ludzie mogą bez ograniczeń uczestniczyć w zajęciach oferowanych przez uniwersytet. Należy jednak pamiętać, że coraz większa liczba uniwersytetów w Europie oferuje kursy w języku angielskim. Dzięki temu zostaje zlikwidowana bariera językowa dla studentów nie posługujących się językiem kraju przyjmującego. Z takiej możliwości korzystały także niektóre osoby biorące udział w moich badaniach. Nie zmienia to jednak faktu, że studia w Wielkiej Brytanii oznaczają znajomość języka kraju przyjmującego, co pozwala na nawiązywanie kontaktu z członkami społeczności lokalnej. Ponadto, Wielka Brytania, w porównaniu z innymi krajami anglojęzycznymi, jest bardziej popularna wśród polskich studentów głównie dzięki zniesieniu ograniczeń związanych z wjazdem i pobytem, co wynika z członkostwa obu krajów w Unii Europejskiej i swobodzie przemieszczenia się.

Mobilność edukacyjna jako punkt zwrotny w biografii jednostki

Każdy przeprowadzony przeze mnie wywiad rozpoczynał się od pytania dotyczącego przyczyn wyjazdu za granicę. W tej części wywiadu respondenci mówiąc o własnych doświadczeniach, przekazywali zazwyczaj

[23] UK Council for International Student Affairs (UKCISA), http://www.ukcisa.org.uk/about/statistics_he.php , [dostep:9.04.2013].

[24] Ośrodek Badań nad Migracjami, „Biuletyn Migracyjny", 2010, 26, s. 8, http://biuletyn migracyjny.uw.edu.pl/pliki/pdf/biuletynmigracyjny26.pdf , [dostęp: 9.04.2013].

szczegółową relację zdarzeń związanych z tym etapem w ich życiu. Dzięki temu było możliwe zrekonstruowanie indywidualnej biografii oraz ustalenie stosunku respondenta do minionych wydarzeń. Respondent opowiadał o zdarzeniach i prezentował powiązania pomiędzy nimi, a także oceniał i komentował przeszłe wydarzenia ze swego dzisiejszego punktu widzenia[25]. Ta część wywiadu zawierała elementy wywiadu narracyjnego, co pozwoliło mi na zanalizowanie zjawisk związanych z wyjazdem w ujęciu biograficznym. Przyjecie tej perspektywy oznacza rozpatrywanie decyzji o wyjeździe jako procesu, na który składało się zazwyczaj kilka czynników rozłożonych w czasie. Ponadto, dzięki takiemu ujęciu losy jednostek mogą być porównane i zanalizowane w kontekście procesów społecznych związanych ze zmianami dotyczącymi zjawisk migracyjnych.

Doświadczenia biograficzne jednostek są wytwarzane lub interpretowane w interakcjach. Podczas wywiadu jednostka analizuje zdarzenia z własnej przeszłości, ponownie je interpretując i zmieniając do nich swój stosunek. Tym samym zmienia także stosunek do samego siebie i znaczących innych[26]. Decyzja o wyjeździe była zatem analizowana przez respondenta z obecnej perspektywy, uwzględniającej nabyte doświadczenia za granicą. W ten sposób opisywane zdarzenia częściowo odnoszą się do przeszłości, a częściowo do teraźniejszości, zachowując tym samym ciągłość doświadczenia biograficznego.

Schütze wyróżnił struktury procesowe biografii odpowiadające odmianom stosunku narratora biografii do istotnych faz jego życia oraz formom jego działań społecznych – działań intencjonalnych oraz działań uwarunkowanych i sterowanych zewnętrznie. Jedną ze wskazanych przez Schütze struktur, a odpowiadającą zebranym przeze mnie narracjom dotyczących wyjazdu z Polski, są biograficzne plany działania. Uczestnicy moich badań perspektywicznie planowali przebieg własnego życia oraz podejmowali działania na rzecz realizacji swoich zamierzeń. Ten biograficzny schemat działania jest intencjonalnym działaniem jednostki. Inną formą realizacji struktury procesowej opisanej przez Schütze i odpowiadający działaniom respondentów jest zamiar spróbowania czegoś nowego. Jest on spowodowany impulsem, bez wyraźnie sprecyzowanego celu, który z perspektywy czasu okaże się biograficznie doniosły. Innym wariantem jest chęć dokonania zmiany. Jednostka może czuć się ograniczona przez swój dotychczasowy

---

[25] A. Rokuszewska-Pawełek, *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Łódź 2002, s. 56.

[26] G. Reimann, F. Schütze, *„Trajektoria" jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych*, Kultura i Społeczeństwo, 1992, 2, XXXVI, s. 94.

tryb życia i podejmuje czynności wykraczające poza rutynowe sposoby rozwiązywania problemów[27].

Przyjęcie perspektywy biograficznej do analizy czynników kierujących decyzją o wyjeździe pozwala także spojrzeć na sam moment wyjazdu jako punkt zwrotny będący przejściem z fazy życia w kraju pochodzenia do mobilnego etapu życia. Strauss uznaje takie punkty zwrotne za kluczowe w procesie modyfikacji tożsamości. Jednostka pod wpływem wydarzeń biograficznych i związanych z nimi relacji społecznych dokonuje zmiany w autodefinicji. Punkty zwrotne oznaczają krytyczne wydarzenia, które są związane załamaniem lub zahamowaniem dotychczasowego planu działania. Powodują one, że w autorefleksji jednostki pojawia się poczucie istotnej zmiany, przekonanie, że nie jest ona już tym, kim była dotychczas. Sytuacją tworzącą punkt zwrotny jest np. sytuacja sprostania wyzwaniu – związana z procedurą testowania jednostki przez samą siebie w celu potwierdzenia zmiany poprzednich statusów i atrybutów oraz trwałości nowo nabytych. Spotkanie z przedstawicielami innych kultur lub przebywanie w społeczności studentów międzynarodowych jest tego rodzaju wyzwaniem, gdyż status jednostki i jej miejsce w nowym środowisku wymaga dopiero ukształtowania. Ponadto, sytuacja wyjazdu powoduje zmianę „ważnych innych", którzy wpływają na jednostkę i przyjmowane przez nią autodefinicje.

Przyczyny decyzji o wyjeździe

Moi rozmówcy wyjechali z Polski posiadając już zazwyczaj status studenta, czyli już po zaakceptowaniu ich aplikacji przez uniwersytet za granicą. Był to więc wyjazd w celu realizacji konkretnego zadania. Jedynie trójka respondentów podjęła studia już podczas pobytu i wcześniejszym doświadczeniu pracy w innym kraju. Wszystkie osoby udzielające wywiadu podjęły decyzję o wyjeździe w sposób dobrowolny i nie były do niego przymuszone żadnymi okolicznościami zewnętrznymi. Świadczy o tym nie tylko ich deklaracja i opowiedziana przez nich historia życia w tym etapie, ale także sposób w jaki określają swój wyjazd. Monika nazywa go „ryzykiem", Grzegorz „wyzwaniem", a Jerzy mówi o „przygodzie" (*„zasmakować takiej przygody za granicą"*, Jerzy).

Analizując zebrany materiał, wyodrębniłam kilka powodów wyjazdu, opierających się na grupie dominujących czynników wypychających z kraju

[27] A. Rokuszewska-Pawełek, *Chaos i przymus*, s. 45-50; K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, Przegląd Socjologiczny, 2004, LIII/1, s. 84-86.

pochodzenia (*push*) i przyciągających do innych miejsc (*pull*). W przypadku osób mobilnych należy bowiem zawsze operować szerszą przestrzenią, nie ograniczoną tylko do jednego kraju wyjazdu.

Pierwszym, najważniejszym i najczęstszym powodem wyjazdu była po prostu chęć odbycia studiów na zagranicznym uniwersytecie. Część respondentów wyjechała zaraz po ukończeniu szkoły średniej i zdaniu matury. Osoby te wcześniej nie studiowały na polskich uczelniach wyższych. Inni respondenci wyjechali już po rozpoczęciu nauki na uniwersytecie w Polsce lub po ukończeniu I lub II stopnia studiów. Studia za granicą uznali za lepszy wybór, przede wszystkim ze względu na ich jakość i możliwość nauki na uczelni wysoko usytuowanej w rankingu najlepszych uniwersytetów na świecie. Łączyło się to bowiem z ich wysokimi aspiracjami edukacyjno-zawodowymi. Mówi o tym na przykład Monika: *„(…) jeżeli jest jakość, jest różnica w jakości, no to mi się wydaje, że warto podjąć to ryzyko, no bo to jest ryzyko, no bo wszystko jest okupione jakimś tam kosztem, tak więc warto, moim zdaniem, warto się w to zabawić, no bo chodzi o edukację, no i uczenie się po angielsku też moim zdaniem"*.

Dla osób, które studiowały wcześniej w Polsce, czynnikiem wypychającym było niezadowolenie z nauki na uczelni w swoim kraju. Na przykład dla Maćka był to najważniejszy powód wyjazdu. Maciek w ten sposób opisuje swoje studia doktoranckie w kraju pochodzenia: *„(…) studia w Polsce (…) pomyłka, wielkie rozczarowanie przeżyłem, jak zacząłem doktorat studiować (…) pierwszy rok (…) to było tak, że po pierwsze niczego się nie nauczyłem, niczego nowego (…) to znaczy trochę wiedziałem, że tak będzie, obstawiałem, bo już wtedy stwierdziłem, że raczej długo sobie nie posiedzę"*. Rozpoczęte studia doktoranckie w Polsce nazywa *„pomyłką"* i *„wielkim rozczarowaniem"*. Twierdzi, że na pierwszym roku niczego nowego się nie nauczył. Wówczas stwierdził, że lepiej zmienić uczelnię. Podobne doświadczenia mieli Jagoda i Łukasz, którzy zdecydowali się na wyjazd po pierwszym roku studiów. Wysoką jakość studiów za granicą uznali za jedyny sposób uniknięcia kolejnych rozczarowań (Łukasz).

Takich negatywnych doświadczeń chciał uniknąć Piotrek, który nigdy nie studiował na uniwersytecie w Polsce, jednak jako laureat olimpiady podczas rekrutacji na studia w kraju pochodzenia spotkał się ze sporymi problemami związanymi z przyjęciem jego aplikacji. To krótkie doświadczenie związane z funkcjonowaniem administracji na polskiej uczelni spowodowało, że wybrał uniwersytet zagraniczny. Poszukując informacji o studiach na uniwersytecie w Anglii, spotkał się z życzliwym podejściem do kandydatów. Pierwsze wrażenia wyniesione z kontaktu z pracownikami

biura rekrutacji okazały się głównymi czynnikami, które bezpośrednio zadecydowały o wyborze uniwersytetu: *„(…) przypomniałem sobie te wszystkie problemy z dziekanatem tam, a stąd z kolei dostałem foldery mówiące, jaka to jest świetna uczelnia, jaką będę miał świetlaną przyszłość (…). Muszę powiedzieć, że jak miałem porównanie między tymi dwoma uniwersytetami, to jakby naturalnym wyborem było, wydawało się, że to będzie fajniejsza uczelnia"* (Piotrek).

Bardzo istotne i często podkreślane przez respondentów było także pragnienie kontynuowania naukowego rozwoju i lepszych perspektyw dla przyszłej pracy zawodowej, możliwość zmiany i wykorzystania życiowej szansy, a także ciekawość świata i chęć podróżowania. Moi rozmówcy twierdzili, że studia na renomowanej uczelni dają lepsze możliwości pracy po studiach. Na przykład Julia, która ukończyła studia licencjackie w Polsce, uznała, że ukończenie studiów zagranicznych będzie jej atutem podczas aplikowania o pracę w Polsce: *„(…) stwierdziłam, że muszę zrobić coś nowego, coś dodatkowego, coś innego, coś co wydawało mi się wtedy bardziej ambitne, nie powiem nadzwyczajne, ale po prostu coś, czym będę mogła się wyróżnić na rynku pracy, to był główny powód"*. Respondentka uznała, że dyplom zagranicznej uczelni będzie czymś *„nowym"*, *„dodatkowym"*, *„bardziej ambitnym"*, a tym samym *„wyróżni ją na rynku pracy"*. Julia nazywa swoją decyzję *„inwestycją"* i dopiero w przyszłości okaże się, czy była to decyzja właściwa.

Wśród innych powodów wyjazdu moi rozmówcy wymienili także szansę usamodzielnienia się od rodziców i życia poza domem. Uczestnicy badań wskazywali także na kulturowo-krajoznawczy aspekt wyjazdu. Na przykład, marzeniem Jerzego, jako absolwenta studiów licencjackich z zakresu filologii angielskiej, był wyjazd do kraju anglojęzycznego, gdzie mógłby poszerzyć wiedzę o kulturze: *„(…) ja marzyłem o tym, żeby wyjechać tutaj do Anglii po prostu albo innego kraju angielskojęzycznego, gdzie po prostu tę wiedzę o kulturze bym poszerzył"*. Z kolei Grzegorz zdecydował się na wybór Wielkiej Brytanii, aby poznać i zwiedzić ten kraj: *„(…) pomyślałem o Wielkiej Brytanii. Podobała mi się brytyjska kultura i nie ukrywam, że też pomyślałem o studiach ze względów turystycznych trochę, że mieszkanie w tej kulturze pozwoli mi zwiedzić więcej i zobaczyć więcej, postanowiłem tam pojechać"*.

Jedynie dwóch rozmówców wspomniało o ekonomicznych powodach emigracji. Mówili o niskim stypendium naukowym dla doktorantów w Polsce (Maciek) oraz o perspektywie pracy w polskiej szkole *„za marne grosze"* (Jerzy). Żaden z nich nie wskazał jednak tego jako głównej przyczyny wyjazdu.

Co ciekawe, moi rozmówcy nie zawsze potrafili wyjaśnić powody swojego wyjazdu: *„Zawsze chciałam wyjechać, no nie? Nie wiem skąd przyszedł mi*

ten pomysł, już teraz nie pamiętam" (Jagoda); *„(…) tam po prostu coś mnie tutaj ciągnęło. Ja naprawdę nie potrafię tego wytłumaczyć"* (Asia).

Czynnikiem wypychającym było niekiedy otoczenie społeczne. Postawa kosmopolityczna, która została przyjęta przez zdecydowaną większość moich rozmówców jest wynikiem procesów socjalizacyjnych – specyficznej atmosfery domu rodzinnego i doświadczeń migracyjnych członków rodziny, własnych doświadczeń związanych z odbytymi w przeszłości podróżami, oddziaływania kręgów społecznych złożonych z ludzi podróżujących i mających wysokie aspiracje edukacyjno-zawodowe. Doświadczenia migracyjne innych członków rodziny miały wpływ na przykład wówczas, gdy członkowie rodziny pochodzą lub mieszkają w innym kraju, jak w przypadku Jerzego i Bartka. *„Ja mam pochodzenie angielskie, moje nazwisko nie jest polskie, mój pradziadek od strony taty był Anglikiem"* (Jerzy), *„(…) duża część mojej rodziny to są Anglicy i Amerykanie"* (Bartek).

Dla niektórych osób wyjazd na studia do innego kraju nie był pierwszym długoterminowym wyjazdem w celach edukacyjnych za granicę. Niektórzy moi rozmówcy mieszkali już wcześniej w innych krajach i tam uczęszczali do szkoły. Wyjazdy te były spowodowane pracą rodziców. Na przykład, Grzegorz do liceum chodził w Stanach Zjednoczonych, a wcześniej przez kilka lat mieszkał w Szwajcarii i Belgii: *„przez wiele lat mieszkałem w Szwajcarii, jeszcze w Belgii, pół życia spędziłem w Polsce"*. Podobnie Elżbieta, jako dziecko wyjechała z rodzicami do Włoch, następnie będąc jeszcze dzieckiem mieszkała w Tajlandii i Chinach. Szkołę średnią ukończyła w Polsce, ale po maturze naukę kontynuowała ponownie za granicą.

Inne osoby przed rozpoczęciem studiów na zagranicznym uniwersytecie miały już za sobą doświadczenie krótkotrwałego pobytu w innym kraju, na przykład poprzez europejski wolontariat (Ola), wyjazdy z zespołem tanecznym (Magda), pracę zarobkową w czasie wakacji (Asia), wymianę studentów na uniwersytecie (Maciek). Wydaje się, że wszystkie te wcześniejsze doświadczenia mobilności i spotkania z odmienną kulturą wpłynęły na decyzję o kolejnym, tym razem długoterminowym, wyjeździe. Wcześniejsze doświadczenia migracyjne umożliwiły im wejście w środowisko międzynarodowe, a studia pozwalają kontynuować życie w tym otoczeniu.

Podobną funkcję, jak wcześniejsze wyjazdy zagraniczne, pełniła szkoła średnia i zdawanie matury międzynarodowej (Monika, Jagoda, Ola). Osoby te w szkole średniej miały kontakt z absolwentami swojego liceum, którzy wyjechali na studia za granicę. Tak jak w przypadku osób, które wcześniej wyjeżdżały za granicę i dzięki temu zwróciły się w kierunku środowiska międzynarodowego, tak samo licealiści dzięki spotkaniom w szkole zaczęli

przybliżać się do społeczności osób mobilnych. W ich sytuacji środowisko szkolne – rówieśnicy, absolwenci, nauczyciele – miało wpływ na ich decyzję o studiach za granicą. Ola mówi o *„modzie na studiowanie za granicą"*: *„Wyjechałam za granicę, na studia (…) pod wpływem jakiejś takiej mody, która panowała u mnie w liceum"*. Monika wspominając czasy liceum mówi, że to właśnie otoczenie szkoły i spotkane tam osoby, które zamierzały bądź już wyjechały, miały wpływ na jej decyzję. I tak mówi o swoich doświadczeniach z liceum: *„(…) jak już pojawiłam się w tym kręgu ludzi, którzy myślą w ten sposób, no i którzy mają maturę międzynarodową, z pomysłem, że być może będę chciała pojechać, to się zaczęło samo kręcić"*. O swoim wejściu w środowisko międzynarodowe, dzięki szkole średniej, mówi również Jagoda: *„(…) potem jak się zaczyna robić międzynarodową maturę i iść tym systemem, gdzie nie ma zakuć – zdać – zapomnieć, to trudniej przejść na polski system z powrotem (…)"*. Studentka ta wskazuje inny system nauki w celu przygotowania się do matury międzynarodowej, który bardziej jej odpowiadał niż polski sposób nauczania.

Do grona osób, które miały wpływ na decyzję o wyjeździe należy także zaliczyć rodziców lub najbliższych przyjaciół. Na przykład, Anię do wyjazdu namówiła najbliższa przyjaciółka, które wychowywała się w Szkocji i chciała tam powrócić na studia. Dla Magdy osobą, która znacząco wpłynęła na wybór studiów za granicą, zamiast w Polsce, była jej mama – pracownik naukowy jednego z polskich uniwersytetów. Zachęciła ją, aby wybrany przez nią kierunek studiowała za granicą: *„(…) moja mama wykłada psychologię na uniwersytecie i powiedziała, że jeżeli psychologia, to spróbuj za granicą"* (Magda). Również Monikę w decyzji o wyjeździe utwierdziła opinia rodziców na temat jakości edukacji na polskich uniwersytetach: *„(…) zawsze jakoś tak w domu mówiło się, że nie ma co studiować w Polsce, bo nasze uniwersytety, jak się popatrzy w rankingu, to chyba najwyższy jest teraz w trzeciej czy czwartej setce, kiedy ja decydowałam się na studiowanie na uczelni znajdującej się w pierwszej setce czy w pierwszej pięćdziesiątce, więc powiedzmy, że jest jakaś tam różnica jakości* (Monika).

Wydaje się, że w przypadku młodych osób kluczowy w podjęciu decyzji o wyjeździe jest wpływ otoczenia i przebywanie wśród osób, które już wcześniej doświadczyły mobilności. Przekazywane wartości, zwłaszcza związane z karierą, spowodowały, że wejście w środowisko międzynarodowe postrzegają jako możliwe do osiągnięcia. Tym, co korzystnie wpływa na dążenie do realizacji ich planów jest także gotowość młodych ludzi do życia w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Wyjazd wpisuje się w biografię tych osób jako punkt zwrotny, który wiąże się z procesem modyfikacji ich tożsamości. Niezależnie, czy wyjazd był zaplanowanym działaniem słu-

żącym osiągnięciu konkretnych celów lub chęcią zmiany i sprostaniu wyzwaniom, respondenci zweryfikowali swoje autodefinicje. Podczas badań szczegółowo zanalizowałam ten proces poprzez ukazanie zmian w ich relacjach i poczuciu przynależności oraz znajomość i uczestnictwo w życiu społeczno-kulturalnym poszczególnych grup. Szczególnie istotne było odniesienie respondentów do społeczności międzynarodowej i kultury globalnej. Zmiana w autodefinicjach jednostki niesie za sobą konsekwencje dla jej biografii. Powstaje bowiem pytanie: czy możliwe jest zakończenie mobilności dla jednostki, która nie jest już „tą samą osobą", która wyjechała, ale która zaczyna postrzegać siebie jako osobę międzynarodową.

Mobilność edukacyjna jako punkt wyjścia w karierze zawodowej

Jednostki żyjąc w innych kulturach, spotykając osoby z innych krajów, żyjąc w społeczności międzynarodowej zmieniają sposób postrzegania siebie. Na nowo uporządkowują swój stosunek do kraju pochodzenia i osób, które w tym kraju pozostały. Wpływ kultury globalnej – międzynarodowej oraz kultury aktualnego miejsca pobytu (a było ich kilka) powoduje, że jednostka weryfikuje i zazwyczaj poszerza swoje definicje o wymiar międzynarodowy. Zmiana postrzegania siebie znacząco wpływa na ich dalsze decyzje. Takim kolejnym kluczowym momentem jest decyzja o powrocie do kraju.

Problem powrotu do Polski pojawił się w czasie moich badań samoistnie. Podczas pierwszych wywiadów respondenci, niezależnie od moich pytań, sami zaczynali mówić na ten temat. Głównym czynnikiem wpływającym na ich decyzję o powrocie lub pozostaniu za granicą jest kariera zawodowa. Stanowi ona najważniejszą wartość dla osób ze środowiska międzynarodowego. Praca wiążąca się z ciekawymi projektami i mobilnością jest dla nich wartością kluczową. Zatem, samej decyzji o powrocie nie należy łączyć bezpośrednio z identyfikacją narodową i uznaną za własną kulturą. Polityka państwa pochodzenia nie ma wpływu na ich poczucie przynależności narodowej, a jedynie na decyzję o powrocie do kraju, wraz z możliwościami dla ich kariery zawodowej. Brak perspektyw na rozwojową i ambitną pracę, problemy z polską administracją, a także niechęć ze strony pracodawców i społeczeństwa są głównymi czynnikami zniechęcającymi do powrotu osoby udzielające wywiadu. Również polityka prowadzona przez aktualne państwo pobytu ma pośredni wpływ na decyzję respon-

dentów. Przede wszystkim, szansa pracy w skali światowej oraz system stypendiów wpływają korzystnie na ich wybór o pozostaniu.

Moi rozmówcy w większości nie dawali konkretnej odpowiedzi w kwestii powrotu do Polski. Decyzja ta nie jest dla nich łatwa i ulega wielokrotnie zmianie w czasie – zwłaszcza kiedy zbliża się wyznaczona przez nich data powrotu. Na przykład, Ania twierdzi, że zawsze podczas spotkań studenci rozmawiają o tym, czy decydują się na powrót czy nie, jednak „*nikt nie wie*", i „*do ostatniego momentu ludzie powiedzą, że nie wiedzą*". Wielu moich rozmówców wyjeżdżając za granicę zakładało po ukończeniu studiów powrót do Polski. Jednak obecnie ich plany uległy zmianie i kiedy otrzymają dyplom ukończenia studiów zamiast wrócić do Polski, zamierzają podjąć na przykład kolejne studia. Takie plany ma Grzegorz, który stwierdził: *„(…) ten powrót do Polski się oddala, tym bardziej że bardzo chciałbym spróbować aplikować do Oksfordu albo do Cambridge"*. Z kolei Ola rozważa aplikowanie na studia doktoranckie. Inne osoby planują podjąć za granicą kilkuletnią pracę zawodową w celu zdobycia przydatnego doświadczenia, które w ich opinii będzie atutem, kiedy będą aplikować o pracę w Polsce (Piotrek, Ola). Piotrek planuje, że: *„po skończeniu studiów 3 lata pracować gdzieś w pracy normalnej, a dopiero potem wracać do Polski. W takim razie 3 lata albo w Anglii, albo gdzie bym taką pracę dostał gdzieś za granicą, zdobyć to doświadczenie zawodowe i wrócić do Polski, chyba że pójdę w astronomię"*. Wydaje się jednak, że zmiana planów i przedłużanie pobytu za granicą należy wiązać z obawą przed podjęciem decyzji o powrocie. Na przykład Grzegorz mówi, że być może sam się „*oszukuje*", że wróci. Respondenci zdają sobie bowiem sprawę, że im dłużej będą tę decyzję odkładać, tym trudniej będzie im wrócić do Polski (Julia, Ola). Trudno właściwie stwierdzić, czy kiedykolwiek podejmą ostateczną decyzję. Wielu studentów w momencie przeprowadzania wywiadów nie potrafiło opowiedzieć o swoich planach: *„Ale co później to się okaże tak naprawdę i czas pokaże"*; *„tak ciągnie, tak do tego, żeby gdzieś kiedyś wrócić, ale zobaczymy. No coraz bardziej świat się mobilny robi, staje, prawda? Więc, więc można dzielić życie między tu i tam, można częściej jeździć, można, różne rzeczy można"* (Jagoda); *„(…) czy kiedyś wrócę to nie wiem, zobaczymy jak to tam wyjdzie wszystko"* (Łukasz); *„Trudno powiedzieć w tym momencie"* (Magda); *„(…) nie to żebym chciała w tym momencie wracać natychmiast, ale gdzieś jest ta myśl, że nie wiem, że może za 5-8-10 lat znudzi mi się to wszystko zatęsknię za pierogami"* (Monika). Nie wszyscy jednak mają tego rodzaju dylematy. Niektórzy moi rozmówcy twierdzą, że nie planują powrotu do kraju (Elżbieta, Bartek, Jerzy, Asia): *„(…) nie buduję planów jakiś opartych na tym, że kiedyś wrócę do Pol-*

ski, bo może kiedyś wrócę, nie wiem, nie zarzekam się, ale z drugiej strony nie widzę perspektyw" (Asia).

Analizując wypowiedzi moich rozmówców, wyłania się kilka przyczyn wątpliwości lub niechęci związanych z powrotem do Polski. Przede wszystkim, studenci są przekonani, że nie będą mieli możliwości podjęcia ciekawej pracy, odpowiadającej posiadanym kwalifikacjom i doświadczeniu. Częstym powodem niechęci powrotu do kraju pochodzenia jest także obawa przed nepotyzmem w Polsce i brakiem możliwości otrzymania pracy bez odpowiednich koneksji. Kolejnym powodem jest obawa, że polscy pracodawcy nie będą chcieli ich zatrudnić, ponieważ ukończyli studia w innym kraju. W wywiadach studenci wskazywali także inne powody trudności znalezienia pracy w Polsce i niechęci ze strony polskich firm. Przyczyną tego są zbyt wysokie kwalifikacje względem oczekiwań pracodawców na aplikowane stanowiska. Ponadto, moi rozmówcy dostrzegają jeszcze jeden aspekt trudności związany z szukaniem pracy w Polsce, który jest związany z brakiem ich wiedzy o polskim rynku pracy. Studenci nie znają systemu aplikowania o pracę oraz nie mają sieci kontaktów zawodowych. Nie mają wiedzy i umiejętności osób dorosłych, jakie posiadają ich rówieśnicy, którzy pozostali w kraju. Dla moich rozmówców socjalizacja w Polsce zakończyła się zazwyczaj wraz z ukończeniem szkoły średniej. W sytuacji powrotu odczuwaliby duży dyskomfort związany z readaptacją do życia w kraju i koniecznością uzupełnienia brakujących umiejętności związanych z codziennym życiem w Polsce.

Żaden mój rozmówca nie podjął jednoznacznej decyzji o powrocie i mimo wewnętrznego rozchwiania nie wydaje się, aby taką decyzję mieli podjąć. U większości z nich jest to długotrwały proces, często wyznaczany przez termin zakończenia studiów. Należy zaznaczyć, że w przypadku osób, które już pojęły decyzję o niewracaniu do Polski po ukończeniu studiów, czas nauki na uniwersytecie stanowi specyficzny etap w życiu człowieka. Charakteryzuje się on – niezależnie od miejsca – zwiększoną liczbą kontaktów z osobami pochodzącymi z różnych środowisk. Brak zobowiązań rodzinnych i zawodowych ułatwia swobodną zmianę pobytu. Ponadto, szeroka oferta stypendiów i staży uławia podróż, bez obaw o środki utrzymania. Trudno przewidzieć, czy decyzja studentów nie ulegnie zmianie kiedy ukończą edukację na uniwersytecie i wejdą na rynek pracy. Z kolei, ci moi rozmówcy, którzy wspomnieli o możliwości powrotu do kraju nie traktowali go w kategoriach porażki, ale jako pewnego rodzaju „asekuracyjną" drogę, która nigdy nie jest zamknięta. Dla nich powrót do Polski, pomimo licznych

wątpliwości, jest zawsze możliwy. A jest on możliwy, ponieważ ich autodefinicje związane z identyfikacją narodową i uczestnictwem w kulturze, pomimo zmian, pozostają ciągle ważnym aspektem ich tożsamości.

Zakończenie

Osoby skupione w studenckim środowisku międzynarodowym poprzez mobilny styl życia wyrażają nowe właściwości procesów migracyjnych i stanowią szczególną zbiorowość wśród innych emigrantów. Studenci nie wyjeżdżają z kraju z powodu braku zatrudnienia i trudnej sytuacji ekonomicznej, nie podejmują pracy poniżej swoich kwalifikacji i nie korzystają z zasiłków socjalnych dla osób bezrobotnych, posługują się bardzo dobrze językiem obcym, z własnej woli często zmieniają miejsce pobytu w celu zdobycia kolejnych doświadczeń życia w innych miejscach i krajach. Inni uczestniczą w krótkotrwałych wyjazdach w odmienne miejsca w celu poszerzenia swojego dorobku naukowego lub uzyskania doświadczenia zawodowego. Mają także plany dalszego podróżowania – krótko- lub długoterminowego. Przebywają w środowisku akademickim, które samo w sobie jest międzynarodowe. Z drugiej jednak strony, polscy studenci charakteryzują się typowymi cechami emigrantów. Przede wszystkim, pozostają ciągle członkami wspólnoty narodowej i mimo że korzystają ze swobody przemieszczania się, jaką daje Unia Europejska, nie zmienia to faktu, że również oni – jak pozostała część poakcesyjnej emigracji – doświadczają problemów związanych z adaptacją do nowego środowiska. Wiąże się to z koniecznością uporządkowania dotychczasowych autodefinicji z nowymi określeniami samego siebie, które pojawiają się wraz z kolejnymi doświadczeniami oraz obecnością osób pochodzących z różnych krajów. Mobilność edukacyjna jest zatem punktem zwrotnym w życiu jednostki w obszarze jej tożsamości. Zmiana postrzegania samego siebie wpływa z kolei na dalsze życie jednostki, która może pozostać mobilną, osiedlić się za granicą lub wrócić do kraju. Jednakże, ich wybór nie ogranicza się jedynie do tych trzech możliwości. Współczesny świat oferuje bowiem znacznie więcej możliwości – powrót do kraju może okazać się krótkotrwałym pobytem, osiedlenie się za granicą za kilka lat może okazać się jedynie dłuższym przystankiem w podróży. Decyzja o mobilności stanowi znaczący punkt w biografii jednostki, jednak jej dalszy przebieg naznaczony jest niestałością i tymczasowością.

BIBLIOGRAFIA

Appadurai A., *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2005.

Babiński G., *Polonia w USA na tle przemian amerykańskiej etniczności*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2009.

Budakowska E., *Współczesne migracje a nowe wyzwania wobec identyfikacji narodowo-kulturowej*, [w:] *Tożsamość bez granic. Współczesne wyzwania*, red. E. Budakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.

Castles S., Miller M.J., *Migracje we współczesnym świecie*, przekł. A. Gąsior-Niemiec, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Grzymała-Kazłowska A., *Ku socjologii mobilnego społeczeństwa? Rozwój nowych koncepcji migracji i integracji a socjologia*, Studia Socjologiczne, 2013, 3(210).

Kaczmarczyk P., Okólski M., *Migracje specjalistów wysokiej klasy w kontekście członkostwa Polski w Unii Europejskiej*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Departament Analiz i Strategii: współpr. Departament Dokumentacji Europejskiej i Publikacji, Warszawa 2005.

Kaźmierska K., *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, Przegląd Socjologiczny, 2004, LIII/1.

Niedźwiedzki D., *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010.

Ośrodek Badań nad Migracjami, „Biuletyn Migracyjny", 2010, 26 http://biuletyn migracyjny.uw.edu.pl/pliki/pdf/biuletynmigracyjny26.pdf , [dostęp: 9.04.2013].

Reimann G., Schütze F., *„Trajektoria" jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych*, Kultura i Społeczeństwo, 1992, 2, XXXVI.

Rokuszewska-Pawełek A., *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.

Romaniszyn K., *Kulturowe implikacje międzynarodowych migracji*, Instytut Badań nad Polonią i Duszpasterstwem Polonijnym KUL, Lublin 2003.

Urry J., *Socjologia mobilności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

UK Council for International Student Affairs (UKCISA), http://www.ukcisa.org.uk/ about/statistics_he.php ,[dostep:9.04.2013].

MARCELA KOŚCIAŃCZUK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

METAFORY W SŁUŻBIE BUDOWANIA TOŻSAMOŚCI. KRYTYCZNA ANALIZA DYSKURSU JAKO NARZĘDZIE BADANIA DYSKURSU KATOLICKIEGO NA TEMAT MNIEJSZOŚCI HOMOSEKSUALNEJ I ZWOLENNIKÓW TEORII GENDER (NA PRZYKŁADZIE MEDIALNYCH WYPOWIEDZI DARIUSZA OKO)

ABSTRACT. Kościańczuk Marcela, *Metafory w służbie budowania tożsamości. Krytyczna Analiza Dyskursu jako narzędzie badania dyskursu katolickiego na temat mniejszości homoseksualnej i zwolenników teorii gender (na przykładzie medialnych wypowiedzi Dariusza Oko)* [Metaphors as the Tools of Creating Identity. Critical Discourse Analysis as a Method of Interpretation Dariusz Oko's Discourse About the Homosexual Minority and Gender Studies Scholars]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 307-322. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.19

The article presents an analysis of Dariusz Oko's articles about the homosexual minority and people who are gender studies' scholars or supporters. It shows metaphors and comparisons as tools of creating identity and ideological discourse. Narration is analyzed according to Critical Discourse Analysis tools. I present the re-scalation mechanism and compare Dariusz Oko's rhetorical tools against envious prejudice.

Key words: critical discourse analysis, gender studies, homosexuality, discrimination

Wstęp

Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD) jest interdyscyplinarną metodą analizy i interpretacji wszelkich informacji, jakie istnieją w obiegu publicznym i wywierają wpływ na kształtowanie się poglądów jednostek oraz grup społecznych. Metoda ta łączy osiągnięcia lingwistyki oraz socjologii, by wskazać na przestrzenie przenikania się mechanizmów narracyjnych i reakcji

społecznych. Jak piszą Norman Fairclough i Anna Duszak, do zasadniczych zadań KAD należy zrekonstruowanie relacji wpływających na: „powstawanie, konsolidację, transformację zjawisk społecznych”[1]. Poprzez dokonywanie rozwarstwienia i dogłębnej analizy struktur, ukierunkowanych na wywieranie społecznego wpływu, przez odwołania do mechanizmu stosowania zmiennych i restrukturyzowanych skal (np. globalnej i lokalnej, jednostkowej zamienianej ze społeczną czy ogólną), można docierać do sposobów zmiany postrzegania zjawisk społecznych, a ostatecznie także do zmiany samych tych zjawisk[2].

Kluczową kwestią dla Krytycznej Analizy Dyskursu jest także dostrzeganie wzajemnych zależności pomiędzy komunikowanymi mechanizmami władzy i podporządkowania. Wspomniane mechanizmy mogą wpływać na odbiorców, nie tylko za pomocą tradycyjnie analizowanych kanałów lingwistycznych, takich jak słowo mówione czy pisane, ale także poprzez informacje wizualne, czy ponadwerbalną sieć odniesień (np. sposoby artykulacji, mimikę twarzy, gesty, intonację, ale także kontekst wypowiedzi)[3].

Dyskurs będący przedmiotem poniższej analizy stanowi każdy komunikat, który jest analizowany w odniesieniu do strukturalistycznie wyróżnionych aspektów *langue* i *parole*[4], a więc do elementów systemowych i tych stanowiących indywidualne bądź społeczne inwariantne formy odniesienia do systemu. Z punktu widzenia socjologicznego ukierunkowania KAD te ostatnie są szczególnie istotne.

Artykuł stanowi próbę odniesienia narzędzi wypracowanych na gruncie Krytycznej Analizy Dyskursu do wypowiedzi medialnych na temat homoseksualności i teorii gender jednego z przedstawicieli dyskursu konserwatywnego i katolickiego – księdza Dariusza Oko. Celem jest tu wskazanie na różne płaszczyzny systemowych odniesień tych wypowiedzi oraz wykazanie zjawiska re-skalowania, a więc dyskursywnego przenoszenia zjawisk na różne poziomy odniesienia. Analiza dąży do odnalezienia powiązania pomiędzy zasadniczymi ideologicznymi a tożsamościowymi celami wskazanego dyskursu.

---

[1] A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Kraków 2008, s. 8.

[2] Jeśli przyjmiemy proklamowane przez konstruktywizm założenie, iż jedyną dostępną badaniu rzeczywistością jest interpretacja rzeczywistości, gdyż nie mamy dostępu do innej rzeczywistości „samej w sobie” bądź też ona w ogóle nie istnieje.

[3] Intonacja czy sposób artykulacji wiażą się z werbalnością, ale przekraczają ją, odnosząc się do dodatkowego czynnika semantycznego, dlatego też wspomniane odniesienia zostały nazwane ponadwerbalnymi, a nie pozawerbalnymi.

[4] N. Fairclough, *Language and power*, Essex 1989, s. 20-22.

Ponieważ temat ten jest niezwykle obszerny, ograniczyłam analizę niemal wyłącznie do perspektywy użycia środków poetyckiego obrazowania, w wypowiedzi publicystycznej, ze szczególnym uwypukleniem retorycznej i tożsamościowej funkcji metafor, odwołujących się do hybrydycznie połączonych perspektyw – historycznej, politycznej, ekonomicznej i religijnej. Jak wskazuje Phil Graham, hybrydyczność jest charakterystycznym elementem dyskursu w obrębie wielu wypowiedzi ideologicznych[5].

Odwołując się do teorii Louisa Althussera (teoretyka pojęcia ideologii oraz jednego z badaczy, do których nawiązuje przyjmowana na gruncie tych rozważań Krytyczna Analiza Dyskursu), analizowane tu teksty należą do wypowiedzi zaklasyfikowanych do prywatnej domeny ideologicznego aparatu państwowego, z punktu widzenia teorii Louisa Althussera[6], do których nawiązuje przyjmowana na gruncie tych rozważań Krytyczna Analiza Dyskursu.

Ideologia jest tu postrzegana jako reprodukcja świadomości i kwalifikacji siły roboczej, czyli dyskurs ideologiczny jest nastawiony na utrzymywanie spójnego poglądu określonej grupy społecznej. Pogląd ten, czy raczej zestaw poglądów, ma (na gruncie tej perspektywy) utrzymywać posłuszeństwo i w pierwotnym sensie sprzyjać wydajności i kwalifikacji pracowników. W ideologiach systemów prywatnych (przeciwstawianych państwowemu, którego naczelnym mechanizmem działania nie jest ideologia, ale represje), do których obok wypowiedzi związanych z dyskursami różnych kościołów należy także dyskurs ekonomiczny, prawny, szkolny, czy artystyczny, istnieje w przekonaniu Althussera bliski, choć pośredni model wykształcania posłusznego pracownika, obywatela, czy ucznia. Posłuszeństwo jest tu istotną wartością, która może być w rozmaity sposób strzeżona na gruncie językowym (głównie retorycznym). Zarówno Fairclough, jak i Althusser zwracają uwagę, że dyskurs ideologiczny ma znaczenie w utrzymywaniu stałości grup klasowych lub staje się proklamacją przemian w obrębie uwarunkowanych społeczno-ekonomicznie grup[7].

W kontekście analizowanego tematu można by zastanawiać się nad kształtowaniem określonego typu dyskursu, który ma na celu utrzymanie spójności grupy religijnej, przedstawionej w opozycji wobec rzeczywistych

---

[5] Ph. Graham w: A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu*, s. 51-53.

[6] L. Althusser, *Positions*, Paris 1976 (polski przekł. A. Staroń na łamach internetowego czasopisma: http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article374, 2010).

[7] Tamże; N. Fairclough, *Analysing Discourse Textual Analysis for social research*, London - New York 2003, s. 5.

lub imaginacyjnych przedstawicieli innych poglądów[8]. Odnosząc się jednak do stanowiska Althussera, można wskazać, że częste pojawianie się tego tematu w mediach katolickich oraz w innych mediach przez przedstawicieli publicystów czy „ekspertów" katolickich świadczy o świadomości przemian społecznych, które mogą być postrzegane przez przedstawicieli określonej grupy religijnej jako wyzwanie, któremu można nadać określony sens etyczny, a także tożsamościowy. Zmiana społeczna może stanowić wyzwanie dla zastanej struktury, ale także stanowić element umocnienia się tożsamości w oporze przeciw zjawisku postrzeganemu jako „wrogie" czy w słabszym sensie niekorzystne.

Konsumpcja jako laicyzacja

Metafory używane w tekstach księdza Dariusza Oko można przyporządkować do kilku grup. Pierwszą, wyróżnioną przeze mnie, kategorią są te, które odwołują się do perspektywy biznesowej, marketingowej, czy w pewien sposób do kategorii ekonomicznych (materialnych). Jak się wydaje w odniesieniu do szerszej skali (biorąc pod uwagę nie tylko analizę w dyskursie, ale i nad dyskursem, co proponuje Krytyczna Analiza Dyskursu)[9], można zauważyć, że wybór tego rodzaju metaforyki może odwoływać się do krytyki konsumpcjonizmu, wyrażanej przez dokumenty kościelne. Oczywiście, nie każda metafora powiązana z perspektywą marketingową musiałaby od razu odnosić się do perspektywy konsumpcjonistycznej, która

[8] We wskazanych wypowiedziach homoseksualiści przedstawiani są jako spójna grupa społeczna. Faktycznie jednak trudno powiedzieć o spójności światopoglądowej osób identyfikujących się z określoną orientacją seksualną. W Polsce istnieje na przykład grupa Wiara i Tęcza, która zrzesza religijne osoby LGBTQ, wśród których większość stanowią katolicy. Z tego względu należy zauważyć, że przynajmniej część przedstawicieli środowisk LGBTQ może podzielać wiele poglądów reprezentowanych przez instytucję Kościoła rzymskokatolickiego. Dlatego, użyłam sformułowania stwierdzającego, że grupa ta może być jedynie przedstawiana jako opozycyjna wobec stanowiska religijnego czy też reprezentowanego przez określoną wyżej instytucję religijną. Drugą kwestią jest także, kształtowana przez analizowanego autora, koncepcja nie w pełni jasnej granicy między częścią środowiska kościelnego a przedstawicielami grupy nazywanej przez Dariusza Oko „homoseksualnym lobby". Jak zauważa autor, w obrębie instytucji kościelnych także znajdują się osoby nie będące w świetle tej koncepcji „prawdziwie" przedstawicielami tejże instytucji. Kwestię tę omawiam szerzej w dalszej części artykułu.

[9] Analiza w dyskursie zajmuje się jedynie egzemplarycznymi przykładami, natomiast analiza nad dyskursem dotyka także kwestii systematycznych powiązań konkretnych przykładów z szerszymi odniesieniami ideologicznymi czy teoretycznymi. A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu*, s. 17.

zyskuje negatywne odniesienie etyczne, jednak biorąc pod uwagę zjawisko re-skalacji, a więc przeniesienia terminów z gruntu egzystencjalnego czy perspektywy antropologicznej lub socjologicznej (jak można byłoby określić analizowane tu kwestie zachowania się osób identyfikujących się z określoną orientacją seksualną) na grunt marketingowy, nawiązuje retorycznie do pewnego rodzaju etycznej waloryzacji. Także konkretne użycie takich terminów, jak homo-lobby[10], promocja homoseksualizmu („Od dłuższego czasu jesteśmy w Polsce świadkami oraz celem promocji homoseksualizmu")[11], czy pełen pakiet postulatów („Trzeba pamiętać, że homozwiązki pociągają za sobą cały pakiet. Jeśli zgodzimy się na homozwiązki, to niebawem dojdzie do tego adopcja, zaraz później przyjdzie nakaz mówienia 'rodzic A' i 'rodzic B' zakaz mówienia 'mama' i 'tata'"[12]) odwołują się do zmiany rejestru kontekstu, z narracji dotyczącej jednostki lub grupy ludzi na rzecz perspektywy przedmiotowej, odnoszącej się do grup interesów bądź usług.

Konsumpcjonizm oraz "promocja własnego ja" są w dokumentach kościelnych jednoznacznie krytykowane i łączone z hedonizmem oraz laicyzacją. Przykładami stwierdzeń, które odnoszą się do konsumpcjonizmu w ten sposób są choćby encyklika *Caritas in veritate* czy list *Novo millenio inneunte*. W tym pierwszym dokumencie czytamy o hedonizmie i konsumpcjonizmie jako postawach, ku którym skłania się wiele społeczeństw, obojętnych na powstające pod wpływem tych postaw szkody[13], w drugim możemy przeczytać o wewnętrznych problemach instytucji kościelnej, które wynikają z „wyjałowienia konsumpcjonizmem" i laicyzacją[14].

Metaforyka związana z konsumpcjonizmem, w odniesieniu do społeczności homoseksualnych, ma za zadanie powiązanie postaw życiowych z perspektywą materialną, przedmiotową, sprzeciwiającą się etyce katolickiej, a nawet zagrażającą tejże. Kontekst użycia przywołanych sformułowań

---

[10] Termin lobbing nie jest bezpośrednio powiązany z perspektywą marketingową, jednak dotyczy nieuczciwych praktyk zmierzających do osiągnięcia własnych korzyści określonej grupy odbiorców i często rozpatruje się go jako przykład nieuczciwej strategii biznesowej, mającej też duże związki ze światem polityki. M.M. Wiszowaty, *Regulacja prawna lobbingu na świecie. Historia, elementy, stan obecny*, Warszawa 2008.

[11] D. Oko, *Dziesięć argumentów przeciw*, „Gazeta Wyborcza" z 28-29 maja 2005, s. 27.

[12] D. Oko, *Homolobby przypisuje sobie cechy boskie*, http://www.fronda.pl/a/ks-oko-dla-frondapl-homolobby-przypisuje-sobie-cechy-boskie,26501.html [dostęp: 18.3.2013].

[13] Benedykt XVI, *Encyklika Caritas in veritate Ojca Świętego Benedykta XVI do biskupów, prezbiterów, diakonów, do osób konsekrowanych i wszystkich wiernych świeckich o integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie*, Kraków 2009.

[14] Jan Paweł II, *List apostolski Novo millennio ineunte Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, duchowieństwa i wiernych na zakończenie wielkiego jubileuszu roku 2000*, Kraków 2001, paragraf 46.

nawiązuje nie tylko do informowania o tym, że akt homoseksualny jest sprzeczny z nauką Kościoła i przeczy wartościom ważnym dla określonego środowiska. Większość stwierdzeń uwypukla rodzaj zagrożenia związanego z „promocją" homoseksualizmu czy działalnością „homolobby". Przykładami zdań wskazujących na konsumpcjonistyczną groźbę są między innymi zdania: „jesteśmy celem promocji homoseksualizmu", czy pochodzące z tego samego artykułu zdanie: „Ofensywę homoseksualizmu trzeba widzieć w szerszym kontekście ogólnej dekadencji, jako element procesów negatywnej dechrystianizacji, laicyzacji i ateizacji społeczeństwa konsumpcyjnego"[15].

W hybrydyczną jedność połączyły się opozycyjny wobec idei autora zestaw poglądów, konsumpcjonistyczno-ateistyczne przekonania oraz przemoc, określana tu przemocą symboliczną czy ideologiczną. Wskazuje na to fragment wypowiedzi publicystycznej Dariusza Oko, gdzie wskazuje, że nie tylko mniejszość homoseksualna, ale także „genderowcy" (których utożsamia on ze zwolennikami „ideologii homoseksualnej") stanowią bezpośrednie zagrożenie dla katolików: „(Genderowcy) Stosują przemoc – nie zbrojną, ale ideologiczną"[16].

Wskazane cytaty odwołują się do poczucia zagrożenia i bezpośredniego wpływu wywieranego przez środowisko homoseksualne na społeczność katolików. W przekonaniu autora oraz budowanej przez niego narracji dostrzegamy tożsamość kilku światopoglądów, które są w tym dyskursie ze sobą połączone tak, że właściwie nie można ich rozróżnić. Jednym z tych dyskursów jest narracja konsumpcyjna, równoznaczna z ateistyczną i wrogą religijności. Topika walki współwystępuje tu ze spectrum odniesień konsumpcyjnych. Faktycznie jednak to te ostatnie odniesienia mogą wskazać na budowanie w wypowiedzi dualistycznego schematu o charakterze manichejskim. Media, świat finansowy i polityka są tutaj jednym konglomeratem, nawiązującym do tego samego pola semantycznego. Są one utożsamiane przez Dariusza Oko z mechanizmami „przemocy wyższego rzędu", które mogą do pewnego stopnia przypominać koncepcję Michela Foucaulta, który jednak, jak się ostatecznie okazuje, dochodzi do zupełnie innych konkluzji niż autor analizowanych wypowiedzi.

---

[15] D. Oko, *Dziesięć argumentów przeciw*, s. 27-28.

[16] D. Oko, *Genderrewolucja*, „Polonia Christiana" z marca/kwietnia 2013, http://www.pismo.poloniachristiana.pl/Genderrewolucja,33,0,996,1,PCH,numer.html [dostęp: 18.3.2001].

Dychotomia ciała i ducha. Dyskurs medykalno-teologiczny

Michel Foucault dostrzegał, że na przełomie XVIII i XIX wieku w historii kultury nastąpiła zmiana w interpretowaniu strategii dyscyplinujących. O ile we wcześniejszych okresach tortury cielesne oraz wszelkie inne mechanizmy związane z unieruchamianiem ciała stanowiły praktyki karania tych, którzy zdecydowali się przekroczyć normę, o tyle przełom oświeceniowy przyniósł inny stosunek do kary, związany z internalizacją poczucia kontroli i reżimu. Tego typu działania pozwalają na kontrolę psychiki czy ducha ludzkiego jedynie pośrednio, odwołując się do ciała jako podmiotu wymagań moralnych. Foucault przedstawia wizję panopticonu, przestrzeni więziennej skonstruowanej tak, że osoby osadzone nie są pewne tego, w którym momencie podlegają kontroli. Zdają sobie sprawę, że w każdej chwili mogą być obserwowane[17].

W przekonaniu Dariusza Oko, to media, świat finansów i polityka stają się Foucaultowskim panopticonem, służącym jednakże nie tyle do dyscyplinowania ducha w kierunku wypełniania jakiś norm, co raczej sprzeciwiania się uznanym i, w przekonaniu publicysty, słusznym zasadom oraz wartościom[18]. Tym samym, władza mediów, biznesu i polityki (stopiona wizją jedności lobbujących grup powiązanych z tymi trzema przestrzeniami odniesień) kultywują promocję „użycia ciała" wbrew ideom dążącym do regulacji zachowań cielesnych (ascezy, czystości, celibatu, umiarkowania). Możemy zauważyć, że dostrzeżenie podobnego mechanizmu, związanego ze zmianą strategii przemocy społecznych aparatów, prowadzi polskiego i francuskiego filozofa do zupełnie odmiennych wniosków.

Wielokrotne nawiązania w (dotyczących homoseksualności) tekstach Dariusza Oko do powiązanego z przeciwnikami światopoglądowymi hedonizmu zdają się budować perspektywę dualistyczną, w której wrogiej i przynoszącej zgubę przestrzeni materialnej przeciwstawiana jest druga, inna przestrzeń, reprezentowana przez wartości katolickie, będące nieustannie w stanie zagrożenia. Media, polityka i biznes są zatem po stronie hedonistycznego obrazu ciała, a zbiór wartości katolickich – po stronie ducha i pozytywnie waloryzowanej etyki umiarkowania. W tej dualnej perspektywie po stronie mediów, polityki i biznesu znajduje się także homoseksualizm, który nie jest tu przedstawiany jedynie jako jedna z orientacji

---

[17] M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1998.

[18] Oczywiście Michel Foucault należy do grona autorów, którzy są objęci negatywnym wartościowaniem przez analizowanego publicystę, toteż nie można mówić o bezpośrednim odwołaniu się autora tekstu do poglądów francuskiego filozofa.

seksualnych, ale raczej zinterpretowany jako element kultury sprzeciwiającej się katolicyzmowi. Wskażmy na cytaty, które stają się źródłem mojej analizy.

> Dla zdrowego rozumu akceptacja homoseksualizmu jest oczywiście nie do przyjęcia. Jednak człowiek, jeśli się uprze, może do końca życia bronić dowolnego absurdu. (...) Homoseksualiści ponadproporcjonalnie do swej liczby przyczynili się do wybuchu epidemii AIDS. (...) Nie powinien dziwić fakt, że poza samymi homoseksualistami sąosoby popierające ich wybory. Ileż to już razy nawet większość była w błędzie, negując przy tym zupełnie Boga i Kościół (...)[19].

> Telewizja Publiczna jest przecież tworzona za pieniądze publiczne, całego społeczeństwa i jemu całemu ma służyć, a nie tylko jakiejś wąskiej grupie interesów. Telewizja ma równomiernie, sprawiedliwie reprezentować różne stanowiska, a to była raczej homopropaganda. Społeczeństwo polskie w zdecydowanej większości jest przeciwne zrównaniu homozwiązków z małżeństwem i homoadopcję, a wczoraj było reprezentowane jako mniejszość. I podobnie jest prawie we wszystkich takich programach. Mógłby ktoś zapytać, po co my w ogóle jesteśmy zapraszani do takich programów. Chyba jedynie po to, by uczynić nas obiektem zaszczucia (...) Proponuję powołać komisję i zbadać, ilu wśród chorych na choroby zakaźne czy wśród pedofilów jest homoseksualistów. Pójdźmy razem do polskich szpitali zakaźnych oraz więzień i policzmy, ustalmy proporcje. Tylko czy ktoś z moich oponentów zdecyduje się na takie badania? Oczywiście, że nie, uciekają przed prawdą, ideologowie przeżywają paniczny strach przed twardą rzeczywistością, która obala ich iluzje. Jeżeli homoseksualistów jest mniej więcej 2 proc. w społeczeństwie, a jest ich około 40 proc. wśród pedofilów i 60 proc. wśród chorych na AIDS, to znaczy to, że kilkadziesiąt razy częściej stają pedofilami i chorują na AIDS (oraz na inne choroby weneryczne). Wynika to z niesłychanego, niespotykanego nigdzie indziej promiskuizmu, rozpusty, w jakich żyją[20].

Po jednej stronie jest „choroba rozumu", wybory sprzyjające epidemii poważnej choroby, błąd i zupełna negacja Boga oraz instytucji Kościoła, po drugiej – zdrowie i normy religijne oraz te odwołujące się do obiektywnego rozumu. Powiązane są tu ze sobą określenia odwołujące się do perspektywy biologiczno-medykalnej (wskazujące na kontinuum zdrowia i choroby), zwrot ku racjonalności i noramatywny kodeks instytucji religijnej (oraz przyjętego prawa ponadnaturalnego). W drugim analizowanym fragmencie możemy dostrzec bezpośrednie wskazanie na mniejszość, która jest źródłem „zaszczucia" większości. Arjun Appadurai wskazuje, że dyksursy, które

---

[19] D. Oko, *Homoseksualizm nie jest normą*, „Gość Niedzielny", 2009, 37 http://gosc.pl/doc/788663.Homoseksualizm-nie-jest-norma [dostęp: 13.4.2013].

[20] Tekst dotyczy programu Tomasza Lisa, do którego został zaproszony ksiądz Dariusz Oko, który w jego przekonaniu nie miał równego prawa głosu w odniesieniu do innych osób występujących w programie. D. Oko, *Homolobby przypisuje sobie cechy boskie*, http://www.fronda.pl/a/ks-oko-dla-frondapl-homolobby-przypisuje-sobie-cechy-boskie,26501.html [dostęp: 18.3.2013].

przedstawiają ilościowo słabszą grupę jako źródło zagrożenia są wyrazem tożsamości drapieżczych (budujących swoje odniesienia tożsamościowe na budzeniu lęku wobec mniejszości). Są one kreowane przez grupy niepotrafiące odnaleźć własnego miejsca w zglobalizowanej rzeczywistości, która przynosi destabilizację dawnych norm, oferując wizję atomizacji społecznej, utraty bliskości, bezpieczeństwa i stabilności[21]. Ponieważ jednak występowanie przeciw globalizacji nie ma sensu (dopóki nie wskaże się jej twórców), obiektem zastępczym stają się mniejszości, a zwłaszcza figura nazwana przez Appaduraia „ciałem umniejszościowionym"[22], czyli medykalno-biologiczne odniesienie do grup mniejszościowych.

Metaforyka wrogiego świata

Teksty Dariusza Oko uwypuklają wizerunek negatywnej, zagrażającej rzeczywistości upadku wartości. Pozytywna wizja, powiązana ze sferą postulowanych wartości jest dużo mniej podkreślona. Pozytywni bohaterowie tekstu nie występują w oddzieleniu od ich wrogów. We wspomnianym jako ostatni artykule dotyczącym „Genderrewolucji", 80% treści tekstu dotyczy opisu grup sprzeciwiających się światopoglądowi katolickiemu. Trudno w artykułach Dariusza Oko odnaleźć metaforykę, która nie odwoływałaby się do konfrontacji, czy opozycji, częstokroć wyrażanej w języku hiperboli i uogólnienia (niekiedy synekdochy), dotyczącej wymienionej powyżej sfery materialności, cielesności, odwołującej się do konsumpcjonizmu, hedonizmu. Dariusz Oko tworzy także specyficzne określenia, epitety będące etykietami językowymi, którymi posługuje się dość konsekwentnie w swoich tekstach. Ewentualna dyskusja z autorem musiałaby zatem odwoływać się najpierw do uzgodnienia podstawowych terminów z tak zwanego rortiańskiego słownika finalnego[23] obu rozmówców.

---

[21] D. Oko, *Homolobby*.

[22] A. Appadurai, *Strach przed mniejszościami. Esej o geografii gniewu*, przekł. M. Buholc, Warszawa 2009, s. 52.

[23] Poprzez słownik finalny amerykański filozof rozumie zestaw specyficznych pojęć i konstrukcji zdaniowych, używanych przez interlokutorów w celu poparcia swojego stanowiska. Słowniki finalne można analizować w wymiarze idiolektycznym, czyli odwołując się do indywidualnych, tworzonych przez każdego człowieka, odmian mowy. Odgrywają one jednak bardzo dużą rolę w procesach związanych z ideologizacją i stanowią narzędzie propagandowe dla większości systemów. W pewnej mierze idiolekty jednostkowe są zależne także od wspomnianych mechanizmów systemowych. W analizowanym przypadku wskazuję na elementy słownika finalnego jednego z autorów jako przykład konstruowania narracji obecnej w mediach katolickich czy też jednego z dyskursów instytucji religijnej. R. Rorty, *Ironia, przygodność i solidarność*, przekł. W.J. Popowski, Warszawa 1996, s. 107-115.

Do wspomnianego słownika autora należą zwroty specyficznie określające jego przeciwników światopoglądowych. Na przykładzie wspominanego, analizowanego artykułu, pochodzącego z „Polonii Christiany", dostrzegamy, że gender ideologia (obecna pięć razy) i „genderowcy" (cztery razy), trzy razy występuje także określenie genderrewolucjoniści oraz raz gendertotalitaryzm (Dariusz Oko nazywa również przynajmniej niektórych „animatorów seksualnej rewolucji" zwyrodnialcami i szaleńcami). Wszystkie określenia dotyczą jednej grupy osób, przeciwstawionej głównej bohaterce tekstu (Gabriele Kuby, której nazwisko jest wymienione 8 razy, w tym raz w tytule i raz w posłowiu, wskazującym na konieczność przetłumaczenia jej książki na język polski). Zastosowano tu retoryczną technikę, w ramach której jednostce przeciwstawiana jest niezwykle groźna i w logice tekstu niezwykle wpływowa grupa osób (Oko wymienia przykłady, z których można wywnioskować, że genderowcy, wśród których z nazwiska wymieniona jest m.in. Judith Butler i Alfred Kinsey, ale możemy też przeczytać, że genderowcy zdominowali władze Unii Europejskiej).

Przedstawiając ateistów jako wielką grupę, w obrębie której przedstawiciele koncepcji genderowych stanowią podzbiór, Dariusz Oko pisze:

> Trzeba pamiętać, że największe zbrodnie w dziejach świata, wielokrotnie przerastające wszelkie inne, popełniali ateiści. Pol Pot, Mao Tse Tung, Hitler, Lenin, Stalin. Ich zbrodnie przewyższają wszelkie inne. To nie jest przypadek, to wynika z wewnętrznej logiki ateizmu. Kłamstwo, pogarda, agresja i nienawiść obecne w ideologii gender to tylko mała część czegoś o wiele większego, czegoś odwiecznego[24].

Obydwie grupy (ateiści i zwolennicy gender studies) są tu zestawione na prawach analogii z totalitarnymi oraz autorytarnymi liderami i, jak sam Oko wskazuje, „zbrodniarzami", służącymi odwiecznemu, ponadświatowemu złu. Ateizm nie jest tu przedstawiany jedynie jako zjawisko socjologiczne, nie jest on tak zwanym faktem społecznym. Zjawisko to jest raczej teologizowane i ujmowane jako element swoistej ponadczasowej walki sił dobra i zła.

Przykład dualnej logiki, w której zło jest uosobione w postaci grupy mniejszościowej, daje zacytowany poniżej fragment publicznej wypowiedzi (wywiadu dla portalu Fronda.pl). Dariusz Oko wyraźnie wskazuje zwolenników teorii gender oraz homoseksualistów jako współczesnych nazistów. Jedyną różnicą między nazistami i zwolennikami praw dla homoseksualistów jest, wedle Dariusza Oko, fakt, iż naziści urzeczywistnili swoje plany, natomiast mniejszości dopiero planują je urzeczywistnić. Retoryka ostrzeże-

[24] D. Oko, *Homolobby*.

nia przed planowanym zagrożeniem ma większą moc perswazyjną niż relacjonowanie rzeczywistych sytuacji. Pomimo tego, że Oko nie wskazuje na żadne realne fakty, a jedynie na niezidentyfkowane pomysły, idee, czy plany, to jednak autor przedstawia wspomniane idee tak, jakby były faktami dokonanymi, posługując się trybem oznajmującym, a nie przypuszczającym.

Dodatkowo można dostrzec tu mechnizm budowania spójnej, chronologicznej narracji, która przypomina do złudzenia wypowiedź o faktach. W pierwszym zdaniu wskazywanej poniżej wypowiedzi Oko mówi o planach budowy gett dla (określanych stosunkowo neutralnie) „przeciwników gejów". W drugim zdaniu „przeciwnicy gejów" są już określeni obraźliwie, stają się homofobami. Oko właściwie sam stosuje to etykietujące określenie, by wywołać w grupie docelowej przekonanie, że jeśli sprzeciwiają się prawom politycznym dla społeczności homoseksualnej, są zaklasyfikowani jako „homofoby" i grozi im zamknięcie w getcie czy więzieniu i bycie współczesnym Żydem, ofiarą ogromnej przemocy i terroru, który jest podkreślany zakładaną przez autora wypowiedzi jednolitością, stanowczością sądów środowiska mniejszościowego oraz jego wiarą we własną nieomylność. Ta ostatnia cecha, przypisana przez autora grupie określonej jako opozycyjna, może nosić znamiona projekcji. W żadnym z tekstów nie dostrzegłam bowiem fragmentów, w których Dariusz Oko wyraziłby choćby cień wątpliwości wobec słuszności własnej racji.

> W Holandii już planuje się utworzenie gett dla „homofobów", czyli przeciwników gejów. Homofoby mają być zamykani w gettach i więziach jak kiedyś Żydzi. W imię jedynie słusznej, arcypostępowej ideologii gender. Takie jest nastawienie ludzi, którzy chcą dominować, którzy pragną nad nami zapanować. Takie będą ich kolejne kroki. Trzeba wiedzieć, że ktoś, kto dziś popiera homozwiązki, jutro będzie musiał popierać homoadopcję, później zakaz mówienia „mama" i „tata", a następnie więzienie dla każdego, kto wypowie zdanie krytyki na temat gejów. Trzeba zresztą powiedzieć, że w ten sposób przypisują sobie oni cechy boskie, bo tylko Boga nie można krytykować[25].

Taki sposób przedstawiania oponentów ideologicznych przypomina wykorzystanie mechanizmu pogardliwych uprzedzeń, który jest zmodyfikowaną wersją mechanizmu kozła ofiarnego. Zwolennicy gender studies czy homoseksualiści są przede wszystkim przedstawiani jako grupa silna i groźna. W celu zlikwidowania wszelkich empatycznych uczuć wobec wymienianych środowisk, kreuje się ich obraz tak, by odbiorcy ustalili sobie

[25] Tamże.

trwałe połączenia skojarzeniowe pomiędzy wizerunkiem wskazanej grupy i totalitarnych przywódców, morderców, przestępców, prześladowców.

Peter Glick wyjaśniający wskazany mechanizm stwierdza, że właśnie retoryczna kreacja Żydów przedstawianych jako osoby, z którymi nie można się zidentyfikować, groźne i rywalizujące z narodem niemieckim, była jednym z kluczowych dyskursów konstytuujących usprawiedliwienie i uprawomocnienie dla przemocy wobec tej grupy etnicznej[26]. Glick zauważa, że dyskurs ten stał się popularny ze względu na rosnącą frustrację (nie indywidualną, ale grupową związaną ze zmianą statusu finansowego, politycznego, socjalnego społeczności). Wydaje się, że sytuacja, do której odwołuje się Dariusz Oko nie ma takiego samego statusu, jak rzeczywistość Rzeszy na początku XX wieku, ponieważ grupa docelowa, do której odwołuje się autor nie jest zespolona wokół jednoznacznie określanego wydarzenia bądź zespołu wydarzeń, które mogłyby odwoływać się do podzielanej frustracji. Jednakże, wierząc w wizję kreowaną przez Oko można by zakładać, że grupa ta niewątpliwie może się solidaryzować w statusie ofiary prześladowań. Dariusz Oko porównuje trudności współczesnych katolików z doświadczeniami osób prześladowanych przez reżim nazistowski i komunistyczny.

Biorąc pod uwagę liczbę obecnych w tekście wspominanego autora nawiązań do perspektywy życia katolików prześladowanych w czasach PRL, można postawić hipotezę, że zmiana statusu wspólnoty katolickiej, utrata jej dawnej politycznej i społecznej roli staje się podzielanym doświadczeniem społeczności (zwłaszcza starszych) katolików. Odpowiedzią na ten kryzys może być próba stworzenia jedności społeczności, ukonstytuowanej na odnalezieniu innego światopoglądowego wroga.

Dariusz Oko wskazuje na negację społeczności katolickiej, przedstawia on samego siebie (jako osobę reprezentującą instytucję Kościoła) i innych reprezentujących jego środowisko jako „obiekt zaszczucia". W artykule z „Polonii Christiany" występuje figura retorycznego my: „jesteśmy poddawani praniu mózgów", rewolucja seksualna ogarnia tu całą kulturę (jest bowiem przyrównana do rewolucji kulturowej), a ateiści i zwolennicy gender studies są tu określeni „bolszewikami" oraz „animatorami rewolucji seksualnej"[27]. Wiele z używanych przez Oko środków stylistycznych czy retorycznych odwołuje się do historiozoficznej perspektywy dziejów Europy

---

[26] P. Glick, *Jagnięta ofiarne w wilczym przebraniu. Zawistne uprzedzenia, ideologia i czynienie z Żydów kozłów ofiarnych*, [w:] *Zrozumieć zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu*, red. L.S. Newman, R. Erber, Warszawa 2009, s. 122.

[27] D. Oko, *Genderrewolucja*.

czy Polski, jednak część ze wspomnianych metafor i porównań odnosi się także do konglomeratu metaforyki konsumpcyjno-ateistycznej[28].

Trudno w pełni zrozumieć znaczenie ateizmu, o którym pisze autor przywołując zbiór totalitarnych przywódców, spośród których wielu wchodziło w alianse z religią. Hitler odebrał religijne wykształcenie i mimo późniejszego agnostycyzmu wskazywał na zalety religijności w publicznych wystąpieniach[29].

Z drugiej jednak strony, we wszystkich wspominanych tekstach obok metaforyki, wskazującej na wszechpotężną moc ateizmu, konsumpcjonizmu, ideologii cielesności, którą Oko widzi u swoich przeciwników ideologicznych, występuje także wskazanie na niemalże krańcową słabość tychże oponentów. Innymi słowy, to zło, które na gruncie narracji miało wszechogarniającą siłę, kilka zdań dalej okazuje się zupełnie ją tracić. Chrześcijanie czy katolicy, którzy byli nieustannie zagrożeni przez moc ateizmu, homoseksualizmu i ideologii gender stają nagle wobec bezbronności i słabości swoich przeciwników światopoglądowych. Przykładem zastosowania takiego mechanizmu jest wywiad udzielony przez Dariusza Oko „Gościowi Niedzielnemu", w którym wspomina o homoideologii „walczącej" z chrześcijaństwem i wspieranej (wg publicysty) przez „Gazetę Wyborczą", czy nawet księdza Prusaka, którego Oko przyrównuje do komunistycznego księdza patrioty (współpracującego z reżimem). Ostatnie fragmenty tekstu przynoszą jednakże nieoczekiwaną zmianę tonu, wskazując, że homoseksualiści są osobami „schorowanymi". Dariusz Oko powołując się na swoje 11-letnie kontakty ze środowiskiem lekarskim, przytacza, że lekarze opowiadają: „jak bardzo osoby homoseksualne są zaburzone, jak bardzo cierpią na skutek swoich czynów. Jak są strasznie schorowane"[30].

Bardzo istotny jest fakt umieszczenia w ostatniej części artykułu treści utwierdzających społeczność w przewadze nad osobami, które określone jako „chore" mogą raczej stać się przedmiotem troski (uprawomocniając przekonanie o sile i potędze chrześcijan)[31].

---

[28] Ateizm jako postawa ideologiczna implikuje, w świetle wspomnianych wypowiedzi, kulturę hedonizmu i konsumpcjonizmu. We wspominanym artykule *Genderrewolucja* autor stawia tezę o ateizacji przez seksualizację – tamże.

[29] R. Steigmann-Gall, *The Holy Reich, Nazi Conceptions of Christianity, 1919–1945*, Cambridge - Ohio 2004.

[30] D. Oko, *Homoseksualizm nie jest normą*.

[31] Wspominany Peter Glick wskazuje, że z podobnym zjawiskiem mamy do czynienia w dyskursach nazistowskich, gdzie obok wykazywania wszechpotęgi żydowskiej pojawiają się mniej liczne, ale obecne przekonania o ich słabości czy chorobie. P. Glick, *Jagnięta ofiarne w wilczym przebraniu*, s. 124-125.

We wspominanym powyżej artykule, gdzie genderideologia określana jest epidemią dżumy, postać katolickiej autorki staje się archetypicznym obrazem kobiecej wojowniczki, którą autor przyrównuje do biblijnej Estery i Judyty, Ezechiela i Jeremiasza. Kobieta ta jest wykreowana na bohaterkę indywidualną. Oko wskazuje, że potrzeba instytucji i systemowej walki z ideologią wrogą chrześcijaństwu, jednak ostatecznie czytelnik nie ma do czynienia z walką dwóch instytucji czy systemów, ale raczej z przeciwstawieniem kobiety-matki i chrześcijanki Gabriele Kuby z systemem ideologicznym. Zwycięstwo, jakie wieści Gabriele Kuby Dariusz Oko przypomina walkę Dawida z Goliatem. Oko wskazuje, że wspominana niemiecka autorka: „piórem obnażając prawdę o genderideologii, wzorem swych biblijnych poprzedniczek Estery czy Judyty, walczy o ocalenie swego narodu. Jak Ezechiel, Jeremiasz czy Izajasz wzywa do opamiętania i nawrócenia”[32].

Katolicka autorka jest zrównana z biblijnymi prorokami oraz bohaterkami starotestamentalnymi, które przekroczyły ograniczenia kulturowe związane z postrzeganiem ich płci kulturowej. Niezwykle interesujące jest to, że we fragmencie pochodzącym z ostatniej części artykułu autor, niejako rykoszetem, stara się odwrócić narzędzia wykorzystywane przez teolożki feministyczne, budując konstrukcję mitu samotnej wojowniczki, ukonstytuowanego właściwie nie tyle w chrześcijańskiej, ale bardziej w żydowskiej tradycji. Dariusz Oko wykorzystuje bowiem postaci starotestamentalne[33], spośród których Judyta i Estera są kluczowe dla obrzędowości judaistycznej (wspominane są w czasie święta Purim oraz Chanuka).

Prawdopodobnym retorycznym celem przywołania tych postaci jest nawiązanie do jak najstarszych źródeł uprawomocniających stanowisko obecne w artykule oraz wpisanie idei walki chrześcijańsko-narodowej w długotrwałą historię wytrwałego i niejednokrotnie krwawego uzyskiwania spójności oraz więzi narodu wybranego. Nawiązania te są jednak bardzo niebezpośrednie i służą raczej budowaniu wizji silnej wspólnoty narodowej, wykorzystując do tego zarówno perspektywę narodowościową niemieckiej pisarki, jak i historii starotestamentalnych zmagań związanych z walkami o ziemię i ukształtowanie spójności narodowej.

Uwypuklające wprost perspektywę narodową odwołania, powiązane bądź z żydowskością, bądź z niemieckością, mogłyby nawiązywać do skojarzeń, które nie byłyby pożądane przez polskiego katolickiego publicystę,

---

[32] D. Oko, *Genderrewolucja*.

[33] Oczywiście Stary Testament stanowi ważny, także dla chrześcijaństwa, tekst, jednakże bardzo interesujący jest fakt wykorzystania jedynie starotestamentalnych postaci, bez wspominania o jakiejkolwiek bohaterce czy bohaterze nowotestamentalnym.

który zapewne dążył do przekonania czytelnika, że wskazywanym narodem jest naród czytelników (więc Polska), o czym może świadczyć ostateczna konkluzja domagająca się przekładu książki Gabriele Kuby na język polski. Jednakże, ich heurystyczne użycie, w celu wskazania na pożądane postawy, wpisuje się w normę dyskursywną (dla czasopisma, które w samym swoim tytule wskazuje czytelnikowi kluczowe odniesienia światopoglądowe), odwołującą się do topiki splecionych ze sobą kategorii narodowo-chrześcijańskich.

Konkluzje

Katolicki publicysta posługujący się hiperbolą, a także splecioną ze sobą topiką historyczną, konsumpcyjną oraz medykalną, wykorzystując dualistyczną metaforykę, przeciwstawia sobie własną grupę odbiorców (oraz grupę jego autoidentyfikacji) i członków mniejszości seksualnych czy przedstawicieli odmiennych poglądów na kwestie etyki seksualnej. Budując kategoryzacje, publicysta katolicki wykazuje tożsamość grup, z poglądami których polemizuje, i historycznych czy mitycznych wrogów chrześcijaństwa. Dyskurs budowany przez autora, będącego przedstawicielem jednej ze światopoglądowych formacji ideologicznych, konstruuje ideę przeciwstawienia się innej ideologii, która jest przedstawiona jako grupa budząca przerażenie i dążąca do zniszczenia grupy wiernych, katolików, chrześcijan-Polaków. Analiza wypowiedzi Dariusza Oko, w świetle Krytycznej Analizy Dyskursu, ujawniła wykorzystanie mechanizmu, opisywanego przez Petera Glicka, zawistnego uprzedzenia. Głównym jego zadaniem jest przeciwstawienie sobie dwóch grup, wykazując zagrożenie i ambiwalentną postawę wobec społeczności mogącej zaszkodzić tożsamościowej jedności i dobrostanowi grupy docelowej.

BIBLIOGRAFIA

Althusser L., *Positions*, Editions sociales, Paris 1976 (polski przekł. A. Staroń na łamach internetowego czasopisma: http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article374, 2010).

Anderson B., *Wspólnoty wyobrażone, rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, przekł. S. Amsterdamski, Społeczny Instytut Wydawniczy, Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków 1997.

Appadurai A., *Strach przed mniejszościami. Esej o geografii gniewu*, przekł. M. Buholc, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Benedykt XVI, *Encyklika Caritas in veritate Ojca Świętego Benedykta XVI do biskupów, prezbiterów, diakonów, do osób konsekrowanych i wszystkich wiernych świeckich o integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie*, Wydawnictwo Dehon, Kraków 2009.

Duszak A., Fairclough N. (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2008.

Fairclough N., *Language and power*, Longman Group UK, Essex 1989.

Fairclough N., *Analysing Discourse Textual Analysis for social research*, Routledge, London - New York 2003.

Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1998.

Glick P., *Jagnięta ofiarne w wilczym przebraniu. Zawistne uprzedzenia, ideologia i czynienie z Żydów kozłów ofiarnych*, [w:] *Zrozumieć zagładę. Społeczna psychologia Holokaustu*, red. L.S. Newman, R. Erber, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Jan Paweł II, *List apostolski Novo millennio ineunte Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, duchowieństwa i wiernych na zakończenie wielkiego jubileuszu roku 2000*, Wydawnictwo Św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, Kraków 2001.

Krytyczna Analiza Dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej, red. A. Duszak, N. Fairclough, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2008.

Oko D., *Dziesięć argumentów przeciw*, „Gazeta Wyborcza" z 28-29 maja 2005.

Oko D., *Homoseksualizm nie jest normą*, „Gość Niedzielny", 2009, 37 http://gosc.pl/doc/788663.Homoseksualizm-nie-jest-norma [dostęp: 13.4.2013].

Oko D. *Genderrewolucja*, „Polonia Christiana" z marca/kwietnia 2013, http://www.pismo.poloniachristiana.pl/Genderrewolucja,33,0,996,1,PCH,numer.html [dostęp: 18.3.2001].

Oko D., *Homolobby przypisuje sobie cechy boskie*, http://www.fronda.pl/a/ks-oko-dla-frondapl-homolobby-przypisuje-sobie-cechy-boskie,26501.html [dostęp: 18.3.2013].

Rorty R., *Ironia, przygodność i solidarność*, przekł. W.J. Popowski, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1996.

Steigmann-Gall R., *The Holy Reich, Nazi Conceptions of Christianity, 1919–1945*, Kent State University, Cambridge University Press, Cambridge - Ohio 2004.

Wiszowaty M.M., *Regulacja prawna lobbingu na świecie. Historia, elementy, stan obecny*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2008.

ANNA ROGOZIŃSKA

Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu

MUZEUM ZORIENTOWANE NA ODBIORCĘ. STRATEGIE EDUKACYJNE BUDUJĄCE DŁUGOOKRESOWE RELACJE Z WIDZEM JAKO USŁUGOBIORCĄ

ABSTRACT. Rogozińska Anna, *Muzeum zorientowane na odbiorcę. Strategie edukacyjne budujące długookresowe relacje z widzem jako usługobiorcą* [The Museum as a Service Deliver and Visitor-Oriented Institution]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 323-334. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.20

This article discusses the role of marketing in the transformation of a museum. The museum should become a service organization with a diverse range of activities, concentred on the audience. There is a real chance that the introduction of relationship marketing in the museum will help it fulfil its mission. Relationship marketing treated as an approach which permeates the all institutional structures and helps to manage the whole museum: it is both the manager path, as well as all museum staff. This marketing is focused not only on promotion and communication, but is also used in shaping the museum educational strategies and planning further institutional activities. From this perspective, marketing is an orientation and a set of specialized practices, it has become a way to understand common values and to achieve specific goals.

Key words: museum audience, educational strategy, museum delivers, relationship marketing, service marketing

Świat sztuki ukształtowany pod koniec XX wieku w Europie Zachodniej, Stanach Zjednoczonych i Australii obejmuje różnorodne instytucje oraz organizacje: muzea, dealerów, kolekcjonerów, domy aukcyjne, biennale, targi, czasopisma, krytykę, akademie, ministerstwa, urzędy (wydziały) i prywatne źródła wsparcia finansowego. Termin „sztuka" desygnuje owe instytucje już przez samo definiowanie podmiotów świata sztuki: muzeów jako muzeów *sztuki*, przez utożsamianie klasy dealerów jako dealerów *sztuki*, i dalej – kolekcjonerów *sztuki* (lub dzieł określonego rodzaju), magazyny *sztuki*, targi

sztuki, krytykę *sztuki*, akademie *sztuki*, ministerstwo *sztuki*, wydziały *sztuki* w urzędach administracji państwowej i terenowej itp.[1] Świat sztuki ma więc wielu instytucjonalnych podwykonawców. Podstawową ich funkcją, czy też celem, jest odgrywanie różnych ról związanych ze: sterowaniem wytwórczością, wyjaśnianiem, krytyką, studiowaniem, nagradzaniem, dystrybuowaniem dzieł sztuki itp. Cały ów system połączeń, od produkcji, poprzez edukację, po obieg i odbiór, jest jednak wyraźnie zorientowany rynkowo. Dotyczy to także muzeów, które pod koniec XX wieku stanęły wobec wyboru: przekształcenia się w podmioty rynku, w ekonomicznym tego słowa znaczeniu, bądź, przeciwnie – odrzucenia mechanizmów rynkowych, co grozi im jednak wypadnięciem z rynku i marginalizacją swojej pozycji w świecie sztuki. To zignorowanie rozwojowego potencjału rynku, praktyki i teorii marketingu określa się mianem spirali niepowodzeń, kończącej się upadłością lub samolikwidacją, w najlepszym razie wypchnięciem na peryferie (margines) świata sztuki.

Kwestie sieciowych połączeń, w których wspomniane instytucje świata sztuki odgrywają rolę węzłów (*hubs*) spajających jego struktury, podjęte zostały w wielu pracach wybitnych komentatorów: socjologów sztuki, takich jak: Raymonde Moulin (*Le marché de la peinture en France*, 1967), Pierre Bourdieu (*La Distinction: Critique sociale du jugement*, 1979), Howard S. Becker (*Art Worlds*, 1982), Janet Wolff (*Aesthetics and the Sociology of Art*, 1983) oraz ekonomistów kultury: Marc Blaug (*The Economics of the Art*, 1976), William Grampp (*Pricing the Priceless: Art, Artists and Economics*, 1989), Bruno S. Frey (*Arts and Economics. Analysis and Cultural Policy*, 2000), David Throsby (*Economics and Culture*, 2000), Ruth Towse (*Cultural Economics, Copyright and the Cultural Industries*, 2002). Głównym celem przytoczonych tu autorów było ukazanie relacji pomiędzy różnymi uczestnikami, używając terminologii P. Bourdieu, pola sztuki oraz ról, jakie w nim pełnią, by pomóc nam lepiej zrozumieć zróżnicowane siły kształtujące współczesny świat sztuki.

W latach dziewięćdziesiątych z kolei nastąpił wyraźny wzrost liczby debat poświęconych muzeum jako instytucji realizującej zadania edukacyjne, co prezentowali m.in.: Gail Durbin (*Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning*, 1996), Bonnie Pitman-Gelles (*Presence of Mind: Museums and the Spirit of Learning*, 1999), Lisa Roberts (*From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museum*, 1997), Georg E. Hein (*Learning in the Museum*, 1998). Za *novum* wypada także uznać postulat kształcenia (szkolenia) kadry. Wcześniej wysiłki mające na celu wykorzystanie edukacyjnej roli muzeów

[1] S. Feagin, *Valuing the Art*, [w:] *Institutions of Art. Reconsiderations of George Dickie's Philosophy*, red. R.J. Yanal, Pennsylvania 1994, s. 55.

podejmowane były przede wszystkim przez kuratorów i kustoszy, bowiem nie było profesjonalnie wykształconych w tej dziedzinie specjalistów. Przyznanie edukacji tak znaczącej roli w funkcjonowaniu muzeów jest przede wszystkim zjawiskiem dwudziestowiecznym, równoległym z powstaniem współczesnej teorii rozwoju społecznego, legitymizacją nauk społecznych jako przedmiotów akademickich oraz odrzuceniem klasycznego programu nauczania w szkołach publicznych średniego szczebla[2].

Współcześnie edukacja jest jedną z głównych funkcji muzeum, realizowana przez specjalnie ku temu wykształcony personel, współpracujący z kuratorami, projektantami wystaw, działem marketingu i pracownikami innych działów (konserwacji, organizacji wystaw itp.). Na przykład, brytyjscy edukatorzy muzealni prowadzą ponad czterdzieści pięć różnego rodzaju aktywności, nie tylko bezpośrednio związanych z zajęciami edukacyjnymi. Organizują również festiwale aktywizujące lokalną społeczność i konferencje, rozwijają partnerstwo z uczelniami oraz wydziałami miejskimi, nadzorują praktyki studenckie czy wolontariat[3].

Zauważalny jest też znaczący wzrost: publikacji oraz czasopism poświęconych edukacji muzealnej (np. „Journal of Museum Education", „Journal for Education in Museums", „Museum & Society"), nowych kierunków studiów związanych z muzealną edukacją, a także profesjonalnych stanowisk dla muzealnych edukatorów.

Jeszcze jedna zmiana jest godna odnotowania, a mianowicie muzea, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych i Australii, przekształciły się w jednostki naukowo-badawcze, co oznacza, że prowadzą własne badania na temat: odbiorców (dokonują ich segmentacji), frekwencji, oceny atrakcyjności realizowanych działań.

Na tle zrekonstruowanych wyżej trendów i zjawisk można sformułować cel niniejszego artykułu, za jaki trzeba uznać osadzenie programów edukacyjnych muzeów w strategii długookresowej współpracy muzeum z odbiorcą. Należy dodać, iż wybrana wersja marketingu odnosi się do relacyjnego marketingu usług i z tego też powodu odbiorca traktowany będzie jako usługobiorca. Tym samym, poza głównym nurtem prezentowanych tu rozważań pozostaje cała sfera zagadnień dotyczących wieloaspektowego statusu sztuki (jako wytworu odzwierciedlającego kontekst społeczny, kulturowy, polityczny, czy ekonomiczny, a także jako matrycy socjalizacji i edukacji).

---

[2] G.E. Hein, *Museum Education*, [w:] *A Companion to the Museum Study*, red. S. Macdonald, Oxford 2006, s. 342.

[3] Tamże, s. 344.

Zadania stawiane przed muzeami

Od XIX wieku muzeum ewoluowało z prywatnych Wunderkammern (gabinetów osobliwości), otwartych tylko dla wąskiej grupy oglądających, w instytucję zorientowaną na szeroki krąg odbiorców, choć jeszcze trzy dekady temu większość z nich traktowała siebie jako wyspy kulturowe, które służyły potrzebom kulturalnym elitarnej publiczności. Obecnie, jako część przemysłu kulturowego, walczą o cenne bogactwo we współczesnym społeczeństwie, jakim są rosnące zasoby czasu wolnego. W zawodach tych uczestniczą nie tylko muzea, ale także biura podróży, organizatorzy ekoturystyki, atrakcji tematycznych, sportów widowiskowych, restauracje, centra handlowe itp. To, że muzea nie są instytucjami komercyjnymi, nie oznacza, iż nie działają na rynku i mogą zapomnieć o konkurencji. Dlatego, coraz częściej zajmują się strategicznym planowaniem działań marketingowych po to, by stać się bardziej zauważalnymi w świecie – nie tylko sztuki, a także wzbogacając swoje propozycje, pozyskać odbiorców i zwiększyć przychody. Równocześnie pojawia się wiele innych problemów, z którymi muzea muszą sobie poradzić. Za najważniejszy należy uznać marketingową orientację na widza, która powinna wpływać na postrzeganie nie tylko roli kuratora i dyrektora, ale także odpowiedzialność obu za realizację misji muzeum.

Rodzi się wiele pytań, w rodzaju: kto jest odpowiedzialny za zawartość wystaw (ekspozycje stałe i czasowe)? Jak zadania statutowe korespondują z możliwościami muzeum i najlepiej promują jego wyróżnioną w strategii misję? Kim są widzowie najczęściej odwiedzający muzeum? Czy tu także obowiązuje zasada Pareto, mówiąca, iż 80% odwiedzających to stali bywalcy? Jakie budować relacje z jednostkowym odbiorcą? Jak skonstruować optymalny program mix, wprowadzający w ekspozycyjną przestrzeń działania interaktywne? Jak konfigurować informację, by była promocją? Jak kształtować urozmaiconą ofertę edukacyjną, by nie zniechęcić, ale zainteresować gości i zaspokoić ich zmieniające się potrzeby? Jakie wskaźniki powinny być stosowane do mierzenia tych dokonań?

Coraz bardziej istotna staje się też kwestia roli nowych mediów (ICT) i technologii wyznaczających standardy publicznego smaku, ale także stosujących cenzurę. Ważny jest również wymóg dostosowania się do demograficznych (nadreprezentatywność widzów seniorów) i globalnych zmian, które przedefiniowują narodową i międzynarodową kulturę. Muzeum sztuki ma bowiem również za zadanie naprawić swoją historię uprzedzeń i wykluczeń. Zobowiązane jest więc dziś do: estetycznej doskonałości i integral-

ności, dostępności i rozwoju odbiorców oraz szacowania efektywności i transparentności wypracowanych wyników.

Polskie muzea stoją natomiast współcześnie w obliczu gruntownego przemyślenia swoich podstawowych funkcji: czy przechowywanie jest ważniejsze od udostępniania, a udostępnianie od rozbudzania zainteresowań oraz zmiany postrzegania muzeum jako bastionu elitarności, zarówno wśród widzów, jak i pracowników. Zmuszone są więc, wskutek zmieniających się oczekiwań odbiorców, do proaktywnych działań, rozszerzania zakresu świadczonych usług i wprowadzania nowych propozycji, które będą się przekładać na uznanie opinii publicznej i wymierny wzrost frekwencji odwiedzających. W owych inicjatywach i poszukiwaniach dyrektorzy muzeum oraz personel kierowniczy zaczynają sięgać coraz częściej po nowe strategie edukacyjne, stanowiące jedno z narzędzi marketingu. W tym miejscu należałoby wreszcie sformułować tezę, która głosi, że jeśli zrozumiemy czym jest marketing (i jego wybór), pozwoli nam to rozwiązać problemy łączące się z funkcjonowaniem muzeum. Ponieważ teza ta ma wyraźnie heurystyczną postać, konieczne staje się więc dodatkowe wyjaśnienie odnoszące się do marketingu.

Rozważając bowiem zagadnienie strategicznego wyboru marketingowego, mamy do czynienia z dwoma drogami. Pierwsza, obierana najczęściej przez muzealne supergwiazdy[4], przybiera kształt strategii konkurencji. W swojej radykalnej wersji odnosi się ona do marketingu transakcyjnego. Podejmowane przez te instytucje formy współpracy skierowane są przede wszystkim do innych instytucji: korporacyjnych sponsorów czy patronów.

Alternatywny kierunek polega na zastosowaniu relacyjnej wersji marketingu usług[5] (*Relationship Marketing*). Należy wspomnieć, że lista przymiotników dodawanych współcześnie do słowa marketing jest dość długa, bowiem obejmuje: telemarketing pasywny i aktywny, taktyczny i strategiczny, wewnętrzny i bezpośredni, marketing partnerski – by na tym poprzestać, pomijając skądinąd oczywiste określenia „branżowe". Rację mają ci ekonomiści, którzy twierdzą, że marketing relacyjny nie należy do tej grupy: modnych, krótkoterminowych wersji marketingu. Nie powinno nas mylić przymiotnikowe ujęcie relacji, bowiem celem tej wersji marketingu jest zejście na poziom tego, co podstawowe/źródłowe, a więc odkrywanie niezmiennie podstawowego znaczenia relacji usługowej. Dla muzeum nie będącego supergwiazdą, wybór Relationship Marketing oznaczać będzie

---

[4] Muzea supergwiazdy, to m.in. Muzeum Watykańskie, Prado, Londyńska National Gallery, Rijksmuseum, Louvre, Museum of Modern Art (MoMA), Guggenheim, Tate itp.

[5] Definicja marketingu relacyjnego pojawi się w drugiej części tekstu.

przekształcanie tradycyjnej instytucji muzeum w organizację usługową, w której pozyskiwanie, zatrzymywanie i współpraca z odbiorcami stawiane jest w centrum działań muzeum. Ekonomiści zajmujący się problematyką usług uważają, iż nie ma dla sektora usług odpowiedniejszej wersji marketingu, jak marketing relacyjny. Przez skandynawskich naukowców został on wyprowadzony właśnie z – potraktowanej jako wzorzec – relacji usługowej.

Konkludując, obok wielu dotychczasowych funkcji realizowanych przez muzeum (m.in. kolekcjonowania, przechowywania, badania, wystawiania, upowszechniania), pojawia się nowa, polegająca na sprzęgnięciu edukacji z działaniami marketingowymi. Nie zapominamy przy tym oczywiście, że muzeum to także pośrednik (mediator), interlokutor, a przede wszystkim edukator/popularyzator (tzw. *museums deliver*) oraz miejsce krzyżowania się „produkcji" sztuki (wytwarzania, kreowania) z koncepcjami jej upubliczniania. Muzea świadomie sięgające po tę wersję marketingu czynią to nie tylko w celu zintensyfikowania oddziaływań promocyjnych, ale również osiągnięcia korzyści wyższego rzędu. Pojawiają się one wówczas, kiedy marketing relacyjny staje się podstawą wypracowania koncepcji marketingowego zarządzania (ze strategicznym włącznie).

Jak przekształcić martwe muzeum w atrakcyjne centrum kulturalne

Współcześnie coraz częściej daje się zauważyć, że instytucje wystawiennicze biorą sobie za cel nie tylko produkowanie kolejnych wystaw, podobnych do wcześniejszych, które cieszyły się zainteresowaniem publiczności. Coraz większą wagę przywiązują do rozmaitości tematów, wzmocnienia więzi z dotychczasowymi odbiorcami oraz wychowania nowej publiczności. Wiele organizacji *non profit* (w tym również muzea) tworzy więc programy uczestnictwa, mające na celu wzmocnienie powiązań z najbardziej aktywnymi partnerami[6]. Zatem, muzeum zorientowane na odbiorcę musi łączyć dwie perspektywy: odśrodkową – muzeum a odwiedzający oraz dośrodkową – odwiedzający a muzeum. Pierwsza z nich, jak twierdzi Eva M. Reussner, zachodzi pod wpływem polityki kulturalnej w zakresie uczestnictwa w kulturze, integracji społecznej i edukacji nieformalnej, niezależnie od aspektów komercyjnych. Druga z kolei jest kształtowana poprzez posiada-

[6] Ch. Lovelock, S. Vandermerwe, B. Lewis, *Services Marketing. A European Perspective*, New Jersey 1996, s. 183.

nie szerokiej oferty, w tym także wypoczynku, rekreacji, przyjemności połączonych z atrakcjami kulturalnymi[7].

Skoro zatem strategiczne myślenie o muzeum staje się nieuniknione, to jego konsekwencją powinno być wypracowanie i wprowadzenie koncepcji strategicznego zarządzania o marketingowych podstawach[8]. Pracując nad wspólnym pomysłem stworzenia alternatywy dla narzuconych programów populistycznych[9], w budowaniu nowej tożsamości muzea nierzadko sięgają właśnie po koncepcje marketingu relacyjnego. Pozytywne wykorzystanie tej wersji marketingu w muzealnictwie zostanie omówione na przykładzie przekształceń, jakim poddano Geological Museum w Londynie[10]. Brak analogii z muzeum sztuk jest pozorny i pojawia się jedynie na poziomie nazwy obu instytucji i posiadanych przez nie zbiorów. Różnice znikają, jeśli odwołać się do problemu, który pozostaje wspólny dla wszystkich muzeów: w jaki sposób podnieść atrakcyjność takiej instytucji, aby przyciągnąć zwiedzających.

Założone w latach trzydziestych XX wieku muzeum posiadało bardzo bogate zbiory, uporządkowane według okresów geologicznych skał, minerałów, kamieni szlachetnych, półszlachetnych i było miejscem odwiedzanym głównie przez geologów. Rażący był kontrast między martwotą tego miejsca a pełnymi życia salami sąsiadującego z nim muzeum przyrodniczego. Podjęto więc działania zmierzające do odnowienia ekspozycji, zastosowania bardziej zaawansowanych i innowacyjnych metod wystawienniczych, aby zainteresować i przyciągnąć zwiedzających. Przedsięwzięciom tym towarzyszyła również nowo sformułowana misja: podtrzymać i rozwijać nadal zbiory oraz wykorzystać je w celu odkrywania, zrozumienia, odpowiedzialnego wykorzystania i czerpania radości z obcowania ze światem przyrody. Spektakularnym następstwem realizowanej misji było przekształcenie ekspozycji w „Life Galleries", które uzyskały nagrodę za perfekcyjny *design*. Ten pierwszy sukces spowodował połączenie Geological Museum z Natural History Museum. Praktyczna realizacja obranej strategii nie przebiegała jednak łatwo. Wszystkie przeprowadzane przez muzeum badania

---

[7] E.M. Reussner, *Strategic Management for visitor-oriented Musuem. A change of focus*, [w:] *Museum Management and Marketing*, red. R. Sandell, R.R. Janes, London – New York 2007, s. 155.

[8] Tamże.

[9] N. Möntmann, *Art and its Institutions. Current Conflicts, Critique and Collaborations*, London 2006, s. 10-12.

[10] Przedstawiany tutaj kazus, który opracował M. Shulver z Warwick Business School, można znaleźć w: R. Johnston, G. Clark, *Service Operations Management: Improving Service Delivery*, Pearson Education Limited, 2001, s. 34.

wskazywały, że zbiory geologiczne są najmniej atrakcyjną częścią muzeum. Były postrzegane jako nudne, monotonne, nie mające nic wspólnego z codziennym życiem. Kiedy zainteresował się nim dział wystaw i edukacji, zmieniono punkt widzenia. O wiele łatwiej jest zainteresować zwiedzających, jeśli – zamiast mówić o zbiorach geologicznych – odkrywa się przed nimi tajemniczy świat wulkanów i fascynujące zjawiska związane z trzęsieniem ziemi, odsłania piękno kamieni szlachetnych i bogactwo form zamkniętych w kamieniu (skamielinach). Okazało się więc, że inaczej należy oceniać wartość zbiorów, definiując ją nie z punktu widzenia posiadanych precjozów, ale bardziej jako osiąganie przez muzeum celu, jakim jest: edukowanie, rozbudzanie entuzjazmu i dawanie przyjemności w poznawaniu osiągnięć nauk o ziemi. Docelową grupą klientów stała się więc młodzież szkół średnich, która dzięki programom telewizyjnym i filmom chciała poznać tajemnice ziemi. Jeśli muzeum zamierzało odpowiedzieć na ten rodzaj przejawianych zainteresowań, nie mogło już swojej działalności ograniczać do eksponowania kolekcji, ale musiało rozbudzać zainteresowania odkryciami naukowymi, pomagać zrozumieć zjawiska geologiczne, kształtować odpowiedzialne wykorzystanie zasobów naturalnych i, co niemniej istotne, dawać przyjemność płynącą z kontaktu z naturą. Kolejnym krokiem w realizowaniu nowej misji była segmentacja populacji młodych odbiorców, z uwzględnieniem zakrojonych na dłuższy czas programów edukacyjnych przeznaczonych dla starszej młodzieży. Innego rodzaju program przygotowano dla najmłodszych; przybierał on postać miniwystaw lub pokazów w formie opowieści, baśni. Logika tych opowieści była ściśle zintegrowana z ogólną tematyką muzeum. Z czasem pojawiły się wystawy interaktywne, zachęcające zwiedzających do eksperymentowania z procesami geologicznymi poprzez własnoręczne zaangażowanie się w pracę z eksponatami. Ponieważ muzeum zaczęły odwiedzać całe rodziny, konieczne stało się rozbudowanie powierzchni komplementarnych, takich jak: restauracje, sklepy, pokoje odpoczynku, podobnie jak ma to miejsce w parkach tematycznych. Kiedy pod koniec lat dziewięćdziesiątych zakończono większość zaplanowanych prac, muzeum geologiczne dołączyło do światowej czołówki muzealniczej nie tylko pod względem atrakcyjności ekspozycji, ale i frekwencji.

Przedstawiony kazus ma nie tylko wartość poznawczą, ale i praktyczną. Z podobną problematyką borykają się też muzea sztuki, również współczesnej. Stosując przyjęte tutaj podejście marketingowe, można w formie podsumowania porównać dwa sposoby funkcjonowania muzeów. Dla podkreślenia różnic pierwsze nazwiemy muzeum tradycyjnym, a drugie – muzeum zorientowanym na odbiorcę.

Reorientacja muzeum sztuki

Przedmiot działań	Muzeum tradycyjne	Muzeum stosujące marketing relacyjny
Zasadnicza orientacja	zbiory i eksponaty	klienci, odwiedzający
Skala doświadczeń	pojedyncze, ograniczone do zakresu podstawowego – związanego z ekspozycją	wielowymiarowe, spełniające się w pełnym zakresie usług (*full service*)
Rezultat	poznawczy	rozbudzenie zainteresowania i entuzjazm dla sztuki
Sposób działania	udostępnianie zbiorów według kryteriów: kategoria, chronologia, tematyka	inscenizacja, aranżacja, narracja, usługi uzupełniające, edukacja jako sposób włączania, przyciągania i zatrzymywania odbiorcy
Wartość	odkrywana w pogłębionym studiowaniu eksponatów, głównie przez specjalistów (*professionals*)	objawiająca się poprzez działania wzbogacające i ułatwiające odbiór, podkreślanie unikatowości – zachęta do ambitniejszego spędzania czasu wolnego (*leisure*)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: G. Clark, R. Johnston, M. Shulver, [w:] *Service Operations Management: Improving Service Delivery*, R. Johnston, G. Clark, Pearson Education Limited, 2001, s. 34.

Muzeum jako przestrzeń spotkania

Podejmując problem relacji zachodzących w świecie sztuki, musimy brać pod uwagę dwa podstawowe ich wymiary: ekstensywny (zasięg sieci) oraz intensywny (głębokość i trwałość więzi). Zorientowany na budowanie długookresowych więzi marketing relacyjny znajduje szerokie zastosowanie w przekształcaniu rutynowych imprez artystycznych w rozbudowane działania, dające ich uczestnikom możliwości wyboru najbardziej odpowiadających im form aktywności. Rzadko zdarza się, aby np. wystawa (usługa wystawiennicza) ograniczająca się do samej prezentacji dzieł, mogła ten warunek spełnić. Długookresowy i złożony cel ma polegać na przekształceniu odbiorcy w wykształconego i lojalnego uczestnika. W każde z działań wbudowane jest zamierzone oddziaływanie promocyjne, ale i edukacyjne przyciągające uwagę i budujące więzi z miejscem, osobami, czy instytucją. „Konsumowanie" jakości estetycznych odbywa się bowiem nie tylko przez ich oglądanie, ale także dzięki szeroko pojętym usługom, otwierającym możliwość uczestniczenia w wydarzeniu czy samym akcie twórczym – obu-

dowującym je i nadającym znamiona unikatowości. Perspektywa długookresowej współpracy (np. oceniana za pomocą wskaźników retencji), zakładająca powtarzalność/odnawialność relacji, przenosi ciężar zainteresowań z doraźnego zaspokajania potrzeb na „wychowywanie" i edukowanie odbiorcy. Należy ten zamiar interpretować także w kategoriach pozademograficznych.

To właśnie spotkanie jest wyrazem najpełniejszego otwarcia się stron – uczestników relacji usługowej, na którym budowana jest nie tylko intencjonalność usługowego świadczenia, ale też dialog umożliwiający długookresową współpracę. W tak zwanych usługach osobistych spotkanie jest stanem czy sytuacją wydarzającą się przede wszystkim w świecie międzyludzkich relacji. W usługach charakteryzuje się ono wyprowadzoną ze wzajemności symetrycznością (usługodawca tak samo zależy od usługobiorcy, jak ten ostatni od pierwszego). Po wtóre, należy uznać, że warunkiem autentyczności spotkania jest jego niewymuszoność. Spotkanie nie wydarza się bowiem kiedy człowiek wchodzi w relację mechanicznie. Człowiek musi być wolny, aby być zdolnym do spotkania. Wolny wybór dotyczący wykonawcy rozciąga się na równie swobodną decyzję o rozstaniu z nim. Usługobiorca powinien zawsze mieć możliwość odejścia; jedyną (bądź najważniejszą) przesłanką ograniczającą taką decyzję powinna być świadomość tego, ile utraci zmieniając usługodawcę[11]. Pewien minimalny poziom sformalizowania sprawia, że relacja usługowa nie będąc przyjaźnią czy znajomością, ma właściwą jej strukturę. Odnawialność relacji usługowych pozwala przyjmować jako coś oczywistego, że nastąpi ciąg dalszy, bowiem relacje tworzy się z nadzieją i obietnicą przyszłych interakcji (projekcja). Buduje się ją w dialogu, który prowadzi do autentycznego spotkania; dzięki temu świadczenie usługi staje się doświadczeniem czy doświadczaniem udziału w czymś, co ma znaczenie. Wchodzenie w pogłębione relacje jest równoznaczne z zapisywaniem historii, w której tworzeniu i zapisywaniu ma swój udział każda ze stron. Dzięki relacjom sytuacja bezpośredniości, dialogu i spotkania umożliwia tworzenie trwalszych więzi i zależności między usługodawcą a usługobiorcą. To właśnie ten rodzaj relacji staje się celem marketingu relacyjnego[12].

Ogromną różnorodność relacji, ściśle rynkowych i pozarynkowych, należy uznać za zasadniczy czynnik sprawczy powstania, rozwoju i rozszerzającego się zasięgu oddziaływania marketingu relacyjnego. Powstał on w wyniku zastąpienia transakcji przez interakcję, a następnie interakcji

[11] V.A. Zeithaml, M.J. Bitner, *Services Marketing*, Singapore 1996, s. 172-173.
[12] Tamże.

przez relacje, z jednoczesnym uznaniem relacji usługowej za wzorcową. Wychodząc z podstawowego założenia, że w marketingu relacyjnym rzeczywiście chodzi o opłacalne relacje, których dochodowość potwierdza się w długookresowej współpracy, a nie jednostkowej transakcji, ekonomiści podjęli wysiłek zmierzający do ich uporządkowania[13]. Zaproponowana przez E. Gummessona systematyka pozwoliła wyróżnić dokładnie trzydzieści typów relacji (30Rs), wśród nich relacje odniesione do symboli i przedmiotów[14].

Marketing relacyjny za godne zainteresowania uznał także relacje z klientami niezadowolonymi, które dotąd nie były przedmiotem analiz. W celu uniknięcia wieloznaczności, wypadałoby wreszcie przytoczyć definicję marketingu relacyjnego. Rozumiany jest on jako mobilizacja personelu (zatrudnionego w instytucjach sztuki), mająca na celu uczynienie z nabywcy nie tylko współwytwórcę produktu – wartości, ale co więcej – „związanie" go na stałe z organizacją usługową[15]. Aby sporadyczne kontakty przekształciły się w trwalsze więzi, powinna dokonać się nie tylko „integracja wstecz" (cofnięcie się do aktu tworzenia), polegająca na uczynieniu nabywcy współprojektantem i współwytwórcą produktu (tego, co ma powstać), ale jednocześnie „integracja wprzód" (antycypując przyszłe stany). Należy więc podkreślić obowiązującą w wyborach i decyzjach marketingu relacyjnego perspektywę czasową. Pozwala ona przeprowadzić klienta nie tylko przez wszystkie szczeble drabiny lojalności[16], ale także osiągnąć najważniejszy dla miękkiego marketingu relacyjnego cel – wychowanie klienta niezawodnego. Jest to dlatego tak ważne, ponieważ właśnie tacy klienci (lojalni-niezawodni), czyli tzw. „adwokaci" w końcu mogą zostać włączeni w strukturę organizacji usługowej, jaką bez wątpienia jest muzeum. A to oznacza rewolucję w zarządzaniu tą instytucją.

Muzea coraz częściej zmuszone są zabiegać o publiczność za pomocą eksperymentalnych projektów i programów. Istotne jest, by zmieniły swoje podejście do gości, widzów i odwiedzających, traktując ich nie tylko jako konsumentów, ale także jako krytyków, partnerów i współtwórców projektów. Odbiorcy wnoszą bowiem nowe idee, nową energię i nowe znaczenia do realizowanych programów. Powierzchnie muzealne są doskonałą prze-

---

[13] P. Mudie, A. Cottam, *Usługi. Zarządzanie i marketing*, Warszawa 1998, s. 165.

[14] E. Gummesson, *Total Relationship Marketing. Rethinking Marketing Management: From 4Ps to 30RS*, Oxford 2002. s. 90.

[15] K. Rogoziński, *Nowy marketing usług*, Poznań 2000, s. 84-85.

[16] Drabina lojalności dla marketingu relacyjnego ma większe znaczenie niż segmentacja rynku. Pokazuje ona, jak też – dzięki zaplanowanym działaniom marketingowym – realizowany jest program coraz ściślejszego wiązania nabywcy z instytucją.

strzenią dla debat, stawiania pytań, sporu, czy eksperymentowania, a nie wyłącznie miejscem objawiania się dozorców kanonu. Coraz popularniejsza staje się koncepcja głosząca, iż edukacja w muzeum oznacza ROZUMIENIE (*meaning-making*) nie tylko za pośrednictwem obiektów muzealnych oraz sposobu ich prezentacji, ale także za sprawą osobistego doświadczenia/przeżycia odbiorcy i warunków w których do tego dochodzi. Istotne jest więc, twierdzi Teresa Kostyrko, w perspektywie tworzących się nowych możliwości instytucjonalnych, pamiętanie o wielości potrzeb odbiorców, a także rozważne ich traktowanie, które jest zgodne z postulatami właściwie pojmowanego pluralizmu. Albowiem pluralizm wartości stanowi istotę programu upowszechniania sztuki. Jest również dobrym przygotowaniem do przyjęcia zmian w samej sztuce oraz do otwartości na nie[17].

BIBLIOGRAFIA

Feagin S., *Valuing the Art*, [w:] *Institutions of Art. Reconsiderations of George Dickie's Philosophy*, red. R.J. Yanal, The Pennsylvania State University Press, Pennsylvania 1994.

Gummesson E., *Total Relationship Marketing. Rethinking Marketing Management: From 4Ps to 30RS*, Butterworth-Heinemann, Oxford 2002.

Hein G.E., *Museum Education*, [w:] *A Companion to the Museum Study*, red. S. Macdonald, Blackwell Publishing Ltd., Oxford 2006, UK.

Johnston R., Clark G., *Service Operations Management: Improving Service Delivery*, Pearson Education Limited, 2001.

Kostyrko T., *Skoro słowo się rzekło...*, Kultura Współczesna, 2004, 2(40), Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2004.

Lovelock Ch., Vandermerwe S., Lewis B., *Services Marketing. A European Perspective*, Prentice Hall Inc., New Jersey 1996.

Möntmann N., *Art and its Institutions. Current Conflicts, Critique and Collaborations*, Black Dog Publishing, London 2006.

Mudie P., Cottam A., *Usługi. Zarządzanie i marketing*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.

Reussner E.M., *Strategic Management for visitor-oriented Musuem. A change of focus*, [w:] *Museum Management and Marketing*, red. R. Sandell, R.R. Janes, Routledge, London – New York 2007.

Rogoziński K., *Nowy marketing usług*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2000.

Zeithaml V.A., Bitner M.J., *Services Marketing*, McGraw-Hill, Singapore 1996.

[17] T. Kostyrko, *Skoro słowo się rzekło...*, Kultura Współczesna, 2004, 2(40), s. 62.

WIOLETTA JUNIK

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

WYBRANE NARZĘDZIA DO POMIARU REZYLIENCJI (*RESILIENCE*) WŚRÓD DZIECI I MŁODZIEŻY

ABSTRACT. Junik Wioletta, *Wybrane narzędzia do pomiaru rezyliencji (resilience) wśród dzieci i młodzieży* [Selected Tools for Measuring Resilience Among Children and Adolescents from Risk Groups]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 335-357. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.21

The interest in research in resilience among children and adolescents from risk groups is rising. Resilience is a multifactorial process of positive adaptation during which risk factors are reduced or compensated by protective factors. The measure of resilience requires research tools which satisfy certain psychometric standards. Many tools which satisfy these requirements already exist in the world; some are already used in many different cultures. There is a deficiency of resilience measuring instruments in our country. No local ones have been created and not many foreign have been adapted in Poland. That is the reason this article presents characteristics and psychometric properties of a few selected scales used to measure resilience and resiliency of children and adolescents. The selection of the tools has been done with use of Google Scholar Database, EBSCO Database and on the grounds of analysis of foreign resilience tool reviews.

Key words: resilience, measure, children and youth, review

Wprowadzenie

Emmy E. Werner 60 lat temu zainicjowała na hawajskiej wyspie Kauai badania longitudinalne nad rozwojem 698 azjatyckich i polinezyjskich dzieci. Dane o nich zbierała od chwili ich narodzin do 40. roku życia. Pomiary prowadzone w dzieciństwie dowiodły, że wśród około 200 dzieci zaliczonych do grup ryzyka z powodu różnego rodzaju zagrożeń rozwojowych,

u 72 nie zaobserwowano żadnej psychopatologii[1]. Odkrycie to zapoczątkowało nowy nurt badań, skoncentrowany na poszukiwaniu różnic indywidualnych pomiędzy ludźmi (zwłaszcza u dzieci i młodzieży) sprzyjających występowaniu tego zjawiska, które nazwano *resilience* (z języka angielskiego)[2], a także na odkrywaniu uwarunkowań radzenia sobie z przeciwnościami, co przyczyniło się do pojawienia koncepcji wyjaśniającej odkryty przez E.E. Werner fenomen.

W Polsce zainteresowanie zjawiskiem i koncepcją rezyliencji[3] (wyjaśniającą jego mechanizmy) pojawiło się na początku nowego tysiąclecia. Pierwsze kilka lat to był czas upowszechniania wiedzy o samym zjawisku i jego uwarunkowaniach przez niewielu badaczy[4]. Natomiast bezprecedensowe badania podłużne na kilkutysięcznych populacjach polskiej młodzieży, których podstawą teoretyczną była między innymi koncepcja rezyliencji, zostały przeprowadzone w latach 2006-2008 przez zespół badaczy z Pracowni Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M" Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, pod kierunkiem Krzysztofa Ostaszewskiego[5]. W tym samym czasie zespół z Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie, pod kierunkiem Joanny Mazur, prowadził badania nad uwarunkowaniami zjawiska rezy-

---

[1] E.E. Werner, *Children of the Garden Island*, Scientific American, 1989, 260, 4, s. 76-81.

[2] *Resilience* to termin zaczerpnięty z fizyki, który nawiązuje do właściwości odzyskiwania pierwotnej formy przez materiały fizyczne po przejściu pewnej deformacji wynikającej z nacisku bądź do procesu powrotu do dawnej formy po odkształceniu (zob. F. Vitaro, R. Carbonneau, J.M. Assaad, *Les enfants de parents affectés d'une dépendence. Problemes et resilience*, Québec 2006, s. 85). Stąd, z jednej strony *resilience* może oznaczać właściwość jednostki, a z drugiej – pewien proces, w którym ona uczestniczy. Zabieg zapożyczenia wynikał z faktu, że w naukach o człowieku brakowało terminu, który w pełni oddawałby istotę zjawiska.

[3] Autorka artykułu używa spolszczonej nazwy dla zjawiska *resilience*, ponieważ w języku polskim także brakuje jednoznacznego terminu. Ponadto, uważa, że zabieg spolszczenia może sprzyjać upowszechnianiu wiedzy o tym zjawisku, ułatwiając jego wymowę np. osobom nieznającym języka angielskiego, tym samym zwiększając zainteresowanie zjawiskiem w praktyce edukacyjnej. Obszerne rozważania na temat etymologii pojęcia *resilience* i interpretowania jego znaczenia znajdują się m.in. w pracy: W. Junik, *Zjawisko rezyliencji – wybrane problemy metodologiczne*, [w:] *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, red. W. Junik, Warszawa 2011, s. 47-65.

[4] Pionierskie prace na tym polu publikował zespół badaczy z Pracowni Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M" z Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, pod kierunkiem Krzysztofa Ostaszewskiego.

[5] K. Ostaszewski, A. Rustecka-Krawczyk, M. Wójcik, *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów.* Raport z realizacji I etapu badań: „Rola czynników ryzyka i czynników chroniących w rozwoju zachowań problemowych u młodzieży szkolnej. Badania warszawskich gimnazjalistów", Warszawa 2008; K. Ostaszewski, *Badania warszawskich gimnazjalistów. Koncepcja i metoda*, [w:] *Promocja zdrowia psychicznego: badania i działania w Polsce.* Część druga, red. K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski, Warszawa 2010, s. 123-144.

liencji w kontekście samopoczucia młodzieży[6]. Unikalny charakter obydwu tych badań polega na tym, że są to pierwsze i nadal jedyne próby weryfikacji skomplikowanych modeli wyjaśniających mechanizmy chroniące polską młodzież przed podejmowaniem zachowań ryzykownych i problemowych.

Inne pionierskie badania przeprowadziła Iwona Grzegorzewska[7], dostarczając wiedzy o procesie rezyliencji w rozwoju dzieci z rodzin alkoholowych. Ich celem było ustalenie momentu pojawienia się u tych dzieci zachowań wskazujących na pozytywną adaptację i zidentyfikowanie czynników ryzyka oraz czynników chroniących determinujących występowanie rezyliencji na różnych etapach ich życia.

Większość badań nad zjawiskiem rezyliencji w Polsce przeprowadzono na osobach dorosłych[8]. O rezyliencji u dzieci nadal wiadomo niewiele.

Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy może być fakt, że w Polsce bardzo rzadko konstruuje się lub adaptuje narzędzia stosowane w innych krajach do pomiaru zjawiska rezyliencji dzieci i młodzieży[9]. Potwierdza to monitoring stanu wiedzy naukowej na ten temat prowadzony systematycznie przez autorkę artykułu. Brakuje także artykułów przeglądowych dotyczących narzędzi badawczych spełniających wysokie standardy metodologiczne, które zachęcałyby do wzrostu zainteresowania nimi. Próbę wypełnienia tej luki podjęli Nina Ogińska-Bulik i Zygfryd Juczyński[10].

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja informacji o wybranych, często wykorzystywanych na świecie narzędziach badawczych do pomiaru zjawiska rezyliencji wśród dzieci i młodzieży[11] godnych polecenia badaczom. Zostaną w nim przedstawione sposoby definiowania zjawiska rezy-

---

[6] J. Mazur, I. Tabak, *Koncepcja resilience od teorii do badań empirycznych*, [w:] *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*, Raport z badań HBSC 2006, red. J. Mazur, I. Tabak, A. Małkowska-Szkutnik, K. Ostaszewski, H. Kołoło, A. Dzielska, A. Kowalewska, Warszawa 2008, s. 599-605.

[7] I. Grzegorzewska, *Odporność psychiczna dzieci alkoholików*, Warszawa 2013.

[8] Dane zbierano za pomocą narzędzi rodzimych i zaadaptowanych. Badania te prowadzono na gruncie takich nauk i dyscyplin, jak: psychologia, psychopatologia, medycyna, psychiatria, w różnych ośrodkach naukowych. Prowadzili je: Nina Ogińska-Bulik, Zygfryd Juczyński, Aleksandra Kühn-Dymecka, Helena Sęk, Łukasz Kaczmarek i inni.

[9] Do grona badaczy, którzy podjęli taką aktywność należą: N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, Ł. Kaczmarek.

[10] N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Skala Pomiaru Prężności (SPP-25*), Nowiny Psychologiczne, 2008, 3, s. 39-56; tychże, *Osobowość. Stres a zdrowie*, Warszawa 2008; tychże, *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – Polska skala SPP-18*, Polskie Forum Psychologiczne, 2011, 16, 1, s. 7-28.

[11] Autorka przeglądu wyraża nadzieję, że jego wartością dodaną będzie wskazanie czytelnikowi aktualnych, polskich i zagranicznych, źródeł naukowych, w których podejmuje się problematykę rezyliencji nie tylko w kontekście pomiaru tego zjawiska.

liencji, zastosowana metoda poszukiwania danych o narzędziach badawczych do jego poznawania u dzieci i młodzieży oraz krótka charakterystyka tych, które autorka artykułu uznaje za godne zainteresowania.

Zjawisko rezyliencji (*resilience*)

Wraz z rozwojem badań nad zjawiskiem rezyliencji pojawiały się nowe ustalenia co do jego istoty. Zgromadzona wiedza na ten temat pozwala rozpatrywać ją w kategoriach: cechy osobniczej czy zestawu cech, jakiegoś końcowego efektu, czy też procesu[12].

Rezyliencja interpretowana z perspektywy indywidualnego zasobu jednostki oznacza na przykład jej zdolność do oderwania się (ang. *bogunce-back*) od negatywnych doświadczeń i elastycznego przystosowania do ciągle zmieniających się warunków[13], za pomocą pozytywnych emocji[14], czy też zdolność do bycia odpornym i do samonaprawy, stawania twarzą w twarz z przeciwnościami losu[15]. Część badaczy tak interpretujących rezyliencję zaznacza ten fakt poprzez użycie terminu *resiliency* lub *ego-resiliency*. Niestety, wielu autorów tego nie czyni, co w rezultacie, biorąc pod uwagę podobieństwo leksykalne *resilience* i *resiliency*, wprowadza chaos terminologiczny do teorii i praktyki. W Polsce najczęściej *resiliency* tłumaczone jest jako: *sprężystość psychiczna, prężność psychiczna* bądź *osobowa* lub inaczej *prężność ego*, czy też *odporność psychiczna*[16]. Wielu badaczy słusznie podkreśla konieczność

---

[12] Obszerne wyjaśnienia poświęcone istocie rezyliencji można znaleźć w: K. Nadolska, H. Sęk, *Społeczny kontekst odkrywania zasobów odpornościowych, czyli czym jest resilience i jak ono funkcjonuje*, [w:] *Bliżej serca*, red. Ł. Kaczmarek, A. Słysz, Poznań 2007, s. 13-38; N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Skala Pomiaru Prężności (SPP-25*), s. 39-56; K. Ostaszewski, *Druga strona ryzyka*, Remedium, 2005, 2(144), s. 1-3; tegoż, *Badania warszawskich gimnazjalistów*, s. 123-144; tegoż, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa 2014; A. Borucka, *Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań*, [w:] *Resilience. Teoria – Badania – Praktyka*, s. 47-55; K. Szwajca, *Sprężystość (resilience) i odpowiedzi na doświadczenia urazowe – fascynujący i trudny obszar badań*, Psychiatria Polska, 2014, 48(3), s. 563-572.

[13] J. Block, A.M. Kremen, *IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness,* Journal of Personality and Social Psychology, 1996, 70, s. 349-361.

[14] M.M Tugde, B.L. Fredrickson, *Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences*, Journal of Personality and Social Psychology, 2004, 86, 2, s. 320-333.

[15] S.J. Wolin, S. Wolin, *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*, New York 1993.

[16] Zob. Ł. Kaczmarek, H. Sęk, M. Ziarko, *Sprężystość psychiczna i zmienne pośredniczące w jej wpływie na zdrowie*, Przegląd Psychologiczny, 2011, 54, 1; N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Skala Pomiaru Prężności (SPP-25*), s. 39-56; tychże, *Osobowość. Stres a zdrowie*; Z. Uchnast, *Prężność osobowa: Empiryczna typologia i metoda pomiaru*, Roczniki Filozoficzne, 1997, 4, s. 27-50; R. Opora,

stosowania rozróżnienia pomiędzy tymi terminami, ponieważ odnoszą się one do różnych teorii i procesów psychologicznych. Z perspektywy koncepcji *resiliency* poszukuje się odpowiedzi na pytanie, jak zasób indywidualny, np. w postaci cechy osobowości, rzutuje na poziom funkcjonowania ludzi. Natomiast koncepcja *resilience* używana jest do wyjaśnienia uwarunkowań – czynników sprzyjających pozytywnej adaptacji[17] lub inaczej mówiąc – do zrozumienia mechanizmów zachodzących pomiędzy nimi. Część badaczy twierdzi również, że rezyliencji nie należy odnosić wyłącznie do właściwości osoby, ponieważ zgodnie z jej koncepcją ujawnia się ona w zachowaniu jednostki, ale nie jest jej cechą, co oznacza, że jednostka może posiadać jakieś odpornościowe wzory zachowań a nie, że jest odporna[18].

Wyjaśnianie rezyliencji w kategorii efektu oznacza pozytywny rezultat rozwoju w niekorzystnych warunkach, opisywany przez pozytywne przystosowanie, radzenie sobie lub kompetencje. Stevenson Fergus i Marc A. Zimmerman nie zgadzają się w pełni z taką interpretacją. Ich zdaniem, jedynie proces przezwyciężania ryzyka jest rezyliencją, bo pozytywne przystosowanie może odnosić się również do młodych ludzi nie wystawionych na ryzyko. Jak twierdzą ci sami badacze, rezyliencja nie jest tożsama z kompetencją, którą należy traktować jako indywidualny poziom czynnika chroniącego, będącego istotnym elementem w procesie rezyliencji, procesie pokonywania przeciwności losu[19]. Innymi rezultatami rezyliencji mogą być także: unikanie negatywnych następstw lub poradzenie sobie z powodzeniem z traumatycznym zdarzeniem (np. śmierć ukochanej osoby).

Współcześnie rezyliencja definiowana jest najczęściej jako wieloczynnikowy proces pozytywnej adaptacji, w trakcie którego czynniki ryzyka są redukowane lub kompensowane przez czynniki chroniące. Przyczyniły się do tego wyniki wielu badań, dowodzące, że rezyliencja ma związek z interakcją pomiędzy rozległym spektrum trzech grup czynników: indywidualnych, rodzinnych i społecznych pozarodzinnych, zarówno ryzyka jak i chroniących[20]. Efekty tej interakcji mogą neutralizować negatywne działa-

---

Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych, Gdańsk 2009; I. Grzegorzewska, *Odporność psychiczna dzieci alkoholików*.

[17] Zob. H. Sęk i in., *Sprężystość psychiczna a dobrostan w chorobie przewlekłej – mediująca rola podmiotowego umocnienia i radzenia sobie*, Polskie Forum Psychologiczne, 2012, 17, s. 327-343.

[18] A. Borucka, K. Ostaszewski, *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, Medycyna Wieku Rozwojowego, 2008, XII, 2, I, s. 587-597.

[19] S. Fergus, M.A. Zimmerman, *Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk*, Annual Reviews Public Health, 2005, 26, s. 399.

[20] E. Valdenbilt-Adriance, D.S. Shaw, *Conceptualizing and Re-Evaluating Resilience Across Levels of Risk, Time, and Domains of Competence*, Clinical Child and Family Psychology Review, 2008, s. 31.

nie czynników ryzyka, zwiększać ogólną odporność jednostki, wyzwalać energię i procesy odwrotne do tych, które prowadzą do choroby, zaburzenia lub nieprzystosowania. W tym rozumieniu istotą rezyliencji jest działanie czynników chroniących, które uruchamiają pewne określone mechanizmy ochronne przeciwstawiające się mechanizmom ryzyka[21]. Oznacza to, że o zjawisku rezyliencji możemy mówić tylko wówczas, kiedy spełnione są dwa warunki: jednostka jest narażona na znaczne zagrożenie lub poważne przeciwności losu i pomimo tego pozytywnie się adaptuje.

Reasumując, można powiedzieć, że rezyliencja definiowana w kategoriach interakcji pomiędzy czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi występującymi w jednostce i jej środowisku staje się konstruktem ekologicznym i najczęściej w tym kontekście jest współcześnie wyjaśniana. Wynika to z założenia, że osoba narażona na ryzyko nie może jej rozwinąć za pomocą siły woli, ale poprzez interakcje ze środowiskiem, rodziną, szkołą, sąsiedztwem oraz szerszą społecznością[22]. Do zasobów wchodzących w interakcję z indywidualnymi czynnikami chroniącymi jednostkę (jak np.: zdolności poznawcze, temperament, mechanizmy samokontroli, optymizm i pogoda ducha, umiejętności społeczne, pozytywny obraz siebie, procesy motywacyjne) zalicza się czynniki wynikające z relacji z rodzicami oraz innymi znaczącymi osobami z najbliższego otoczenia (relacje rodzice-dziecko, konstruktywni rówieśnicy, dobrzy i kompetentni dorośli). Uwzględnia się także zasoby środowiska lokalnego (dobra szkoła, oferta angażowania się w konstruktywną działalność, przyjazne i bezpieczne sąsiedztwo)[23].

Powyższe wyjaśnienia terminologiczne wyraźnie sugerują, że w pomiarze rezyliencji należy uwzględniać ocenę ryzyka i przeciwności losu, identyfikację zasobów, które mogą zrównoważyć wpływ ryzyka i same rezultaty rozwojowe. Takie badania wymagają tworzenia hipotetycznych modeli interakcji między tymi czynnikami[24] i narzędzi o wysokich wartościach psychometrycznych.

---

[21] K. Ostaszewski, *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*, [w:] *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią*, s. 32.

[22] J.E. Brooks, *Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools*, Children and Schools, 2006, 28(2), s. 70; *Risk to Resilience: Promoting School-Health Partnerships for Children*, red. J.W. Richardson, International Journal of Educational Reform, 2008, 17, 1, Winter.

[23] K. Ostaszewski, *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące*, s. 38-39.

[24] K. Ostaszewski, *Druga strona ryzyka*, s. 2.

Narzędzia badawcze do pomiaru rezyliencji

Poszukiwania informacji o narzędziach badawczych odbyły się za pośrednictwem dwóch źródeł: Bazy danych EBSCO i wyszukiwarki internetowej Google Scholar. Poprzez EBSCO analizowano bazy danych zawierające prace z nauk społecznych, humanistycznych i medycznych, ponieważ w tych obszarach rozwijały się i rozwijają badania nad zjawiskiem rezyliencji. Przeanalizowano następujące bazy pełnotekstowe: Academic Search Complete, PsycARTICLES, ERIC, Health Source – Consumer Edition, Health Source: Nursing/Academic Edition, MEDLINE, Teacher Reference Center. Przede wszystkim poszukiwano opublikowanych w recenzowanych czasopismach naukowych artykułów przeglądowych dotyczących sposobów pomiaru rezyliencji z ich krytyczną analizą, a następnie źródeł uzupełniających te przeglądy. Przyjęto cezurę czasową od roku 2000 do 2015.

Do wyszukiwania publikacji za pośrednictwem bazy EBSCO wykorzystano słowa/zwroty kluczowe obecne w tytułach publikacji i ich abstraktach. Były to: *„resilience-measure/measuring"* (rezyliencja-pomiar/mierzyć), *„resilience/resiliency scale"* (rezyliencja/rezylientność – pomiar/mierzyć), w zestawieniu ze słowem *„review"* (przegląd). Wybór prac zawężono poprzez wskazanie populacji dzieci i młodzieży *„child/ren"*, *„adolescent/s"*, *„youth"* (dziecko/dzieci, adolescent/adolescenci, młodzież) – potencjalnych respondentów. Znajdowanie artykułów poprzez wyszukiwarkę Google Scholar odbywało się na podstawie tych samych zwrotów kluczowych, jednakże ze wskazaniem psychologii jako dziedziny nauki, do której odnosić się miały prace. Zastosowanie różnych konfiguracji wymienionych słów kluczowych wyłoniło niewielką liczbę artykułów naukowych spełniających ogólne kryteria wyszukiwania i umożliwiło szybkie wyłonienie artykułów do analizy. Na przykład, wyszukiwanie za pośrednictwem baz danych zgromadzonych w EBSCO, będące połączeniem angielskich słów: rezyliencja, pomiar, dzieci, adolescenci, czy młodzież, umożliwiło wyłonienie 15 prac. Z kolei zestawienie: rezyliencja, przegląd, skala/e już tylko 5, z czego jedynie 4 to pełnotekstowe publikacje. Analogiczna sytuacja miała miejsce przy zastosowaniu Google Scholar. W tej przeglądarce 4 najwyżej pozycjonowane artykuły przeglądowe z omawianej tu problematyki znaleziono również poprzez EBSCO.

Warunkiem wyboru artykułu przeglądowego do zaprezentowania w niniejszej publikacji było przedstawienie przez jego autorów szczegółowych charakterystyk narzędzi uwzględniających opis teoretycznych podstaw narzędzia, jego konstrukcję, czy informacje o właściwościach psychometrycznych. Jedynie dwa zespoły autorskie precyzyjnie opisały metodologię zbie-

rania danych o narzędziach, podając kryteria włączania i wyłączania prac do przeglądu[25].

Opierając się na wyżej opisanych kryteriach, przeanalizowano 4 artykuły przeglądowe odnośnie narzędzi badawczych do pomiaru rezyliencji. Są to teksty autorstwa:

– Nancy Anhern, Ermalynn M. Kiehl, Mary Lou Sole, Jacqueline Byers[26] z 2006 roku;

– Gilla Windle'a, Kate M. Bennett, Jane Noyes[27] z 2011 roku;

– Darlene Kordich Hall[28] z 2010 roku;

– Belindy Basca[29] z 2002 roku.

W tabeli 1 zaprezentowano podstawowe dane i charakterystykę metodologiczną tylko dwóch przeglądów. Pozostałe (Kordich Hall i Basca) nie spełniały przyjętych przez autorkę tego artykułu kryteriów naukowych. Jednakże, w dalszej części artykułu znajdują się informacje z nich pochodzące, z uwagi na ich popularyzatorską wartość.

Jak obrazuje powyższa tabela, najobszerniejszym źródłem wiedzy o narzędziach do pomiaru rezyliencji wśród dzieci i młodzieży jest przegląd opracowany przez Windle'a i wsp.[30] Lektura artykułu wskazuje na wysoki poziom naukowy analizy.

Autorzy bardzo szczegółowo przeanalizowali poszczególne narzędzia, używając do oceny ich jakości między innymi systemu punktowego. Precyzyjnie zdefiniowali wszystkie właściwości, które przyjęli za podstawę oceny jakości narzędzia. Do nich opracowali szczegółowe kryteria wraz ze wskaźnikami. Przegląd zawiera praktyczne zestawienie, w którym autorzy oprócz podstawowych danych o narzędziu przedstawili uwagi krytyczne do teoretycznych podstaw konstrukcji każdego narzędzia i doboru itemów. Na uwagę

---

[25] N.R. Ahern i in., *A Review of Instruments Measuring Resilience*, Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 2006, 29(2), s. 103-125; G. Windle, K.M. Bennett, J. Noyes, *A methodological review of resilience measurement scales*, Health and Quality of Life, 2011, 9, s. 8.

[26] N.R. Ahern i in., *A Review of Instruments Measuring Resilience*.

[27] G. Windle. K.M. Bennett, J. Noyes, *A methodological review of resilience measurement scales*, s. 8.

[28] D. Kordich Hall, *Compendium of Selected Resilience and Related Measures for Children and Youth*. APPENDIX E: Annotated Compendium of Resilience Measures Reaching IN Reaching OUT, The Child & Family Partner, Toronto 2010, http://www.reachinginreachingout.com/documents/APPENDIX%20E%20-%20Annotated%20Compendium%20of%20Resilience%20Measures.pdf [dostęp: 18.02.2015].

[29] B. Basca, *Literature review of youth development/asset tools*, The EMT Group, Inc. 2002, http://www.emt.org/userfiles/YouthLit_Final.pdf, [dostęp: 15.06.2015].

[30] G. Windle. K.M. Bennett, J. Noyes, *A methodological review*, s. 8.

Tabela 1

Charakterystyka dwóch przeglądów narzędzi badawczych
do pomiaru rezyliencji wśród dzieci i młodzieży spełniających kryteria metodologiczne

Autorzy przeglądów	Opis metody zbierania danych do przeglądu	Liczba prac włączonych do przeglądu	Kryteria włączania i wyłączania prac do/z analizy	Precyzyjne wskazanie kryteriów oceny jakości narzędzi badawczych	Liczba ostatecznie poddanych analizie prac poświęconych walidacji narzędzi badawczych dotyczących rezyliencji u dzieci i młodzieży	Narzędzia badawcze włączone do analizy(nazwiska autorów/rok publikacji)
Ahern i wsp. – 2006	tak	370	tak	tak	2	Adolescent Resilience Scale ARS - Oshio i wsp.(2003)
						Resilience Scale (RS) - Wagnild, Young (1993)
Windle, Bennett, Noyes – 2011	tak	2979	tak	tak	8 oryginalnych raportów opracowanych przez autorów narzędzi	Youth ResiliencyAssessing Developmental Strengths questionnaires (YARDS) - Donnon, Hammond (2003)
						Resiliency Attitudes and Skills Profile (RASP) - Hurtes,Allen (2001)
						California Healthy Kids - The Resilience Scale of the Student Survey Survey (CHKS) - Sun, Stewart (2007)
						Adolescent Resilience Scale ARS - Oshio i wsp.(2003)
						Child & Youth Resilience

Autorzy przeglądów	Opis metody zbierania danych do przeglądu	Liczba prac włączonych do przeglądu	Kryteria włączania i wyłączania prac do/z analizy	Precyzyjne wskazanie kryteriów oceny jakości narzędzi badawczych	Liczba ostatecznie poddanych analizie prac poświęconych walidacji narzędzi badawczych dotyczących rezyliencji u dzieci i młodzieży	Narzędzia badawcze włączone do analizy(nazwiska autorów/rok publikacji)
						Measure (CYRM) – Ungar i wsp. (2008)
						Resilience Scale (RS) – Wagnild, Young (1993)
						Resilience Scale for Adolescents (READ) – Hjedmal i wsp. (2006)
						Ego Resiliency (ER) – Bromley, Johnson i Cohen (2006)

zasługuje sposób podsumowania procesu oceny narzędzi badawczych. Autorzy zastosowali skalę od 0 do 18 pkt. obejmującą wszystkie kryteria oceny. W tabeli zilustrowano rozkład liczby punktów uzyskanych przez narzędzia za spełnienie każdego z kryteriów jakości. Jak wynika z zestawienia, najwyższa łączna nota uzyskana przez narzędzie do pomiaru rezyliencji wyniosła zaledwie 7 pkt. i było to narzędzie dla dorosłych. Natomiast, spośród narzędzi dla młodzieży najlepszą notę uzyskała Resilience Scale (RS) – 6 pkt. Niestety, jedyne w tym przeglądzie narzędzie do pomiaru rezyliencji u dzieci – California Healthy Kids – The Resilience Scale of the Student Survey (CHKS) uzyskało zaledwie 2 pkt.

Drugim rzetelnym źródłem wiedzy o narzędziach jest przegląd dokonany przez Ahern i wsp.[31], ponieważ autorzy zadbali o przedstawienie metodologii zastosowanej do zbierania danych o narzędziach i sposobach oraz kryteriach ich analizy. Oprócz prezentacji istotnych podstawowych informacji na temat konstrukcji sześciu poddanych analizie narzędzi autorzy podali opis badań walidacyjnych, właściwości psychometryczne, wady i zalety, oraz źródła informacji o narzędziach. Na podstawie wybranych kryteriów oceny dokonali też podsumowania i ustalili ocenę końcową narzędzia. W tym przeglądzie, podobnie jak u G. Windle'a i wsp., najwyższą notę otrzymała skala RS Wagnilda i Younga.

Artykuł przeglądowy Kordich Hall[32] zawiera charakterystykę aż 16 narzędzi do pomiaru rezyliencji, z czego 7 zostało szczegółowo przeanalizowanych również w przeglądzie Windle'a i wsp. Oto pozostałe popularne narzędzia scharakteryzowane przez Kordich Hall:

– Devereux Early Childhood Assessment Program (DECA)[33];
– Devereux Student Strengths Assessment (DESSA/DESSA – mini) [34] ;
– Resiliency Belif System Scale (RBS)[35];
– Resiliency Scales for Children and Adolescents (RSCA)[36];

---

[31] N.R. Ahern i in., *A Review of Instruments Measuring Resilience*, s. 103-125.

[32] D. Kordich Hall, *Compendium of Selected Resilience*.

[33] P.A. LeBuffe, J.A. Naglieri, *The Devereux Early Childhood Assessment (DECA): A Measure of Within-Child Protective Factors in Preschool Children*, NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field, 1999, 3, 1, s. 75-80, http://www.centerforresilient children.org [dostęp: 21.03.2015].

[34] P.A. LeBuffe, V.B. Shapiro, J.A. Naglieri, *The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*, Kaplan Press, NC: Lewisville 2009.

[35] C.L Jew, K.E. Green, J. Kroger, *Development and validation of a measure of resiliency*, Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 1999, 32(3).

[36] S. Prince-Embury, Resiliency Scales for Children & Adolescents™ - A Profile of Personal Strengths (RSCA), http://www.pearsonclinical.com/psychology/products/100000655/resilien

– Adolescent Resilience Questionnaire (ARQ)[37].

Przegląd narzędzi opublikowany przez Basca[38] może inspirować do poszukiwania interesujących narzędzi badawczych. Zawiera bowiem opis 26 narzędzi badawczych przeznaczonych do badania zasobów u dzieci i młodzieży, to jest na przykład kompetencje społeczne, poczucie własnej wartości, poczucie sprawstwa, w tym cztery dotyczą *resiliency*. Wśród omawianych narzędzi znalazły się, obok dwóch wymienianych w pozostałych przeglądach, wcześniej nie wymieniane:

– Healthy Kids Resilience Assesment (HKRA)[39];

– Individual Protective Factors Index (IPFI)[40].

Poniżej zostaną omówione wybrane narzędzia badawcze, to jest The Resilience Scale (RS) Wagnilda i Younga, ponieważ w przeglądzie Windle'a i wsp. oraz Ahern i wsp. narzędzie to uzyskało najwyższe noty dla narzędzi do pomiaru rezyliencji wśród dzieci i młodzieży. Z przeglądu Kordich Hall do prezentacji wybrano skale DECA i DESSA, jako że odnoszą się one do dzieci i bliżej nie były opisywane w polskiej literaturze przedmiotu oraz Resiliency Belief System Scale (RBS) Jew i wsp. z uwagi na zdawkowe informacje o niej w polskich źródłach. Natomiast na zakończenie zostaną przedstawione dwa wcześniej nie prezentowane narzędzia opisane przez Basca. Na uwagę zasługuje też, z powodu dużego zainteresowania w wielu krajach, skala Child and Youth Resilience Measure (CYRM).

Charakterystyka wybranych narzędzi badawczych

Podstawowa charakterystyka narzędzi obejmuje takie informacje, jak pełna i skrócona oryginalna nazwa narzędzia, zaś po niej w odsyłaczu nazwiska twórcy/ów narzędzia, tytuł i rok wydania pracy, w której znajduje się charakterystyka narzędzia. Ponadto, w tekście zamieszczono informacje o: teoretycznych założeniach leżących u podstaw konstrukcji narzędzia,

---

cy-scales-for-children-adolescents-a-profile-of-personal-strengths-rsca.html#tab-resources, [dostęp: 21.09.2015].

[37] D. Gartland i in., Centre for Adolescent Health, Royal Children's Hospital, Melbourne, Australia 2006, http://www.ahda.org/downloads/ISSBD2006Gartland.pdf.

[38] B. Basca. *Literature review of youth development/asset tools*.

[39] N.A. Constantine, B. Benard, M. Diaz, *Measuring Protective Factors and Resilience Traits in Youth: The Healthy Kids Resilience Assessment*, School and Community Health Research Group WestEd, Oakland, CA 1999, http://crahd.phi.org/papers/HKRA-99.pdf [dostęp 15.09.2015].

[40] J.F. Springer, J.L. Phillips, *Individual Protective Factors Index (IPFI): A measure of adolescent resiliency*, EMT Associates, Inc. Folsom, CA 1997, http://www.emt.org [dostęp: 25.05.2015].

konstrukcji i właściwościach psychometrycznych narzędzia, docelowej grupie badawczej wraz z określeniem jej wieku, badanych zmiennych/ wymiarach.

Resilience Scale (RS)[41]

Skala powstała jako rezultat wywiadów przeprowadzonych z setkami ludzi, którzy pokonali napotkane przeciwności losu. Służy do pomiaru *resiliency* u młodzieży i dorosłych, za pomocą takich wymiarów, jak kompetencje osobiste i akceptacja siebie oraz swojego życia. Istnieją dwie wersje skali. Jedna składa się z 25 itemów, a druga – z 14 itemów. Respondenci odnoszą się do stwierdzeń za pomocą 7-punktowej skali szacunkowej. Oto przykładowe itemy: jestem przyjacielem samego siebie, jestem zdecydowany, wiara w siebie pomaga mi przezwyciężyć trudne czasy, moje życie ma sens, kiedy jest się w trudnej sytuacji można zwykle znaleźć rozwiązanie. Autorzy skali na podstawie kilku przeprowadzonych badań podali spójność wewnętrzną skali na poziomie alfa Cronbacha – od 0,76 do 0,91. Narzędzie jest upowszechniane na stronie internetowej http://www.resiliencescale.com, poprzez którą prowadzona jest też jego sprzedaż. G. Windle i wsp. zwracają uwagę, że skala umożliwia jedynie ocenę stopnia, w jakim *resiliency* jednostki wzmacnia jej indywidualną adaptację[42]. Ponadto, ma zastosowanie tylko do młodzieży starszej. Autorom narzędzia zarzuca się brak pełnych informacji na temat teoretycznych podstaw narzędzia i pewne nieścisłości z tym związane, widoczne w jego konstrukcji. Pomimo tego skala w dwóch przeglądach otrzymała najwyższe noty dla skal mierzących *resiliency* u młodzieży.

Skala RS znalazła zastosowanie w polskich badaniach HBSC (Health Behaviour in School-aged Children. WHO Collaborative Study)[43] w 2006 roku do pomiaru dodatkowych czynników wpływających na odporność młodzieży na zagrożenia, które nie zostały uwzględnione w międzynarodowym

---

[41] G.M. Wagnild, H.M. Young, *Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale*, Journal of. Nursing Measurement, 1993, 1(2), s. 165-178.

[42] G. Windle. K.M. Bennett, J. Noyes, *A methodological review of resilience measurement scales*, s. 11.

[43] Są to międzynarodowe badania ankietowe nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej prowadzone cyklicznie od 1982 roku. Dostarczają one informacji na temat stanu zdrowia i stylu życia młodzieży pochodzącej z Europy i Ameryki Północnej.

protokole badań HBSC[44]. Ostatecznie autorzy badań uwzględnili w swoim projekcie 4 pytania dotyczące: odczuwania dumy z własnych osiągnięć, znajdowania powodów do radości, wiary w siebie pozwalającej radzić sobie z trudnymi okresami w życiu, przekonania o wartości własnego życia. Skala otrzymała nazwę: „Postawa wobec siebie i świata"[45]. Poddano ją analizie psychometrycznej[46]. Ahern i wsp. w swoim przeglądzie narzędzi do pomiaru rezyliencji uznali RS za najbardziej odpowiedni instrument do badania tego zjawiska, ze względu na właściwości psychometryczne narzędzia i możliwość jego zastosowania w młodszych niż pierwotnie zakładano grupach wiekowych. Podobnej oceny dokonali Wagnild i wsp.[47]

Devereux Early Childhood Assessment Program (DECA)[48]

Narzędzie zostało opracowane dla potrzeb Programu DECA, nastawionego na promocję zdrowego rozwoju społeczno-emocjonalnego małych dzieci (2-5 r.ż.), oparte na wzmacnianiu czynników chroniących. DECA służy do identyfikacji zjawiska rezyliencji i czynników chroniących oraz rozpoznawania zachowań problemowych. Teoretyczną podstawą do konstrukcji narzędzia była koncepcja rezyliencji, która zdaniem autorów jest niezwykle obiecująca przy projektowaniu oddziaływań pomocowych związanych z samym programem. Na kwestionariusz DECA składa się 27-itemowa skala, służąca do identyfikacji czynników chroniących. W jej skład wchodzą 3 podskale szczegółowe (mierzą: inicjatywę, samokontrolę i przywiązanie) i jedna podskala do całościowego określenia indeksu czynników chroniących. Uzupełnienia obrazu społeczno-emocjonalnego rozwoju dziecka dostarcza zawarta w narzędziu skala do pomiaru zachowań problemowych, złożona z 10 itemów. Istnieje także wersja kliniczna DECA-C narzędzia – 62-itemowa do identyfikacji problemów ze zdrowiem psychicznym dzieci. Kwestionariusze wypełniają rodzice bądź członkowie rodziny dziecka oraz

---

[44] H. Kołoło, J. Mazur, *Zaangażowanie w konstruktywną działalność oraz wybrane zasoby osobiste jako czynniki chroniące w grupie posiadanych kompetencji*, [w:] *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią*, s. 19-45.

[45] W niektórych opracowaniach pojawia się pod nazwą „Optymizm życiowy".

[46] Precyzyjne informacje o polskich badaniach pilotażowych z zastosowaniem skali oraz o wynikach analizy psychometrycznej w znaleźć można w przywołanej powyżej pracy: H. Kołoło, J. Mazur, *Zaangażowanie w konstruktywną działalność*.

[47] G.M. Wagnild, H.M. Young, *Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale*, s. 165-178.

[48] P.A. LeBuffe, V.B. Shapiro, J.A. Naglieri, *The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*.

pracownicy wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji, w myśl zasady koniecznego partnerstwa pomiędzy rodzicami a instytucjonalnymi opiekunami na rzecz wzmacniania rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci. Zebrane za pomocą narzędzia wyniki wykorzystuje się do opracowania indywidualnego profilu dziecka (jego mocnych i słabych stron), w celu identyfikacji dzieci o niewystarczających zasobach i zaprojektowania strategii oddziaływań w instytucji i rodzinie. Poza tym, skala umożliwia opracowanie grupowego profilu wszystkich dzieci, co również ma służyć projektowaniu oddziaływań na rzecz wzmacniania zasobów dzieci. Skala do pomiaru zachowań problemowych przydatna jest do identyfikowania dzieci wymagających interwencji z uwagi na ujawnione problemy w sferze emocjonalno-behawioralnej[49]. Autorzy narzędzia przeprowadzili obszerne badania, których wyniki wskazują na wysokie parametry psychometryczne[50].

Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)[51]

Za pomocą tego narzędzia można dokonać oceny poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych i umiejętności szkolnych u dzieci szkolnych (5-14 r.ż.), które uważa się za najistotniejsze czynniki chroniące dla ich prawidłowego rozwoju i na tej podstawie wnioskuje o rezyliencji dzieci. Narzędzie składa się z 72 itemów rozmieszczonych na 8 podskalach odnoszących się do kluczowych kompetencji społecznych. Badane wymiary to: samoświadomość, społeczna świadomość, kierowanie sobą, celowe kierowanie własnym zachowaniem, umiejętności nawiązywania relacji z innymi, osobista odpowiedzialność, podejmowanie decyzji, optymistyczne myślenie. Kwestionariusz adresowany jest do rodziców, opiekunów, nauczycieli i wychowawców pozaszkolnych. Na podstawie wyników oceniany jest poziom poszczególnych wymiarów kompetencji u każdego ucznia z klasy. Na podstawie danych zebranych od rodziców i nauczycieli przygotowywany jest tzw. indywidualny profil ucznia, potem klasy celem opracowania wskazówek odnoszących się do praktyki interwencyjnej dla każdego ucznia od-

---

[49] Dane pochodzą z http://www.centerforresilientchildren.org/preschool/assessments-resources/the-devereux-early-childhood-assessment-preschool-program-second-edition/ [dostęp: 20.03.2015].

[50] Obszerne raporty z badań znajdują się na stronie organizacji Deveraux Center for Resilient Children http://www.centerforresilientchildren.org/home/about-us/summary-technical-information-assessment-tools/.

[51] P.A. LeBuffe, V.B. Shapiro, J.A. Naglieri, *The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*.

dzielnie i dla całej klasy. Standaryzację narzędzia przeprowadzono na 2,5-tysięcznej populacji w odniesieniu do dzieci pochodzących ze wszystkich 50 stanów Ameryki Północnej. Rzetelność każdej skali okazała się wysoka (alfa Cronbacha równa i powyżej 0,82). Popularyzacja i dystrybucja narzędzia badawczego DESSA odbywa się za pośrednictwem strony Centrum *DCRC* http://www.devereux.org [52].

Resiliency Belief System Scale (RBS)[53]

Narzędzie opiera się na poznawczej interpretacji koncepcji rezyliencji dokonanej przez Patricię J. Mrazek i Davida A. Mrazek w 1987 roku[54] (ang. *theory of resilience*), zgodnie z którą reakcje na stres mogą być uzależnione od oceny sytuacji i zdolności człowieka do przetwarzania doświadczenia w system przekonań. Badacze zidentyfikowali 12 właściwości wykorzystywanych przez rezylientne osoby do radzenia sobie ze stresem. Są to (1) szybkie reagowanie na zagrożenia, (2) przedwczesna dojrzałość, (3) zdolność do dystansowania się od intensywnych uczuć, (4) poszukiwanie informacji np. o zagrożeniach, (5) tworzenie i wykorzystanie relacji do przetrwania, (6) pozytywne przewidywanie przyszłości, (7) branie odpowiedzialności za podejmowane decyzje pomimo ryzyka, (8) przekonanie o byciu kochanym, (9) idealizacja kompetencji agresora, (10) poznawcza restrukturyzacja bolesnych wydarzeń, (11) altruizm, (12) optymizm i nadzieja[55]. Te 12 właściwości stało się podstawą do konstrukcji RS. Autorzy skali przyjęli założenie, że istnieją określone cechy psychiczne, które związane są z rezyliencją i znajdują odzwierciedlenie w umiejętnościach oraz zdolnościach, których ludzie używają w sytuacjach stresowych. *Resiliency* wynika z układu specyficznych przekonań współdziałających ze stresorami środowiskowymi, co

---

[52] Dane pochodzą z http://www.centerforresilientchildren.org/school-age/assessments-resources/the-devereux-student-strengths-assessment-dessa-kit/ [dostęp:20.03.2015] i wymienionej wyżej pracy P.A. LeBuffe, V.B. Shapiro, J. A. Naglieri. Wszystkie raporty z badań nad oceną psychometryczną narzędzia znajdują się na stronie organizacji Deveraux Center for Resilient Children http://www.centerforresilientchildren.org/home/about-us/summary-technical-information-assessment-tools/.

[53] Część informacji zaczerpnięto z przeglądu autorstwa M.R. O'Neal, *Measuring Resilience,* http://eric.ed.gov/?id=ED436574 [dostęp: 18.02.2015]; C.L. Jew, K.E. Green, J. Kroger, *Development and validation of a measure of resiliency*.

[54] Mowa o artykule: P.J. Mrazek, D.A. Mrazek, *Resilience in child maltreatment victims: A conceptual exploration*, Child Abuse and Neglect, 1987, 11, s. 357-365.

[55] M.R. O'Neal, *Measuring Resilience,* http://eric.ed.gov/?id=ED436574 [dostęp: 18.02.2015].

pozwala określić zdolności danej osoby do radzenia sobie ze stresem. Te przekonania to postrzeganie siebie, swoich zdolności, swoich relacji i zalet świata. Rozwój tych przekonań związany jest z osobowością, środowiskiem i stadium rozwoju jednostki.

Skala składa się z trzech podskal mierzących: zorientowanie na przyszłość (19 itemów), aktywne nabywanie umiejętności (10 itemów) i skłonność do podejmowania ryzyka (6 itemów). Każda z trzech podskal ma zadowalającą spójność wewnętrzną na poziomie 0,91 dla pierwszej, 0,79 dla drugiej i 0,68 dla skali związanej z podejmowaniem ryzyka. Autorzy odnotowali istotne korelacje skal ze zmienną: radzenie sobie ze stresem. Ponadto, RS skutecznie odróżniała młodzież przebywającą w instytucjach i wychowującą się w środowisku rodzinnym, jak również tę samodzielnie zgłaszającą zagrożenia w porównaniu z niezagrożoną.

Child and Youth Resilience Measure (CYRM-28)[56]

To narzędzie badawcze wydaje się niezwykle obiecujące, ponieważ nad jego kulturową i kontekstową trafnością pracował międzynarodowy zespół badaczy z 11 krajów. Zespół wykorzystał metodę mieszaną ilościowo-jakościową, ułatwiającą zrozumienie projektowania zarówno wspólnych, jak i unikalnych aspektów rezyliencji w różnych kulturach. Badania przeprowadzono w 11 krajach na 1500-osobowej populacji młodzieży z grup ryzyka, która eksponowana była co najmniej na 3 czynniki ryzyka (np. narażenie na przemoc, wychowywanie się w instytucji opieki, problemy ze zdrowiem psychicznym, społecznym, bezdomność, ubóstwo, czy narażenie na zawirowania polityczne i wojny). U podstaw koncepcji badawczej znalazło się założenie, że rezyliencja jest konstruktem wielowymiarowym, którego definicja będzie zależeć od kontekstu kulturowego. Wyniki badań zespołu Ungara, zebrane za pomocą 89 wywiadów indywidualnych i historii życia od dzieci w 14 różnych miejscach na świecie, oraz obserwacje pięciu grup młodzieży, a także 12 wywiadów z dorosłymi w różnych środowiskach ujawniły, że nawet w obliczu podobnych przeciwności sposoby radzenia sobie są bardzo zróżnicowane. CYRM adresowane jest do młodzieży z grup ryzyka od 13. roku życia wzwyż. Składa się 28 itemów rozłożonych na 4 skalach dotyczących: czynników indywidualnych (tj. umiejętności osobiste i spo-

[56] M. Ungar (red.), *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 2005; L. Liebenberg, M. Ungar (red.), *Researching resilience*, Toronto 2009.

łeczne); czynników odnoszących się do relacji (tj. wsparcie rówieśnicze; zapewnianie opieki fizycznej i psychicznej); czynników kontekstualnych przyczyniających się posiadania poczucia przynależności; komponentów związanych z duchowością, kulturą i edukacją. Badania potwierdziły rzetelność narzędzia i jego przydatność do badań nad rezyliencją wśród młodzieży z różnych środowisk kulturowych.

The Healthy Kids Resilience Assesment (HKRA)[57]

Skala ta jest elementem większego modułu diagnostycznego o nazwie California Healthy Kids Survey. Narzędzie opracowali: Norman A. Constantine, Bonnie Benard i Marycruz Diaz (School and Community Health Research Group WestEd w Oakland). Teoretyczną podstawę narzędzia stanowi koncepcja rezyliencji. Autorzy przyjęli założenie, że prawidłowy przebieg procesu rozwoju psychospołecznego uzależniony jest od działania zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych czynników chroniących, które stanowią wewnętrzną siłę napędową w radzeniu sobie przez jednostkę z przeciwnościami losu. Przy czym, właściwości te traktowane są jako rezultaty, a nie przyczyny procesu rozwojowego.

Początkowo narzędzie zaprojektowano do pomiaru 11 czynników chroniących i 11 cech *resiliency* rozmieszczonych na sześciu wymiarach. Badania walidacyjne przeprowadzono na ponad 50-tysięcznej próbie badawczej dzieci uczących się na poziomach nauczania od 7-11-tego, z 479 szkół rozmieszczonych w 164 dystryktach stanu Kalifornia. Analizy trafności prowadzono na kilku etapach pracy nad narzędziem, które przez lata podlegało kolejnym modyfikacjom. Obecnie dostępna jest wersja 4.0. Narzędzie składa się z 6 skal do oceny czynników chroniących, które tkwią w rodzinie, szkole, społeczności lokalnej i samej jednostce. Aktualnie zawiera 52 itemy.

Individual Protective Factors Index (IPFI)[58]

IPFI jest 71-elementową skalą do pomiaru *resiliency* u adolescentów i młodzieży definiowanej za pomocą dziesięciu różnych postaw zawartych w trzech wymiarach: nawiązywania więzi społecznych, osobistych kompe-

[57] https://www.wested.org/resources/healthy-kids-resilience-module-hkrm/ [dostęp: 20.09.2015].

[58] J.F. Springer, J.L. Phillips, *Individual Protective Factors Index (IPFI)*.

tencji i kompetencji społecznych. Pomiar więzi społecznych obejmuje szkołę, rodzinę i postawy prospołeczne, natomiast w zakresie kompetencji osobistych takie zmienne, jak postrzeganie siebie, samokontrola, poczucie skuteczności i pozytywne nastawienie. Badanie kompetencji społecznych sprowadza się zaś do pomiaru postawy asertywnej, pewności siebie i umiejętności współpracy. Autorzy deklarują, że pomiar konstruktów zawiera te wymiary, jakie w literaturze dotyczącej zdrowego rozwoju osobistego i społecznego młodzieży z grup ryzyka wymieniane są najczęściej. Autorzy wskazują IPFI jako narzędzie użyteczne do ewaluacji programów profilaktycznych adresowanych do dzieci i młodzieży od 10. do 16. roku życia. Narzędzie weryfikowano w toku badań pilotażowych z udziałem ponad 642-osobowej próby z grupą kontrolną, liczącą przeszło 2416 młodych osób. Narzędzie posiada wysokie parametry psychometryczne – alfa Cronbacha dla narzędzia wynosi 0,93[59].

Podsumowanie

Przeprowadzona przez autorkę niniejszego artykułu ogólna analiza polskiej i zagranicznej literatury przedmiotu dowodzi, że brakuje rodzimych, jak również zagranicznych narzędzi badawczych do pomiaru zjawiska rezyliencji, zwłaszcza rozumianego jako proces. Deficyt ten dotyczy szczególnie narzędzi do badania zjawiska wśród dzieci i młodzieży. Większość narzędzi badawczych odnosi się do pomiaru rezyliencji rozumianej w kategoriach właściwości jednostki (*resiliency*) i niewiele z nich posiada zadowalające właściwości psychometryczne. Przykładem są następujące narzędzia badawcze zaprezentowane w tym artykule: Resilience Scale (RS), Devereux Student Strengths Assessment (DESSA/DESSA – mini), Resiliency Belif System Scale (RBS), The Healthy Kids Resilience Assessment (HKRA), Individual Protective Factors Index (IPFI). Wszystkie powyżej wymienione koncentrują się głównie na pomiarze wewnętrznych zasobów dzieci i młodzieży. Chociaż HKRA służy między innymi do pomiaru zewnętrznych czynników chroniących, to jednak nie uwzględnia pomiaru czynników ryzyka, co jest warunkiem wnioskowania o występowaniu rezyliencji rozumianej jako proces. Dlatego, nazwy niektórych narzędzi należałoby uznać za błędne i mylące dla badaczy poszukujących skal do pomiaru rezyliencji rozumianej jako proces. Obiecujące jest za to narzędzie Child and Youth Resilience Measure

[59] B. Basca, *Literature review of youth development/asset tools*, The EMT Group, Inc. 2002, http://www.emt.org/userfiles/YouthLit_Final.pdf, [dostęp: 15.06.2015].

(CYRM-28), adresowane do grup ryzyka, uwzględniające pomiar co najmniej 3 czynników ryzyka oraz zewnętrzne i wewnętrzne czynniki chroniące. Stąd, narzędzie to należy uznać za najbardziej adekwatne do pomiaru rezyliencji rozumianej jako proces.

W literaturze zagranicznej istnieje niewiele przeglądów narzędzi badawczych, które spełniałyby kryteria poprawności metodologicznej, co mogłoby ułatwić ich wybór do adaptacji kulturowej, a także stanowić inspiracje do konstrukcji narzędzi rodzimych.

Deficyt narzędzi badawczych do pomiaru zjawiska rezyliencji definiowanego jako proces wydaje się zrozumiały, ponieważ badanie procesu zawsze jest zadaniem skomplikowanym, tym bardziej że rezyliencji nie da się mierzyć w sposób bezpośredni, a jedynie można o niej wnioskować na podstawie interakcji pomiędzy czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi uruchamiającymi określone mechanizmy[60]. Autorzy narzędzi najczęściej uwzględniają takie zmienne, jak behawioralne kompetencje lub stopień w jakim młoda osoba spełnia oczekiwania społeczne, czy też pełni role społeczne (rola ucznia czy kolegi) oraz przestrzega norm społecznych. Rzadziej projektuje się narzędzia, w których same dzieci mają szansę wypowiadania się na swój temat, co najczęściej jest udziałem dorosłych.

Deficyt przeglądów narzędzi badawczych w polskich pracach naukowych wynika prawdopodobnie z tempa, w jakim rozwijają się nurty badań nad rezyliencją. Można przypuszczać, że wraz ze wzrostem zainteresowania badaniami nad rezyliencją dzieci i młodzieży pojawią się tego typu przeglądy.

BIBLIOGRAFIA

Ahern N.R., Kiehl E.M., Sole M., Byers J., *A Review of Instruments Measuring Resilience*, Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 2006, 29(2).

---

[60] K. Okulicz-Kozaryn, K. Bobrowski, *Czynniki ryzyka, czynniki chroniące i indeksy tych czynników w badaniach nad zachowaniami problemowymi nastolatków*, Alkoholizm i Narkomania, 2008, 21(2), s. 173-199.

Potwierdzeniem złożoności takiego procesu są badania nad zachowaniami ryzykownymi młodzieży i modelami *resilience* autorstwa Krzysztofa Ostaszewskiego (2014), których jednym z celów było wyjaśnianie mechanizmów *resilience*. Autor poddał weryfikacji dwa modele zależności pomiędzy indeksami psychospołecznego ryzyka/ochrony a syndromem zachowań ryzykownych oraz modele szczegółowe zakładające działanie wybranych psychospołecznych czynników ryzyka/ochrony na nasilenie syndromu zachowań ryzykownych. Do osiągnięcia tego celu wykorzystał wysoko zaawansowane metody statystyczne, co wymaga wysokich kompetencji naukowych. Dlatego też sądzę, że powodem niepodejmowania konstrukcji narzędzi do pomiaru rezyliencji traktowanej jako proces są trudności natury metodologicznej.

Basca B., *Literature review of youth development/asset tools*, The EMT Group, Inc. 2002, http://www.emt.org/userfiles/YouthLit_Final.pdf, [dostęp: 15.06.2015].

Block J., Kremen A.M., *IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness,* Journal of Personality and Social Psychology, 1996, 70.

Borucka A., *Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań*, [w:] *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, red. W. Junik, Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2011.

Borucka A., Ostaszewski K., *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, Medycyna Wieku Rozwojowego, 2008, XII, 2, I.

Brooks J.E., *Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools*, Children and Schools, 2006, 28(2).

Constantine N.A., Benard B., Diaz M., *Measuring Protective Factors and Resilience Traits in Youth: The Healthy Kids Resilience Assessment*, School and Community Health Research Group WestEd, Oakland, CA 1999, http://crahd.phi.org/papers/HKRA-99.pdf [dostęp 15.09.2015].

Fergus S., Zimmerman M.A., *Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk*, Annual Reviews Public Health, 2005, 26.

Gartland D., Bond L., Olsson C., Buzwell S., Sawyer S., Centre for Adolescent Health, Royal Children's Hospital, Melbourne, Australia 2006, http://www.ahda.org/downloads/ISSBD2006Gartland.pdf.

Grzegorzewska I., *Odporność psychiczna dzieci alkoholików*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.

http://www.centerforresilientchildren.org/preschool/assessments-resources/the-devereux-early-childhood-assessment-preschool-program-second-edition/ [dostęp: 20.03.2015].

https://www.wested.org/resources/healthy-kids-resilience-module-hkrm/ [dostęp: 20.09.2015].

Jew C.L, Green K.E., Kroger J., *Development and validation of a measure of resiliency*, Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 1999, 32(3).

Junik W., *Zjawisko rezyliencji – wybrane problemy metodologiczne*, [w:] *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, red. W. Junik, Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2011.

Kaczmarek Ł., Sęk H., Ziarko M., *Sprężystość psychiczna i zmienne pośredniczące w jej wpływie na zdrowie*, Przegląd Psychologiczny, 2011, 54, 1.

Kołoło H., Mazur J., *Zaangażowanie w konstruktywną działalność oraz wybrane zasoby osobiste jako czynniki chroniące w grupie posiadanych kompetencji*, [w:] *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*, Raport z badań HBSC 2006, red. J. Mazur, I. Tabak, A. Małkowska-Szkutnik, K. Ostaszewski, H. Kołoło, A. Dzielska, A. Kowalewska, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2008.

Kordich Hall D., *Compendium of Selected Resilience and Related Measures for Children and Youth.* APPENDIX E: Annotated Compendium of Resilience Measures Reaching IN Reaching OUT, The Child & Family Partner, Toronto 2010, http://www.reachinginreachingout.com/documents/APPENDIX%20E%20-%20Annotated%20Compendium%20of%20Resilience%20Measures.pdf [dostęp: 18.02.2015].

LeBuffe P.A., Naglieri J.A., *The Devereux Early Childhood Assessment (DECA): A Measure of Within-Child Protective Factors in Preschool Children*, NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field, 1999, 3, 1, s. 75-80, http://www.centerforresilientchildren.org [dostęp: 21.03.2015].

LeBuffe P.A., Shapiro V.B., Naglieri J.A., *The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*, Kaplan Press, NC: Lewisville 2009.

Liebenberg L., Ungar M. (red.), *Researching resilience*, University of Toronto Press, Toronto 2009.

Mazur J., Tabak I., *Koncepcja resilience od teorii do badań empirycznych*, [w:] *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*, Raport z badań HBSC 2006, red. J. Mazur, I. Tabak, A. Małkowska-Szkutnik, K. Ostaszewski, H. Kołoło, A. Dzielska, A. Kowalewska, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2008.

Mrazek P.J., Mrazek D., *Resilience in child maltreatment victims: A conceptual exploration*, Child Abuse and Neglect, 1987, 11.

Nadolska K., Sęk H., *Społeczny kontekst odkrywania zasobów odpornościowych, czyli czym jest resilience i jak ono funkcjonuje*, [w:] *Bliżej serca*, red. Ł. Kaczmarek, A. Słysz, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Osobowość. Stres a zdrowie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008.

Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Skala Pomiaru Prężności (SPP-25*), Nowiny Psychologiczne, 2008, 3.

Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – Polska skala SPP-18*, Polskie Forum Psychologiczne, 2011, 16, 1.

Okulicz-Kozaryn K., Bobrowski K., *Czynniki ryzyka, czynniki chroniące i indeksy tych czynników w badaniach nad zachowaniami problemowymi nastolatków*, Alkoholizm i Narkomania, 2008, 21(2).

O'Neal M.R., *Measuring Resilience,* http://eric.ed.gov/?id=ED436574 [dostęp: 18.02.2015].

Opora R., *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009.

Ostaszewski K., *Druga strona ryzyka*, Remedium, 2005, 2(144).

Ostaszewski K., *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*, [w:] *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*, Raport z badań HBSC 2006, red. J. Mazur, I. Tabak, A. Małkowska-Szkutnik, K. Ostaszewski, H. Kołoło, A. Dzielska, A. Kowalewska, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2008.

Ostaszewski K., *Badania warszawskich gimnazjalistów. Koncepcja i metoda*, [w:] *Promocja zdrowia psychicznego, badania i działania w Polsce.* Część druga, red. K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2010.

Ostaszewski K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2014.

Ostaszewski K., Rustecka-Krawczyk A., Wójcik M., *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów.* Raport z realizacji I etapu badań: „Rola czynników ryzyka i czynników chroniących w rozwoju zachowań problemowych u młodzieży szkolnej. Badania warszawskich gimnazjalistów", Warszawa 2008.

Prince-Embury S., Resiliency Scales for Children & Adolescents™ - A Profile of Personal Strengths (RSCA), http://www.pearsonclinical.com/psychology/products/100000655/resiliency-scales-for-children-adolescents-a-profile-of-personal-strengths-rsca.html#tab-resources, [dostęp: 21.09.2015].

Risk to Resilience: Promoting School-Health Partnerships for Children, red. J.W. Richardson, International Journal of Educational Reform, Winter 2008, 17, 1.

Sęk H., Kaczmarek Ł., Ziarko M., Pietrzykowska E., Lewicka J., *Sprężystość psychiczna a dobrostan w chorobie przewlekłej – mediująca rola podmiotowego umocnienia i radzenia sobie*, Polskie Forum Psychologiczne, 2012, 17.

Springer J.F., Phillips J.L., *Individual Protective Factors Index (IPFI): A measure of adolescent resiliency*. EMT Associates, Inc. Folsom, CA 1997, http://www.emt.org [dostęp: 25.05.2015].

Szwajca K., *Sprężystość (resilience) i odpowiedzi na doświadczenia urazowe – fascynujący i trudny obszar badań*, Psychiatria Polska, 2014, 48(3).

Tugde M.M, Fredrickson B.L., *Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences*, Journal of Personality and Social Psychology, 2004, 86, 2.

Uchnast Z., *Prężność osobowa: Empiryczna typologia i metoda pomiaru*, Roczniki Filozoficzne, 1997, 4.

Ungar M. (red.), *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 2005.

Valdenbilt-Adriance E., Shaw D.S., *Conceptualizing and Re-Evaluating Resilience Across Levels of Risk, Time, and Domains of Competence*, Clinical Child and Family Psychology Review, 2008.

Vitaro F., Carbonneau R., Assaad J.M., *Les enfants de parents affectés d'une dépendence. Problemes et resilience*, Press de l'Universit*é* du Québec, Québec 2006.

Wagnild G.M., Young H.M., *Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale*, Journal of Nursing Measurement, 1993, 1(2).

Werner E.E., *Children of the Garden Island*, Scientific American, 1989, 260, 4.

Windle G., Bennett K.M., Noyes J., *A methodological review of resilience measurement scales*, Health and Quality of Life, 2011, 9.

Wolin S.J., Wolin S., *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*, Villard Books, New York 1993.

YAEL ILANY

The Hebrew University of Jerusalem
Israel

COMPENSATION AWARD FOR WRONGFUL DISMISSAL OF PREGNANT WOMEN IN ISRAEL

ABSTRACT. Ilany Yael, *Compensation Award for Wrongful Dismissal of Pregnant Women in Israel* [Odszkodowanie za bezprawne zwolnienie z pracy kobiet w ciąży w Izraelu]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 359-388. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.22

The employment issues relating to women in the workplace, including the employment and dismissal rights of women and in particular the dismissal of pregnant women, are important topics in the Israeli conversation on the equality of women in the workplace. The dismissal of pregnant women in Israel is deemed to be a wrongful dismissal and is a frequent topic of claims submitted to the Israeli Labor Court. Consequently, the subject is of major interest to Israeli employers and employees. This article presents a review of empirical legal research and analysis of Israeli Labor Court rulings of compensation awards for wrongful dismissal of pregnant women. The objective of the research is to reveal the factors influencing compensation awards by the court and to indicate tendencies apparent in court assessment of compensation.

Key words: labor court, wrongful dismissal, pregnant women, compensation

Introduction

Sharon Rabin Margalioth claims that the broad protection of women from dismissal provided by Israeli legislation and judicial rulings, leads to reluctance by employers to employ women. On account of prohibitions, regulations and court mandated restrictions protecting women and pregnant women in particular, it is claimed that it is not economically justified to employ women.[1] The article examines some of the costs resulting from regulations protecting women employment and examines the factors that influence

[1] S. Rabin-Margalioth, *Turning Points in individual labor law*, 6 Din Ve Dvarim, 2011, 1-25, (Hebrew), at 17.

courts in determining compensation awards in cases of wrongful dismissal of pregnant women.

A number of labor statutes prohibit or limit the right to dismiss an employee.[2]

The legal rule in Israel is that a dismissal contrary to a protective or mandatory law is *void ab initio*.[3] Therefore, the result of such a violation is that the dismissal is deemed to have had no effect and the employee is entitled to retain his or her job. The dismissal is invalid and void. Nevertheless, in most cases, the remedy actually awarded to the plaintiff claiming wrongful dismissal will be compensation and not reinstatement.

This article presents empirical legal research of court rulings on compensation awards for violation of two specific labor statutes which regulate wrongful dismissal of pregnant women, among other issues.[4] The first statute is the *Women Employment Law* ("WEL")[5] and the second statute is the *Equal Opportunities Employment Law* ("EOEL").[6]

Part 1 of this article presents the issue of wrongful dismissal itself in violation of the WEL and EOEL. Part 2 explores the compensation awarded for wrongful dismissal in violation of these statutes. Part 3 presents the research questions examined and explains the data gathering process for the research. Part 4 presents the findings and conclusions of the research for cases applying the WEL, cases applying the EOEL and those applying both WEL and EOEL. The conclusions of the research are presented that propose factors influencing court determinations of compensation.

---

[2] *See e.g.* presented at: FEINBERG NACHUM & GOLDBERG MENACHEM, TERMINATION OF THE LABOR RELATIONSHIP, Sadan Press, 2009 (Hebrew) at 32-46. And at: LUBOTZKY YITZHAK, TERMINATION OF EMPLOYMENT 3-71, Bar association publication, 4th ed. Sep. 2013 (Hebrew) chapter 5 at 3-18.

[3] D48/8-3 (National), Avner Koppel, Insurance Agency v. Adi Weiss Arlovich, PD 20, 57 Nevo, 1988 at 59. The employee was dismissal contrary to the Women Employment Law and the court determined that she was entitled to continue her employment or receive compensation in the rate of her salary, because the dismissal was void. And see: Lubotzky Yitzhak, Frenkel David A., *The Dilemmas Involved in the Managers' Prerogative to Dismiss, in the "Constitutional Revolution" Era,* 3 LAW AND BUSINESS, 161-188(July 2005) **(**Hebrew) at 164.And see: LUBOTZKY YITZHAK, *supra* note 2, chapter 5 at 6 and 3, and see there reference to: LA 1334/02 Haley Nosezky v. State of Israel, PDL 40, 16, Nevo, 2004 at 27 Paragraph 20.

[4] See about the legal empirical research: Eisenberg Theodore, *The Origins, Nature, and Promise of Empirical Legal Studies*, 34 Tel Aviv U. L. Rev. 303, 2011(Hebrew). The legal empirical research is a collection of facts from the computerized legal database. Theodore Eisenberg claims the modest aim is to collect data about the way the legal system operates. It is a way to collect systematical substantial data, without connection to the normative implications, at 310.

[5] Woman Employment Law, 1954, Book of Laws 1954 160, 154. [Hereinafter: WEL]

[6] Equal Opportunities Employment Law, 1988, Book of Laws 1988, 1240, 3. [Hereinafter: EOEL]

Wrongful dismissal of pregnant women

Wrongful dismissal may violate several labor statutes and the Labor Court may determine the rate of compensation based on several sources and do so cumulatively.[7] Claims for wrongful dismissal of a pregnant woman may be submitted according to either the WEL or the EOEL or both laws when they both apply to the circumstances.[8] A claim submitted under both statutes occurs when a wrongful dismissal violates the specific dismissal prohibitions provided under the WEL and will also violate the EOEL for a dismissal that is discriminatory. Israeli court rulings have determined that the dismissal of a pregnant women is *per se* discriminatory even if no specifically legislated protective statute applies to the dismissal. This is due to the widely held principle of equality in Israeli law, a fundamental principle applicable to the entire Israeli legal system. Dismissal in this context is a violation of the obligation to operate under the labor contract in good faith.[9] The enactment of the Basic Law: Human Dignity and Liberty has elevated this principle of good faith to the level of a constitutional right.[10]

Wrongful dismissal contrary to WEL. The WEL provides prohibitions and limitations on the termination of the employment of a woman during pregnancy, fertility treatments, or maternity leave, as well as, during the sixty day period following the woman's return to work from such an event (the "protected period").[11] The prohibitions apply once certain conditions have occurred, such as the employee has been employed in the specific workplace for six month or more.[12] The legal rule under the WEL is that the dismissal of the pregnant women is prohibited. There are two exceptions to the rule. The first is that the rule only applies after six month of employment.[13] However, once the employee is entitled, the prohibition is absolute and any such dismissal would be void, subject to the second exception.

---

[7] *E.g.,* LA (National) 1156/04 Home Center (Do it yourself) Ltd. v Orit Goren, Nevo, 2007 at 30. And *see* BSA (National) 135/10 Naman counselling and guidance for the golden age v Adva Zafon Benyamin, Nevo, 2011 at 14 paragraph 16.4. The relationship between the EOEL and the WEL is that they coexist and the rates of compensation are cumulative.

[8] See for example: LA 1353/02, Margalith Appelboim v Niza Holtzman, PD 39, 495, Nevo.

[9] *Id.* at 507, paragraph 12.

[10] LA (National) 627/06 Orly Morey v M.D.P. Yellow Ltd., Nevo 2008 at 19 paragraph 36.And see: Basic law: Human Dignity and Liberty, 1992, Book of Laws 1992, 1391, 150.

[11] WEL, *supra* note 5 §§ 9(a); 9(e) (1); 9(c) (1); 9(c) (1a).

[12] *Id.* § 9(a).

[13] Margalith Appelboim, *supra* note 8 at 504 paragraph 8.

The second exception is that it would be possible to terminate the woman's employee contract with the permission of the authorized government minister. However, in order to approve the dismissal, the minister has to be convinced that the dismissal was not connected to the employees' pregnancy, fertility treatments or maternity leave or that the dismissal involved a situation where the employer had ceased to operate or declared bankruptcy.[14] Once the authorized minister is convinced the dismissal was connected to the pregnancy, the minister is not permitted to address or consider the issue of the quality of the employees' work. It is no longer relevant if there are other reasons for dismissal.[15]

Wrongful dismissal contrary to EOEL. A discriminatory dismissal is prohibited by the EOEL.[16] Employers are prohibited from discriminating between workers and work applicants on factors such as gender, sexual inclination, personal status, pregnancy, parenthood, age, race, religion and nationality.[17] The prohibition applies not only to dismissal, but also to hiring practice and working conditions.[18] Thus, dismissal of a pregnant woman would violate the discriminatory provisions of the EOEL relating to gender, parenthood and pregnancy of the employee and would be deemed a wrongful dismissal.

Compensation for wrongful dismissal

There are two main categories of compensation awarded for wrongful dismissal in violation of a labor statute. Pecuniary compensation (P) is

---

[14] Minister of Economy, formerly was Minister of Industry, Commerce, and Employment (formerly the Minister of Labor and Welfare). WEL, *supra* note 5 §§ 9(c) (a); 9 (c) (b); 9B. And see: The official announcement gazette, 5815, 5.6.2010, 3309: The authority of the minister was transferred to the manager of administration regularization and enforcement in the Ministry of Economy.

[15] And see: LA (National) 593/08, Neot Hasharon Nursing Center v Isa Walla, Nevo 2010, 10-11 paragraph 17. There is also no legal relevance to the knowledge of the employer about the employee being pregnant. It is enough that the employee was pregnant when dismissed even if the employer was not aware of it.

[16] EOEL, *supra* note 6 § 2(5). Another law prohibiting discriminatory dismissal: The Equal Rights of Persons with Disabilities Law, 1998, Book of Laws 1658, 1998, 152, §8(A) (5).

[17] EOEL, *supra* note 6 § 2(a): additional bases of discrimination are: fertility treatments, in vitro fertilization treatment, country of origin, residence, outlook, political party, military reserve force, call to serve in the military reserve force or expected service including the duration and frequency of the service. See e.g.: LC 9466/08 Yoram Shoval v. I.B.M. Global Services Israel, Nevo, 2011.Wrongful dismissal due to age discrimination.

[18] *Id.* § 2(a) (5). Other situations discrimination is prohibited are: promotion at work, professional training, payments and benefits granted to the retiring employees.

awarded for the actual damage caused under the specific circumstances of the dismissal which includes loss of income. The second compensatory award is non-pecuniary compensation (NP) for intangible damage such as mental anguish.

Compensation for wrongful dismissal contrary to WEL. The dismissal of a pregnant woman is prohibited under the *WEL* and is deemed a wrongful dismissal.[19] The *WEL* determines the compensation will be not less than 150% of the monthly salary that the worker was entitled to during the period that the prohibition for dismissal applies, unless the court decides to award compensation of another amount for reasons that it will note in its opinion. The court also is entitled to issue an injunction for reinstatement and to award compensation without proof of damage.[20] Moreover, the WEL provides that the court may award an amount it deems fit in the circumstances, even if financial damage was not caused to the plaintiff (NP damage). [21] The objective of the statute is to increase deterrence and promote enforcement of the law on employers to prohibit the dismissal of pregnant women.[22]

Compensation for wrongful dismissal contrary to EOEL. The EOEL provides that a plaintiff is entitled to compensation for NP damage at the rate the court finds appropriate under the circumstances. The court may award an amount up to the statutory limit set forth in the statute and without proof of damage.[23] The court has the discretion to decide upon the rate of compensation within the allowed limit (although in rare situations a court may make an award in excess of the limits). The statutory limit was originally NIS 50,000 (approximately EUR 11,000). In 2013 this amount was raised to NIS 120,000 (approximately EUR 28,000).[24] In a recent 2016 decision, the Israeli Supreme Court ruled that when NP compensation is awarded, it is not appropriate to award in addition compensation without proof of damage. However, due to the difficulty to quantify and prove NP damage, there is

---

[19] WEL § 9.

[20] *Id.* § 13 A. And see Orly Morey v M.D.P. Yellow Ltd., *supra* note 10 at 13 paragraph 27: the amount of compensation is not less than 150%. And the court should note special reasons to award less than 150% of the salary. Additionally, violation of the law is not only a civil violation it is also a criminal offence- see WEL, *supra* note 5 §14. This is not relevant to the research. The state is the plaintiff in this case.

[21] WEL, *supra* note 5 § 13A (A) (1).

[22] Proposal Women Employment Law (amendment number 36) (remedies and jurisdiction), 2005, Law Proposals- Knesset, 23.11.2005, 46, explanatory comments of amendment of § 13A.

[23] EOEL, *supra* note 6 § 10 (a) (1).

[24] Amendment number 18 of the Equal Opportunities Employment Law, Book of Laws 2406, 2013,203.

often no difference between NP compensation and compensation without proof of damage. This decision dating from 2016 is not reflected in the judgments gathered for the research for the period from 2013 to 2014.[25]

In court rulings where discrimination is the main reason for dismissal, the plaintiff may be awarded P damages in the amount of her salary from the time of dismissal until the time of birth and payment for the 60 day protected period post-maternity, as well as, a childbirth payment. In addition, NP damages without proof of damage may be awarded, taking into account the severity of the discrimination against the pregnant woman.[26] The court declared that the statutory compensation without required proof of damage is punitive and aims to deter employers. The amount, however, must be reasonable and proportional to the circumstances.[27]

Moreover, even if pregnancy was only one of several reasons for dismissal, it will "stain" the dismissal as wrongful. This is the "staining model" applied by the courts, whereby it is enough that one of the reasons considered by the employer was the pregnancy in order to categorize the entire dismissal as wrongful.[28]

Research of compensation award for wrongful dismissal of pregnant women

Research Questions. The research questions concern the factors examined in order to understand their influence on court rulings of compensation.[29] The assumption of the research was that the following four factors influence the court determination of compensation:

---

[25] CA SC 7426/14 Plonit v Ori Daniel, Nevo 14/3/2016, at 71 Paragraph 79. The court determined that compensation without proof of damage up to the statutory limit is one alternative route. The other route is proven damage such as P damage and NP damage.

[26] LA (National) 363/07, Sharona Arbiv v Poamix Ltd., Nevo, 2010 at 27 paragraph 44.

[27] See for example: LA 697/09 Plonit v Almony, Nevo 2011 at 18 paragraph 24. LA 178/06 Plony v Almonit, Nevo 2010 at 31 paragraph 32: the amount of compensation awarded should be proportionate to the severity and the circumstances of the case.

[28] Sharona Arbiv, *supra* note 26 at 13 paragraph 19. Additionally, see EOEL, *supra* note 6 § 15 Violation of the law is not only a civil violation it is also a criminal offence.

[29] In court rulings some auxiliary tests were used for determining the rate of compensation: See LA (National) 21781-10-10, Lulu Rashad v Regional Committee for planning and construction- Alonim, Nevo, July 2013, at 31 paragraph 65. And see: LUBOTZKY YITZHAK, *supra* note 2 chapter 5 at 68 note 332. Lubotzky presents auxiliary tests set by The National Labor Court such as: the employment circumstances, resignation of the employee from his previous work in order to take this job, the circumstances of dismissal, time of unemployment after dismissal, time spent finding other work and how long it took to find it.

1. The salary earned by the employee: does the level of wages influence the compensation determination?

2. The reason for dismissal: does a justified or unjustified cause for dismissal due to the conduct of the employee or the employer influence the compensation determination?

3. Period the plaintiff was employed in the workplace: does the seniority of the employee influence the compensation determination?

4. The occupation or type of work performed by the employee: does the occupation of the employee influence the compensation determination?

Methodology used in the research is legal empirical research.[30]

The database of cases for the research includes court rulings gathered from the online computerized electronic legal database published by "Nevo Publishing Ltd.".

The research period includes court rulings of compensation from 1/1/2013 to 31/12/2014.[31] The recent tendency prevailing in Israeli courts is the focus of interest of the research and therefore it is the decisions of recent years that compromise the period reviewed. The research does not look for changes occurring during the years examined.

Search keywords from the database are the following: "labor"; "equal opportunity employment"; "pregnant women"; "pregnancy"; " parenthood"; "women employment"; "dismissal of pregnant women"; and "equality".

Cases gathered by the research, yielded 30 cases which are listed in Appendix A:[32]

– 9 cases applied the WEL;

– 15 cases applied the EOEL;

– 6 cases applied both the EOEL and WEL.

The rulings included in the study were those that granted compensation awards for violations of the WEL and EOEL statutes. Cases that ordered reinstatement or cases where compensation was denied by the court were not included in the study.

The study reviewed decisions of the following court: rulings of the Regional Labor Court and National Labor Court.[33] For cases that were commenced in the Regional Labor Court and appealed to the National Labor Court, only the decision of the National Labor Court was included in the study since this

---

[30] See about legal empirical research, *supra* note 4.

[31] 2015 data for the full year was not available at time of research.

[32] Appendix A – all cases of the research cited.

[33] The lower instance is the Regional labor Court and the higher instance is the National Labor Court. See: The Labor Court Law, 1969, Book of Laws 553, 70 § 2.

was the final ruling of the particular case. However, some cases have an appeal pending in the National Labor Court that still has not been decided upon. These cases and the status of the appeal are indicated in appendix A, including the current legal proceedings.

Findings of research

Presentation of research findings. The compensation awarded by the court is categorized as P damages and NP damages. In some cases other payments were awarded due to obligatory payments triggered by a discontinuance of employment, such as severance pay. These payments are specific to the case and incident to dismissal, but are not connected to wrongful dismissal. Nevertheless, they are part of the total amount awarded.

The total amount of compensation awarded by the court is displayed as the equivalent number of salaries of the plaintiff. The total monetary amount is divided by the salary of the plaintiff to produce number of salaries. Thus, there is a comparative base for analyzing the data and comparing between the different court rulings and different sums of compensation awarded. The term "salary number" will be used hereinafter to refer to the amount of compensation in equivalent number of salaries of the plaintiff.

In Israel, there is a mixed attitude regarding the calculation basis for measuring salaries in awards of compensation. The P compensation which is the actual damage of loss of income is calculated according to the law by number of salaries. However, determination of the NP damage is up to the court to rule upon and *prima facie* is not connected to the salary of the plaintiff. Judge Ilan Itah in *Plonit v. Almonit* contends that the determination of the compensation rate for mental anguish (an NP category) should not be calculated on the basis of the employee's monthly salary. The sorrow resulting from dismissal for an employee earning a high salary is not greater than the sorrow of an employee that earns a low salary.[34] Similarly, Reut Shemer-Begas[35] claims that the rate of compensation for NP damages awarded to an employee should embody the intensity of his injury and is not connected to the employee's salary.[36]

---

[34] LA (National) 43380-06-11, Plony V Almonit, Nevo, 2014.

[35] Shemer Begas Reut, *Procedural justice and employee dignity in dismissal – reflection on the rule of hearing*, LABOR SOCIETY AND LAW, Vol. 13, 175-217(2012) (Hebrew).

[36] *Id.* at 216-217. However, Shemer-Begas notes that in cases of wrongful dismissal without a hearing, the regional Labor Courts actually award compensation on basis of the number of periodic salaries. She argues that this provides the wrong message to employees and employ-

Dismissal contrary to WEL

Number of salaries and division between P and NP compensation (*see: Appendix B*)

The average number of salaries of compensation awarded in the WEL cases surveyed was 11 salaries. The lowest number of salaries awarded was 4 salaries and the highest number was 16.5 salaries.[37] An analysis of the division between P compensation and NP compensation in awards shows that the greatest influence on the total amount of compensation was due to the P compensation, the actual damage. Generally, when the P compensation was high, the total number of salaries was high[38] and when the P compensation was low, the number of salaries was low. [39] The court determined that the amount awarded for P damages must be considered as an influencing factor in the total amount awarded. Similarly, the amount awarded must reflect the circumstances of dismissal.[40]

Generally, the compensation awards show that no NP compensation was included or only very low amount and that the courts were cautious when exercising their discretion to award NP compensation. However, in two cases a different approach was apparent and the NP compensation was higher even than the P compensation and provided the greatest influence on

---

ers that the dignity of employees is derived from their level of salary .The worthy judicial policy should be to disconnect the rate of compensation from the salary and to decide each case on its merit. See there for elaboration on the hearing procedure: In Israel an employee has the right for a hearing prior to dismissal.

[37] According to WEL the actual damages (P damages) are salaries multiple by 150%. So calculation of the total amount divided by the salary does not produce an accurate number of salaries but rather a higher number of salaries. When the P damages are calculated by 150% salary, the lowest amount of salaries was 2.5 salaries and the highest was 9.7 salaries. In this case the average of salaries was 7.6 salaries. However, not every case was awarded 150% salary.

[38] LD 50851-02-11, Simcha Mamu v Eldad- Segev Law Firm, Nevo, June 2013; LD 52260-11-10, Enbar Amiga v Hagit Tasa Ltd., Nevo, October 2013; LD 51501-03-12, Naama Peleg v Am Haadma Ltd., Nevo, January 2014 ; LCR 11423-09 , Alberta Skora v Kochava Mizrachi, Nevo, January 2014; LD 43970-10-11,Vinugray Elizabeta v Karl Berg Ltd., Nevo, October 2014.

[39] LC 6664-09, Shiri Rubin v Mz point I.T. Ltd. Nevo, February 2013 ; LC 5000-09 , Tatiana Zaslavsky v Tectile Technologies Ltd., Nevo, May 2013. Number of salaries that are awarded for loss of income are influenced by the time left till birth. If the dismissal is at the beginning of the pregnancy the loss of income is greater (P). Later on during the pregnancy, during the protected period of 60 days after return from maternity leave or at the end of this period, the loss of income is very low or may be none. This is true for P damages in all cases researches, WEL, EOEL and both statutes claimed together.

[40] Enbar Amiga, *supra* note 38. A false reason for dismissal was given by the employer. In this case the P compensation was high (10 salaries) and the NP compensation was lower (3.6 salaries).

the total amount awarded.[41] For instance, in one of these cases, *Hadas Yekotiely Boublil* , the court looked at recent National Labor Court ruling and concluded that the NP damages amount awarded of NIS 25,000 (approximately EUR 5,840) is appropriate and therefore, awarded NP damage in a similar amount.[42] The court used this set amount as an outline comparable to this case in ruling the NP damages amount. The case illustrates a tendency of the court to reach decisions on NP compensation, by looking to a total sum amount that is perceived as an appropriate amount by the court.

Furthermore, the total amount bestowed by the court in WEL cases may have been a high aggregate sum, but they were not the highest awards in relation to the number of salaries. In examining the cases, it appears that the higher the employee's salary, the higher the total amount of compensation awarded upon wrongful dismissal.[43] So it seems the level of wages is a primary factor that influences the total sum of compensation.

Reason for dismissal. It is important to clarify again that where the WEL applies, the prohibition to dismiss pregnant women is absolute. However, when the dismissal was justified on account of redundancy, or due to the liquidation of the business, the NP compensation was zero.[44] When the reason for dismissal was the end of a project and not connected to the pregnancy, the courts awarded NP compensation in an amount of less than one

---

[41] In LD 57763-02-13, Helena Maymaran v kochav Zurim Ltd., Nevo, September 2014 supra note 32, the P compensation was low but the NP was high and so the total number of salaries was high. In LD 41145-05-12 Hadas Yekotiely Boublil v Education Association, Nevo, September 2014, *supra* note 32, the whole amount of compensation awarded was NP compensation.

[42] Hadas Yekotiely Boublil, *supra* note 41 - This amount includes compensation for way of dismissal - without hearing and there is no place for separate compensation, as was determined in the Orly Murry case. However, the plaintiff claimed a lower amount and that amount was bestowed by the court.

[43] For example, in case Tatiana Zaslavsky, *supra* note 39 the total amount was NIS 176,083 (approximately EUR 40,489). The equivalent in number of salaries was 7.2 salaries. The reason for the high amount of money was due to the high level of salary: Zaslavsky earned a relatively high salary of NIS 24,200 (approximately EUR 5564). By contrast, in case Alberta Skora, *supra* note 38, the plaintiff received 11.5 salaries, which is a higher number of salaries but the total amount awarded was low - NIS 7,070 (approximately EUR 1642).The reason was the low level of salary that was NIS 612 (approximately EUR 142). Although in the Alberta Skora case 7.9 salaries (P) of 150% were awarded and in Tatiana Zaslavsky only 4 salaries (P) of 150% were awarded, the total amount was different, due to the difference in level of salary. Another example, in case Simcha Mamu, *supra* note 38 equivalent to 15 salaries of NIS 3,000 (approximately EUR 690) was awarded and the total amount was NIS 45,450 (approximately EUR 10,450). A high number of salaries (15) than the Zaslavsky case (7.2) produced a lower total sum of money.

[44] Naama Peleg, *supra* note 38; Tatiana Zaslavsky, *supra* note 39.

salary.[45] This shows that for NP compensation, the reason for the dismissal influences the amount of the NP award.

Justifications for dismissal due to the conduct of the employee also seem to be an influencing factor. For instance, an employee who attempted to steal from her employer, did not receive NP compensation.[46] Similarly, in *Simcha Mamu* case, the employee refused to return to work offered by the employer, after the employer canceled the wrongful dismissal and offered reinstatement. The court determined that the negative conduct of the employee would result in a low NP compensation. However, it should be noted that in that case the NP compensation was nonetheless the equivalent of 5 salaries. This number of salaries does not seem particularly low, although the court claimed it to be so in its ruling.[47] In *Vinugray Elizabeta* case, involving conduct of the employee, the plaintiff did not act to minimize her damages and was denied part of the compensation to be awarded by the court.[48] In conclusion, the courts seem to find different justifications for adjusting or denying NP compensation.

As mentioned, the conduct of the employer also seems to be an important influencing factor and can significantly increase the compensation award. In instances where an employer gave a false reason for dismissal[49] or an employer caused the plaintiff mental anguish and violated the WEL and EOEL, NP compensation awarded by the court were quite high.[50]

Period of employment. In *Shiri Rubin* case, the court has noted that the length of employment is a factor influencing the compensation rate. There, the court considered 1.5 years of employment as short and the NP compensation awarded was less than one salary.[51] However, *Shiri Rubin* case involved other factors that were taken into account to reduce the award, such as a reason for the dismissal was the end of the project. Nonetheless, in other cases the time of employment has not been mentioned as a factor by the court. There was also no recognizable tendency in the court rulings studied basing NP awards on this factor. It seems that period of employment overall has little influence on the amount of compensation awarded.[52]

---

[45] Shiri Rubin, *supra* note 39.

[46] Alberta Skora, *supra* note 38.

[47] Simcha Mamu, *supra* note 38.

[48] Vinugray Elizabeta, *supra* note 38.

[49] Enbar Amiga, *supra* note 38, NP compensation awarded by the court was 3.6 salaries.

[50] Helena Maymaran, *supra* note 41 , NP compensation awarded by the court was 4.5 salaries.

[51] Shiri Rubin, *supra* note 39.

[52] For example, in Simcha Mamu, *supra* note 38, period of employment was 9 month and number of salaries awarded 15. In Helena Maymaran, *supra* note 41, was employed for 10

Occupation. The type of job performed by the employee was not mentioned by the court as an influencing factor. However, it does seem that higher level positions (for example, a project manager or computer programmer) with the higher salaries actually received wrongful dismissal compensation equivalent to a lower number of salaries, although the total sum of the award was high due to the high salary.[53] Lower ranking jobs, such as a cleaner, secretary or a clerk, received a higher number of salaries, although, the total amount of compensation was lower due to the lower salary of these positions.[54] Does the court look to the occupation as a factor or does the court look to the level of salary that accompanies that occupation? The cases examined do not provide a clear cut answer to this question. It may be that the court looks to the bottom line of total amount awarded, but the cases were inconclusive on this issue.

Dismissal contrary to EOEL

Number of salaries and division between P and NP compensation (*see: Appendix C*)

In cases of wrongful dismissal under the EOEL, the number of salaries awarded by the court ranged between 2.5 to 22.5 salaries with the average number of salaries awarded being 10 salaries. In the cases were a low level of compensation was awarded, the award of P compensation was low or nonexistent and also a low number of salaries for NP compensation was awarded.[55] In contrast, where a high number of salaries were awarded, there was both a high actual damage award of P compensation and a high NP damage award. Furthermore, it seems that the court does not limit itself to rigid definitions of the origin for the compensation amount awarded and

---

month and received 9.4 salaries. . In Vinugray Elizabeta, *supra* note 38, worked 6 month and received 10 salaries.

[53] A project manager Shiri Rubin, *supra* note 39, with a salary of NIS 13,000 (Approximately EUR 2989) was awarded a total amount of compensation equivalent to 4 salaries, which is relatively low. A computer programmer Tatiana Zaslavsky, *supra* note 39, with a salary of NIS 24,200 (approximately EUR 5564), received compensation equivalent to 7.2 salaries.

[54] Alberta Skora, *supra* note 38, a cleaner at a private home received 11.5 salaries but the salary was low NIS 612 (approximately EUR 142) and the total amount was low NIS 7,070 (approximately EUR 1642). A secretary, Simcha Mamu, *supra* note 38 received amount of compensation equivalent to 15 salaries. Due to the low salary the total amount was not relatively high. A clerk was awarded 9.4 salaries Helena Maymaran, *supra* note 41.

[55] For example: Zero salaries of P compensation and 2 salaries of NP in LD 25795-02-13, Shdamit Har Zahav v R.A.S Ltd., Nevo; August 2014.

will award NP compensation based on several factors in accordance with the circumstances.[56] Nevertheless, it seems the court exercises its discretion and awards NP compensation with less reluctance in EOEL cases than in the WEL cases.[57]

The case of *Orit Busy* is a leading case of the National Labor Court and is binding for all Labor Courts. It had not yet been published at the time of the study of the cases surveyed in the research and as such the cases do not yet reflect the influence of this decision.[58] In *Orit Busy*, the National Labor Court reduced an award of compensation by the Regional Labor Court, because it considered it exceptional and not proportional.[59] The court determined that the level of salary should not influence the compensation sum, but it may be a factor in some circumstances and have an influence on deterrence considerations. The court determined that the overall situation of the case should be examined and the amount of P damages awarded should be taken into account.

Nonetheless, it seems the level of salary does have an influence on the total amount of compensation. A high number of salaries awarded does not necessarily mean a larger sum of total compensation, if the salary itself is low. Conversely, a low number of salaries does not mean low total sum of compensation, if the salary is high.[60]

Furthermore, it seems that there are different perspectives in the courts regarding a low or high total compensation amount. Two cases awarded the same number of salaries, yet it was regarded in one case as a low level of compensation and in the other case as a high level of compensation.[61] This

---

[56] LD 7097-09-12, Anat Bashearim v Maymon David Ltd., Nevo, November 2014 - total of 22.5 salaries were awarded, the P compensation awarded was 8 salaries, and the NP compensation was 7.6 salaries: 3 salaries due to EOEL and 4.6 salaries due to hearing, violation of good faith duty and breach of contract.

[57] The lowest amount of NP compensation bestowed by the court was equivalent to 2 salaries. The highest amount bestowed was 8.8 salaries. See appendix C.

[58] LA (National) 30585-09-12, Yisum company Ltd., - Orit Busy, Nevo; August 2013.

[59] *Id.*, 13.8 salaries were awarded. The court reduced the award from 21.6 salaries. P - 4.9 salaries .were reduced from 7 salaries.NP – 8.8 salaries. were reduced from 14.6 salaries

[60] For example, 18.4 salaries awarded in LD 10332-09-11, Efrat Rubin v E.T Cooperation, Nevo, May 2014, reached a total amount of NIS 58,360 (approximately EUR 13,539), the salary was NIS 3,170 (approximately EUR 735). In LC 12179-09, Lital Berenfeld levy v Modiin Mall Ltd., Nevo, June 2014, 7 salaries were awarded to a total of NIS 56,790 (approximately EUR 13,175), the salary was NIS 8,000 (approximately EUR 1,856). So higher number of salaries award led to approximately the same amount of compensation. When the salary was relatively high, the total amount of compensation was high even if number of salaries was not relatively high.

[61] In LD 24547-12-12, Nataly Yitzhaky v Pina Barosh Ltd., Nevo, October 2014, the NP compensation of 3 salaries of NIS 5280 (approximately EUR 1,225) was total amount of NIS

illustrates that the definition of low or high compensation is not uniform among the courts. It also seems to show that the individual salary level will influence the approach to the total sum of compensation awarded.

Reason for dismissal. The reason for the dismissal plays a role in determining the amount of compensation. In *Anat Bashearim*, a high total compensation amount was awarded to the plaintiff due to the severe conduct of the employer that dismissed the plaintiff solely due to her pregnancy. In addition the employer accused the plaintiff of being unprofessional in order to cover the real reason for dismissal. The employer provided a false reason for dismissal and caused mental anguish to the plaintiff.[62] *Ela Greenberg Nachshon* case, in which the primary cause of dismissal was discrimination due to pregnancy, the court determined that the plaintiff was entitled to all the direct damages resulting from the dismissal. In addition, the plaintiff was awarded NP compensation and this was deemed a violation of WEL, although it was not applicable.[63] In *Nataly Yitzhaky* case in which the only reason for dismissal was the pregnancy, the court granted NP compensation taking into account the severity of the injury to the plaintiff and the violation of the principle of equality under Israeli law.[64]

In contrast, low NP compensation was awarded where there was justification for the dismissal through the conduct of the plaintiff. In *Danit Zachariah* case, the main reason for dismissal was the apparently unjustified absence of the plaintiff from work.[65] In *Liron Biton* case, the defendant

---

15,850 (approximately EUR 3,664) and was regarded by the court as a high level of compensation due to the circumstances. In LD 4954-09-11, Karin Ortesy v Maya Tor Ltd., Nevo, May 2014, award of 3 salaries of NIS 6,250 (approximately EUR 1450) was a total of NIS 20,000 (approximately EUR 4,624), was regarded as low compensation. However, in terms of sum of money, the low compensation in case Karin Ortesy was actually higher than the high compensation of case Nataly Yitzhaky.

[62] Anat Bashearim, *supra* note 56 – 22.5 salaries were awarded by the court. The court award of NP compensation took into consideration the injury to an engineer at the beginning of her career.

[63] LCT 3404-10, Ela Greenberg Nachshon v Proporzia, Nevo, June 2013. The number of salaries awarded by the court was 14.3.

[64] Nataly Yitzhaky, *supra* note 61, the total amount of compensation awarded was not high: 6.6 salaries. This was due to reducing other earning of the plaintiff in this time form the P compensation. Another reason was that the plaintiff claimed a lower amount than the amount she was entitled to and this amount was what the court considered. Also the short time of employment (3.5 month) was considered by the court.

[65] LD19728-07-10, Danit Zachariah v Insurance Services Lamizrach Ltd, Nevo, November 2013. Similarly, in case Shdamit Har Zahav, *supra* note 55, the court doubted that the dismissal was connected to the pregnancy. The reason for dismissal was the conduct of the plaintiff that was absent from work. The total amount awarded was 2.5 salaries from which the NP compensation was 2 salaries.

cancelled the dismissal and offered to reinstate the employee, however, the plaintiff refused. The court determined that in these circumstances, there was no room for punitive compensation and awarded a low level of NP compensation.[66] In *Karin Ortesy* case where the dismissal was due to incompatibility, but the timing of dismissal was due to the pregnancy, the court determined the staining model applied. NP compensation was awarded, but the amount was influenced by the weak causation between the discrimination and the dismissal.[67]

It seems that the reason of dismissal is an influencing factor on compensation rates. Justified cause for dismissal may lead to a lower NP compensation rate.[68] Where the cause of dismissal is solely due to pregnancy it will lead to higher compensation rates.[69]

Period of employment. The period of employment is a major factor influencing compensation rates in EOEL cases. The court has addressed this factor in two situations. The first is connected to the timing of the dismissal. In several cases the dismissal was hurried and swift in order to avoid the six month employment condition and the application of WEL.[70] In *Yafit Galy* case, a plaintiff was dismissed swiftly after 5 month and 11 days of employment. The court determined that the timing of the dismissal was due to the pregnancy and in order to avoid application of WEL. As such, NP compensation was awarded as punitive damages.[71]

Similarly, *Efrat Rubin*, was dismissed two days prior to reaching 6 months of employment.[72] *Enbal Harel* was dismissed after 5 month and 27 days of employment. There the court awarded damages and determined

---

[66] LD44586-12-10, Liron Biton v Ben Shemen Youth village, Nevo, December 2013. NP compensation was 2 salaries.

[67] The reason of dismissal in Karin Ortesy , *supra* note 61, was that the employer was not satisfied with the plaintiffs work, therefore the NP compensation for discrimination was relatively low (3 salaries).However, one of the reasons for dismissal was the pregnancy and according to the staining model it is wrongful dismissal.

[68] Liron Biton , *supra* note 66 – 3.5; Shdamit Har Zahav , *supra* note 55 – 2.5 salaries; LD 55016-06-12, Adi Arel v Onot Ltd., Nevo, November 2014- The NP compensation was 2.3 salaries; Lital Berenfeld levy, *supra* note 60 , The NP salaries was 2.4.

[69] Ela Greenberg Nachshon , *supra* note 63 – 14.3 salaries; Anat Bashearim, *supra* note 56 – 22.5 salaries

[70] WEL, *supra* note 5, § 9(a).

[71] LD 27457-03-12, Yafit Galy v Formaika Center Ltd., Nevo, July 2013 – was awarded 14 salaries. The court determined dismissal due to pregnancy is conduct without good faith and entitles the plaintiff to P and NP damages. Taken into account the period of employment and the aim of the statute.

[72] Efrat Rubin, *supra* note 60 .The total amount awarded was 18.4 salaries.

that the pregnancy was a major factor in the timing of the dismissal in order to avoid the application of WEL.[73]

A second situation is where the courts have addressed the factor of time in connection with awards based on the length of employment itself. For example, an employee that was wrongfully dismissed for pregnancy after a short period of employment (2 months) was awarded a low NP compensation. The court determined the time of employment is a factor that needs to be taken into account.[74] Similarly, the court awarded low NP compensation for a wrongfully dismissed plaintiff employed for only 1.5 month.[75]

Occupation. In the case of *Anat Bashearim*, the occupation was a factor taken into account by the court leading to a high NP compensation .The plaintiff was an engineer at the beginning of her career, accused by the employer of being unprofessional in order to cover the real reason of dismissal – pregnancy.[76] However, apart from this case, it seems the occupation does not have an influence on the compensation award and the courts have not mentioned it. Furthermore, plaintiffs having similar occupations received different compensation amounts.[77] It seems there was no apparent tendency concerning the occupation of the plaintiff.[78]

Dismissal contrary to both WEL & EOEL

Number of salaries and division between P and NP compensation (*see: Appendix D*)

---

[73] LD 51666-06-12,Enbal Harel v Global Israel, Nevo, September 2013, was awarded 9.5 salaries

[74] LD11/07/4344, Shlomit Matana v Al Batuach company Ltd., Nevo, July 2014. The court awarded the plaintiff 9 salaries, from which 2 salaries where for NP damage.

[75] Shdamit Har Zahav, *supra* note 55, the court awarded 2.5 salaries taking into account the short time of employment (1.5 month). However, the low compensation awarded where due also to the doubt that the dismissal was connected to the pregnancy and the conduct of the plaintiff that was absent from work. And see: LD 43908-02-12, Yazbalam Kabada v S. Albert Public works Ltd., Nevo, August 2014, the court mentioned the 4 month employment as a factor taken into account for assessing the compensation rate. And see: Adi Arel, *supra* note 68, the court awarded NP compensation of 2.3 salaries and determined the NP was influenced by the period of employment. However, there were other reasons for dismissal apart from the pregnancy and so the NP compensation was lower. In total compensation was 7.8 salaries.

[76] Anat Bashearim, *supra* 56, was awarded 22.5 salaries

[77]A Telephone sales representative Danit Zachariah ,*supra* note 65, and a Telemarketing and phone answering person Efrat Rubin, *supra* note 60, that are similar occupations - received 7.8 salaries and 18.4 salaries respectively.

[78]A coordinator service and legal advisor - received 14.3 salaries, a secretary - received 14 salaries, quality inspector – 13.8 salaries, sales person -9.5 salaries, social instructor- 3.5 salaries, accountant - 7.7 salaries, marketing manager – 7 salaries.

The average amount of salaries awarded in cases where there were violations of both the WEL and EOEL was equivalent to 18 salaries. The case with the lowest number of salaries awarded was 8.3 salaries and that with the highest number of salaries was 42.2 salaries. In most cases, the same amount of NP compensation was awarded for the violations of each of the statutes – WEL and EOEL.[79] However, in *Malky Graivsky* the court held that it must take into account the cumulative amount of money paid due to the different sources of damage and awarded one NP compensation amount together for both statutes (WEL and EOEL). An additional amount of NP compensation was awarded due to wrongful dismissal, mental anguish and the employer's failure to provide a hearing. As such, the total NP compensation was from different sources, including those provided by both the WEL and EOEL.[80] It is apparent from this case that the court does not limit itself to rigid sources of compensation.[81]

In most of the cases involving both statutes, the P compensation was nonexistent or very low. Most of the compensation awarded was due to NP compensation. This means there was no actual damage or low actual damage resulting from the dismissal, at the end of the protected period (60 days after return from maternity leave, there is no loss of income), yet the tendency of the courts was to award relatively high NP compensation.[82] In some of the cases, the court declared that the high NP award was on account of punitive and deterrence considerations. In *Plonit v Almonit*, in which the highest number of salaries was awarded, the court explained that punitive considerations were important factors leading to the substantial amount of compensation awarded. [83] Nevertheless, the court determined compensation should be reasonable. [84]

---

[79] LCT 12137-09, Plonit v Almonit, Nevo, March 2013; LD 23806-04-12, Shiran Batito v Abraham Asiag, Nevo, June 2014 ; LD 32358-10-10, Lilach Rosenberg v Milouoof Ltd., Nevo, June 2014; LCR 1003-09, Nurit Kurtnizky v Developing company Ltd., Nevo, October 2013.

[80] LC 3238-09, Malky Graivsky v Delta Ltd., Nevo; January 2013 - the lowest number of salaries was awarded, 8.3 salaries.

[81] See Anat Bashearim, *supra* note 56.

[82] See example: LD 28334-07-12, Inesa Volloshin v Shemesh Hay Ltd., Nevo, September 2014, the NP compensation awarded was 9.3 salaries and the total number of salaries awarded was 19.5 salaries. The court denied claim for mental anguish compensation because it determined it was included in compensation awarded for EOEL.

[83] Plonit v Almonit, *supra* note 79, the same amount of NP compensation was awarded for each of the statutes: WEL and EOEL 9.2 salaries each to a total of 18.4 salaries. The total award was 42.2 salaries.

[84] Shiran Batito, *supra* note 79, the total compensation bestowed by the court was equivalent to 14.3 salaries. The award of NP compensation was for WEL and for EOEL 6.9 salaries each and together total of 13.8 salaries. The plaintiff suffered a natural abortion 3 days after

In cases in which both WEL and EOEL apply, it happens that the highest number of salaries awarded was also the largest total amount of compensation.[85] However, the lowest number of salaries bestowed was not the lowest total amount of compensation.[86] Therefore, it would appear that the level of salary influenced the total amount of compensation.

Reason for dismissal – In all cases involving a violation of both the WEL and EOEL, the reason for dismissal was the employee's pregnancy. This seems to have led to a relatively high NP compensation amounts.[87] In *Plonit v Almonit*, the maximum amount stipulated in the EOEL for NP compensation (NIS 50,000 or approximately EUR 11,490) was awarded for violation of each of the statutes: WEL and EOEL. The dismissal was deemed discriminatory on the basis of parenthood, pregnancy and worldview. The court determined the dismissal violated primary rights and therefore punitive considerations resulted in a substantial award.[88]

In the *Shiran Batito* case, the court also found a direct connection between the pregnancy and the dismissal. The court determined that the plaintiff was entitled not only to compensation for her suffering and humiliation, but punitive compensation as well in order to deter employers from such actions.[89] In several case**s**, the court has found that pregnancy was the reason of dismissal where the plaintiff was dismissed at the end of the protected period without receiving the opportunity to reintegrate in work. The court in calculating the compensation took into account the mental anguish suffered by the plaintiff, the violations themselves of both the WEL and EOEL, the circumstances of the dismissal and the period the employee worked.[90]

---

dismissal and so P compensation was accordingly low (3 days salary). NP compensation was awarded due to suffering and humiliation and punitive compensation that aim to deter employers

[85] Plonit v Almonit, *supra* note 79, 42.2 salaries total amount NIS 227,800 (approximately EUR 52,380).

[86] The lowest number of salaries was 8.3 salaries in Malky Graivsky, *supra* note 80, at a total of NIS 71,040 (approximately EUR 16,325). However, 14.3 salaries in Shiran Batito, *supra* note 79, produced total of NIS 62,570 (approximately EUR 14,532).

[87] In Inesa Volloshin, *supra* note 82, the court determined the pregnancy was the only reason for dismissal and this influences the amount of compensation. The amount equivalent to 19.5 salaries was awarded, which 9.3 salaries ascribed to NP compensation.

[88] Plonit v Almonit, *supra* note 79, 42.2 salaries total amount NIS 227,800 (approximately EUR 52,380).

[89] Shiran Batito, *supra* note 79, the main reason for dismissal was the pregnancy and the total compensation bestowed by the court was equivalent to 14.3 salaries.

[90] Malky Graivsky, *supra* note 80. Similarly, in Lilach Rosenberg, *supra* note 79, the court determined that the reason of dismissal was clearly the pregnancy and parenthood. NP compensation bestowed was due to not returning the plaintiff to work after 60 days of protected period and due to violation of EOEL. The plaintiff was awarded compensation amount equiva-

Period of employment – The court has mentioned the period of employment as a factor taken into account in several cases, yet it seems the period of employment was a minor factor in determining the amount of compensation. For example, in the *Malky Graivsky* case, the court took into account plaintiff's 5 years employment together with the circumstances involved.[91] In the case of *Plonit v Almonit* the court stated that an 8 year period of employment was taken into account.[92] However, in several other cases the time of employment was not mentioned at all and plaintiffs who worked the same period of time received differing amounts of compensation.[93] At the same time, plaintiffs with different lengths of employment service were awarded a similar number of salaries in compensation.[94]

Occupation – The occupation or type of work performed by the plaintiff was not mentioned by the court in cases involving violations of both statutes. Furthermore, it would seem that the occupation of the plaintiff had little or no influence on the compensation amount. No tendency to consider occupation by the court was apparent. Cases involving a secretary, a clerk, and a worker in a shop did not receive different amounts of compensation than a department coordinator in research and development station or salesperson.[95] The only exception was a teacher that received a substantially

---

lent to 11.4 salaries. Similarly, Nurit Kurtnizky, *supra* note 79, the plaintiff was dismissed without permission of the minister after end of protected period and the court awarded an amount equivalent to 12.8 salaries.

[91] Malky Graivsky, *supra* note 80, the amount of compensation awarded was equivalent to 8.3 salaries.

[92] There the amount bestowed was substantial and equivalent to 42.2 salaries.

[93] In Lilach Rosenberg, *supra* note 79, the time of employment was 9 month and the compensation amount bestowed was equivalent to 11.4 salaries. The same time of employment of 9 month was in Shiran Batito, *supra* note 79, and the amount of the compensation awarded was equivalent to 14.3 salaries.

[94] In Nurit Kurtnizky, *supra* note 79, the plaintiff worked for 9 years in the workplace and the compensation awarded was equivalent to 12.8 salaries. Compare to Lilach Rosenberg, *supra* note 79, the time of employment was 9 month and the compensation amount bestowed was equivalent to 11.4 salaries. And compare: Amount of the compensation equivalent to 19.5 salaries was awarded in Inesa Volloshin, *supra* note 82. The plaintiff was employed for 3 years, the court determined that the amount of compensation was influenced by the pregnancy being the only reason for dismissal.

[95] In Malky Graivsky, *supra* note 80, equivalent of 8.3 salaries was awarded to a secretary, coordinator, and book- keeper. In Nurit Kurtnizky, *supra* note 79, equivalent of 12.8 salaries was awarded to a department coordinator in research and development station. A salesperson was awarded an amount equivalent to 11.4 salaries in Lilach Rosenberg, *supra* note 79. A seller in a shop was awarded the amount equivalent to 14.3 salaries in Shiran Batito, *supra* note 79. A clerk was awarded an amount equivalent to 19.5 salaries in Inesa Volloshin, *supra* note 82.

higher amount of compensation however, it seems that several factors together led to this result.[96]

Summary and conclusions: (*see: Appendix E*)

The findings from the examination of the court rulings are not uniform or constant, but rather diverging. Nonetheless, the findings show that several factors influence the determination of compensation rates awarded for wrongful dismissal of pregnant women. There were two factors among those presented that at first were not assumed to be influencing factors, but were revealed to be material in the research.

The first of these factors was the specific statute or statutes that were violated by the wrongful dismissal – whether the WEL, EOEL or both statutes. It was found that a lower number of salaries were awarded in cases of wrongful dismissal in violation of the WEL or in violations of the EOEL. Claims submitted for violations of both statutes (WEL and EOEL) together received a higher number of salaries award.[97] In these cases, the court awarded NP compensation for each of the statutes cumulatively and the amount of compensation in equivalent number of salaries was higher. Furthermore, in most cases involving violations of both statutes, the court awarded a similar amount of NP compensation for the violation of each of the statutes.[98]

The second factor was the division in awards between P damages and NP damages. The highest number of salaries for P compensation were awarded in WEL cases,[99] while the lowest number of salaries for P compensation were awarded in cases involving both WEL and EOEL violations.[100] On the other hand, cases involving violations of both WEL and EOEL

---

[96] Plonit v Almonit, *supra* note 79, the court awarded amount of compensation equivalent of 42.2 salaries.

[97] WEL+EOEL average number of salaries was 18. WEL – average number of salaries was 11. EOEL - average number of salaries was 10.

[98] This is apparent in four cases out of the six cases in which compensation was awarded by the two statutes. (Plonit v Almonit; Nurit Kurtnizky; Lilach Rosenberg; Shiran Batito, *supra* note 79). In one case NP compensation was awarded together for the two statutes (Shiran Batito, *supra* note 79). In one case the court awarded NP compensation for violation of EOEL (9.3 salaries that is a high number) and explained that this includes the claim for mental anguish (Inesa Volloshin, *supra* note 82).

[99] 2 to 12.7 salaries.

[100] Zero to 3.6 salaries.

awarded the highest number of salaries for NP compensation.[101] In WEL cases, the court generally exercised its discretion cautiously and refrained from awarding NP compensation or awarded a low amount.[102]

It seems generally, the actual damage (P) calculated by the loss of income was to a lesser degree subject to the courts discretion, if at all. As such, it was to a lesser degree an influencing factor on the total sum amount awarded. On the other hand, the NP compensation which was subject to the discretion of the court and therefore to a greater degree in its control, had a greater influence on the total sum awarded to the plaintiff. The courts have been relatively unrestricted in determining the amount of total compensation through adjustment of the NP compensation. This supports the conclusion that the courts look to the bottom line of the amount awarded to the plaintiff. Furthermore, this reinforces the assertion that the courts use punitive damages to apply policy considerations to both deter and educate employers – a policy actually stated openly by the court.[103]

The findings also show that many of the factors that were assumed to influence compensation awards indeed do so. Only the role of the employee's occupation rarely seems to be an influencing factor. The circumstances of the dismissal also influence the amount of NP compensation awarded and include several factors. One factor is the reason for the dismissal. A second factor is the conduct of the parties and a third factor is the length of employment.

In cases involving violations of both the WEL and EOEL, the reason for dismissal – pregnancy related – was a clear and obvious factor influencing the amount of compensation. The court awarded high levels of compensation when the pregnancy was the only reason for dismissal and there was a clear connection between the dismissal and the pregnancy.[104]

In WEL cases when there was a justified reason for dismissal due to the employees' conduct, the no or very low NP compensation was awarded. However, when the court found the circumstances appropriate, it exercised its discretion and awarded NP compensation.

In EOEL cases, the conduct of the employee providing a justification for the dismissal led to lower compensation awards. When the pregnancy was the only reason for dismissal the compensation rate was higher. In addition,

---

[101] 5 to 18.4 salaries.

[102] Zero to 5 salaries.

[103] See in: Malky Graivsky, *supra* note 80; Shiran Batito and Plonit v Almonit, *supra* note 79.

[104] In Nurit Kurtnizky, *supra* note 79, the employer claimed redundancy was the reason of dismissal but the court found this as a false reason, so there was no justification for the dismissal.

in situations where the dismissal caused the employee mental anguish, suffering or humiliation, the compensation was influenced by these factors and the compensation was higher.[105] Similarly, in EOEL cases, where the employers' conduct considered the timing of the dismissal and performed hurried and brisk dismissal in order to avoid application of the WEL, this led the court to award higher compensation.[106] Swift and hurried dismissal were also viewed by the court as a dismissal without good faith.[107] The timing of dismissal also was considered by the court in regards to those having been employed for a short time. This usually resulted in lower compensation award. In conclusion, in EOEL cases, the period of employment was a significant factor influencing compensation. In cases involving WEL or both WEL and EOEL together, it was a minor factor, if at all.

Concerning the level of salary, this seems to be a factor influencing compensation although the court determined it should not be a factor. However, the court has stated that it may be a factor in some circumstances and has implications in providing deterrence.[108] On account of the different levels of salary, cases with the highest amount of total compensation awarded were not necessarily those granting the highest number of salaries and vice versa. This was apparent in all the cases involving the WEL alone and cases of the EOEL and most of cases involving both WEL and EOEL.

In awarding compensation, the court provided that the amount awarded should be proportionate and reasonable[109] and be appropriate to the circumstances.[110] The court emphasized the importance of taking into consideration the overall situation and the court also noted that an assessment of the NP compensation must consider the amount awarded for P damages.[111] This indicates that the total sum of money awarded from all sources of compensation is a concern of the court.[112] The questions of whether the court takes the level of salary into consideration and whether the court looks to the total bottom line that will be reached according to the level of salary are essentially the same and the research here suggests they are influencing factors.

---

[105] Malky Graivsky, *supra* note 80; Shiran Batito, *supra* note 79.

[106] Yafit Galy, *supra* note 71 – 14 salaries; Enbal Harel, *supra* note 73 - 9.5 salaries; Efrat Rubin, supra note 60 - 18.4 salaries.

[107] Enbal Harel, *supra* note 73.

[108] Orit Busy, *supra* note 58.

[109] *Id.*

[110] Nurit Kurtnizky, *supra* note 79; Malky Graivsky, *supra* note 80.

[111] Orit Busy, *supra* note 58.

[112] Malky Graivsky, *supra* note 80.

In my opinion, the amount of compensation finally awarded by the courts in these cases depends more on the judge's approach and perception of the case and the amount he considers as appropriate – and less on the analyses of the more objective factors traditionally used to determine the awards. As such, the basis used by a judge in exercising his or her discretion is not easily predictable and may be quite arbitrary. However, the research of this paper does reveal tendencies regarding certain factors that may help parties predict to some extent the scope of the compensation award to be expected. Unfortunately, the amount a specific judge will award in an individual case still depends on the individual view of the judge and is ultimately not easily predicted.

It also seems that in cases in which several factors together influence the determination of compensation there will result in a higher compensation.[113] The conclusion is that an amalgam of several factors together influence compensation to a greater degree than an isolated factor.

A final comment concerning the influence on the court of the factor of cause of dismissal. The influence of this factor may point to a European influence.[114] In a similar fashion to that of the European legal system, the court considered the factor of circumstances that led to the dismissal, even though the dismissal itself was prohibited. It was found that a justified cause for dismissal did influence compensation and led to low award of compensation. However, in contrast to the European legal system, the prohibited dismissal will not be justified and nonetheless will be deemed wrongful dismissal even if there was a justified cause to dismiss the employee.

BIBLIOGRAPY

Statutes

Basic law: Human Dignity and Liberty, 1992, Book of Laws 1992, 1391, 150.
Equal Opportunities Employment Law, 1988, Book of Laws 1988, 1240, 3.

---

[113] Example: Plonit v Almonit, *supra* note 79- The circumstances of dismissal were severe, contrary to WEL and in violation of EOEL. The plaintiff was discriminated on base of parenthood, pregnancy and worldview that are primary rights. Time of employment was substantial (8 years), perhaps also the occupation (teacher) and age (41) were added circumstances that accumulated to the severe situation.

[114] See the rule requiring "sufficient cause" or "just cause" for dismissal in European countries: Davidov Guy, Eshet Ido, *Job security: Toward Balanced Intermediate solutions,* 43 Mishpatim 143-181 (2012) (Hebrew) at 148. The American approach of "Employment at Will" see at 147. In Israel the approach to dismissal is unlike that of the European legal systems, yet it has been influenced by both European and American system, and is a unique system.

The Equal Rights of Persons with Disabilities Law, 1998, Book of Laws 1658, 1998, 152.
The Labor Court Law, 1969, Book of Laws 553, 70.
Woman Employment Law, 1954, Book of Laws 1954 160, 154.
Proposal Women Employment Law (amendment number 36) (remedies and jurisdiction), 2005, Law Proposals- Knesset, 23.11.2005, 46, explanatory comments of amendment of §13A.
Amendment number 18 of the Equal Opportunities Employment Law, Book of Laws 2406, 2013, 203.
The official announcement gazette, 5815, 5.6.2010, 3309.

Case law

LA 1353/02, Margalith Appelboim v Niza Holtzman, PD 39, 495, Nevo
D48/8-3 (National), Avner Koppel, Insurance Agency v. Adi Weiss Arlovich, PD 20, 57 Nevo, 1988
LA 1334/02 Haley Nosezky v. State of Israel, PDL 40, 16, Nevo, 2004
LA (National) 1156/04 Home Center (Do it yourself) Ltd. v Orit Goren, Nevo, 2007
LA (National) 627/06 Orly Morey v M.D.P. Yellow Ltd., Nevo 2008
LA (National) 593/08, Neot Hasharon Nursing Center v Isa Walla, Nevo 2010
LA (National) 363/07, Sharona Arbiv v Poamix Ltd., Nevo, 2010
LA 178/06 Plony v Almonit, Nevo 2010
LC 9466/08 Yoram Shoval v. I.B.M. Global Services Israel, Nevo, 2011
BSA (National) 135/10 Naman counselling and guidance for the golden age v Adva Zafon Benyamin, Nevo, 2011
LA 697/09 Plonit v Almony, Nevo 2011
LA (National) 21781-10-10, Lulu Rashad v Regional Committee for planning and construction- Alonim, Nevo, July 2013
LA (National) 43380-06-11, Plony V Almonit, Nevo, 2014
CA HC 7426/14 Plonit v Ori Daniel, Nevo 14/3/2016

Literature

Davidov G., Eshet I., *Job security: Toward Balanced Intermediate solutions*, Mishpatim, 2012, 43. (Hebrew)
Eisenberg T., *The Origins, Nature, and Promise of Empirical Legal Studies*, 34, U. L. Rev. 303, Tel Aviv 2011. (Hebrew)
Feinberg N., Goldberg M., *Termination of the Labor Relationship*, Sadan Press, 2009. (Hebrew)
Lubotzky Y., Frenkel D.A., *The Dilemmas Involved in the Managers' Prerogative to Dismiss, in the "Constitutional Revolution" Era*, 3 Law and Business, July 2005. (Hebrew)
Lubotzky Y., Termination of Employment 3-71, Bar Association publication, 4th ed., Sep. 2013. (Hebrew) chapter 5
Rabin-Margalioth S., *Turning Points in individual labor law*, 6 Din Ve Dvarim, 2011. (Hebrew)
Shemer Begas R., *Procedural justice and employee dignity in dismissal – reflection on the rule of hearing*, Labor Society and Law, 2012, 13. (Hebrew).

Appendix A

Research cases list

WEL

1. LC 6664-09, Shiri Rubin v Mz point I.T. Ltd, Nevo, February 2013
2. LC 5000-09, Tatiana Zaslavsky v Tectile Technologies Ltd., Nevo, May 2013 Case number 5 (appeal closed - no change)
3. LD 50851-02-11, Simcha Mamu v Eldad- Segev Law Firm, Nevo, June 2013 (appeal – closed in compromise)
4. LD 52260-11-10, Enbar Amiga v Hagit Tasa Ltd., Nevo, October 2013
5. LD 51501-03-12, Naama Peleg v Am Haadma Ltd., Nevo, January 2014 (appeal open)
6. LCR 11423-09 , Alberta Skora v Kochava Mizrachi, Nevo, January 2014
7. LD 57763-02-13, Helena Maymaran v kochav Zurim Ltd., Nevo, September 2014 (appeal closed compromise)
8. LD 43970-10-11,Vinugray Elizabeta v Karl Berg Ltd., Nevo, October 2014
9. LD 41145-05-12, Hadas Yekotiely Boublil v Education Association, Nevo, September 2014

EOEL

10. LCT 3404-10,Ela Greenberg Nachshon v Proporzia, Nevo, June 2013 (appeal)
11. LD 27457-03-12, Yafit Galy v Formaika Center Ltd., Nevo, July 2013 (appeal standing)
12. LA (National) 30585-09-12 , Yisum company Ltd., - Orit Busy , Nevo, August 2013
13. LD 51666-06-12,Enbal Harel v Global Israel, Nevo, September 2013 (appeal standing)
14. LD19728-07-10, Danit Zachariah v Insurance Services Lamizrach Ltd, Nevo, November 2013
15. LD44586-12-10,Liron Biton v Ben Shemen Youth village, Nevo, December 2013 (appeal deleted for lack of deeds)
16. LD 10332-09-11, Efrat Rubin v E.T Cooperation, Nevo, May 2014
17. LD 4954-09-11, Karin Ortesy v Maya Tor Ltd., Nevo, May 2014
18. LC 12179-09, Lital Berenfeld levy v Modiin Mall Ltd., Nevo, June 2014
19. LD11/07/4344, Shlomit Matana v Al Batuach company Ltd., Nevo, July 2014 (request for appeal denied)
20. LD 43908-02-12, Yazbalam Kabada v S. Albert Public works Ltd., Nevo, August 2014 (appeal and decision)
21. LD 25795-02-13, Shdamit Har Zahav v R.A.S Ltd., Nevo, August 2014 (appeal)

22. LD 24547-12-12, Nataly Yitzhaky v Pina Barosh Ltd., Nevo, October 2014 (appeal deleted)
23. LD 7097-09-12, Anat Bashearim v Maymon David Ltd., Nevo, November 2014 (appeal delayed exaction)
24. LD 55016-06-12, Adi Arel v Onot Ltd., Nevo, November 2014 WEL +EOEL
25. LC 3238-09, Malky Graivsky v Delta Ltd., Nevo, January 2013 (appeal closed compromise)
26. LCT 12137-09, Plonit v Almonit, Nevo, March 2013
27. LCR 1003-09, Nurit Kurtnizky v Developing company Ltd., Nevo, October 2013
28. LD 32358-10-10, Lilach Rosenberg v Milouoof Ltd., Nevo, June 2014
29. LD 23806-04-12, Shiran Batito v Abraham Asiag, Nevo, June 2014 (request for delay)
30. LD 28334-07-12, Inesa Volloshin v Shemesh Hay Ltd., Nevo, September 2014 (appeal open)

http://www.hamara.co.il/currency-exchange/ils-ils/ils-eur/ April till June 2016 currency exchange rate: ils-eur: 0.23…; eur-ils: 4.3….

Appendix B

WEL – Table number salaries, division between P compensation and NP compensation

Case WEL	Total amount NIS- EUR	Number of salaries total and salary	Number of salaries P compensation	Number of salaries NP compensation
1 Shiri Rubin	NIS 52,370. (approximately EUR 12,000)	4 Salary NIS13,000 (approximately EUR 2989)	2.5 (100%)	Less than 1
2 Tatiana Zaslavsky	NIS 176,083 (approximately EUR 40,489)	7.2 Salary NIS 24,200 (approximately EUR 5564)	4(150%) 5.2 (100%)	0
3 Simcha Mamu	NIS 45,450 (approximately EUR 10,450)	15 Salary NIS 3,000 (approximately EUR 690	7.2 (100%)	5
4 Enbar Amiga	NIS 66,460 (approximately EUR 15,282)	15 Salary NIS 4,420 (approximately EUR 1,016	10 (100%)	3.6

Case WEL	Total amount NIS- EUR	Number of salaries total and salary	Number of salaries P compensation	Number of salaries NP compensa-tion
5 Naama Pe-leg	NIS 58,450 (approximately EUR 13,575)	16.5 Salary NIS 3,500 (approximately EUR 822)	12.7(100%)	0
6 Alberta Skora	NIS 7,070 (approximately EUR 1642)	11.5 Salary NIS 612 (approximately EUR 142)	7.9 (150%)	0
7 Helena Maymaran	NIS 52,060 (approximately EUR 12,091)	9.4 Salary NIS 5,500 (approximately EUR 1277)	2 (100%)	4.5
8 Vinugray Elizabeta	NIS 38,090 (approximately EUR 8847)	10 Salary NIS 3,760 (approximately EUR 873)	6.9 (150%)	0
9 Hadas Ye-kotiely Boublil	NIS 22,150 (approximately EUR 5108)	6.3 Salary NIS 3500 (approximately EUR 807)	0	6.3

Appendix C

EOEL – Table number salaries, division between P compensation and NP compensation

Case EOEL	Total amount NIS- EUR	Number of salaries total and salary	Number of salaries P compensation	Number of salaries NP compensation
10 Ela Green-berg Nachshon	NIS 100,700 (approximately EUR 23,362)	14.3 Salary NIS 7,000 (approximately EUR 1624)	6.2	5.7
11 Yafit Galy	NIS 77,750 (approximately EUR 18,038)	14 salary NIS 5,500 (approximately EUR 1276)	5.9	3.6
12 Orit Busy	NIS 46,970 (approximately EUR 10,897)	13.8 Salary NIS 3,400 (approximately EUR 789)	4.9	8.8
13 Enbal Harel	NIS 76,090 (approximately EUR 17,653)	9.5 salary NIS 8,000 (approximately EUR 1,856)	4.2	3.1

Case EOEL	Total amount NIS- EUR	Number of salaries total and salary	Number of salaries P compensation	Number of salaries NP compensation
14 Danit Zachariah	NIS 17,255 (approximately EUR 4003)	7.8 Salary NIS 2,200 (approximately EUR 510)	4.5	2
15 Liron Biton	NIS 26,050 (approximately EUR 6,043)	3.5 Salary NIS 7,250 (approximately EUR 1682)	0.5	2
16 Efrat Rubin	NIS 58,360 (approximately EUR 13,539)	18.4 Salary NIS 3,170 (approximately EUR 735)	8	5.6
17 Karin Ortesy	NIS 48,537 (approximately EUR 11,260)	7.7 Salary NIS 6,250 (approximately EUR 1450)	4.5	3
18 Lital Ber-enfeld levy	NIS 56,790 (approximately EUR 13,175)	7 Salary NIS 8,000 (approximately EUR 1,856)	4.5	2.4
19 Shlomit Matana	NIS 49,500 (approximately EUR 11,484)	9 Salary NIS 5,500 (approximately EUR 1,276)	6.9	2
20 Yazbalam Kabada	NIS 35,200 (approximately EUR 8,166)	unknown	0	Almost all the sum
21 Shdamit Har Zahav	NIS 18,750 (approximately EUR 4,350)	2.5 Salary NIS 7,500 (approximately EUR 1,740)	0	2
22 Nataly Yitzhaky	NIS 35,300 (approximately EUR 8,189)	6.6 Salary NIS 5,280 (approximately EUR 1,225)	1.8	3
23 Anat Bashearim	NIS 116,200 (approximately EUR 26,958)	22.5 Salary NIS 5,160 (approximately EUR 1,197)	8	3+4.6=7.6
24 Adi Arel	NIS 84,130 (approximately EUR 19,518)	7.8 Salary NIS 10,700 (approximately EUR 2,482)	3.4	2.3

Appendix D

WEL+EOEL -Table number of salaries and division between P compensation and NP compensation

Case WEL+EOEL	Total amount NIS- EUR	Number of salaries total and salary	Number of salaries P compensation	Number of salaries NP compensation
25 Malky Graivsky	NIS 71,040 (approximately EUR 16,325)	8.3 salary NIS 8,500 (approximately EUR 1,953)	0	3 +3=6
26 Plonit v Almonit	NIS 227,800 (approximately EUR 52,380)	42.2 Salary 5,400 (approximately EUR 1,240)	3 – 150%	WEL 9.2+ EOEL 9.2= 18.4
27 Nurit Kurt-nizky	NIS 115,430 (approximately EUR 26,542)	12.8 Salary NIS 8,960 (approximately EUR 2,060)	0	WEL 2.8+ EOEL 2.8= 5.6
28 Lilach Rosenberg	NIS 91,790 (approximately EUR 21,318)	11.4 Salary NIS 8,000 (approximately EUR 1858)	2	WEL 2.5+ EOEL 2.5= 5
29 Shiran Batito	NIS 62,570 (approximately EUR 14,532).	14.3 Salary NIS 4,360 (approximately EUR 1,012).	3 Days till abortion	WEL 6.9+ EOEL 6.9= 13.8
30 Inesa Vol-loshin	NIS 84,240 (approximately EUR 19,565)	19.5 Salary NIS 4,300 (approximately EUR 1000).	3.6	9.3 EOEL

Appendix E

Summary: Comparison between cases of WEL, EOEL, WEL+EOEL

Case	Total amount range	Number of salaries range	P and NP compensation
WEL	From NIS 7,070 (approximately EUR 1642)– Till NIS 176,083 (approximately EUR 40,489)	4 salaries – 16.5 salaries The lowest amount of money was equivalent to 11.5 salaries. The highest amount of money	P from 2 salaries – till 12.7 salaries NP from 0 salaries - till 5 salaries

Case	Total amount range	Number of salaries range	P and NP compensation
		was equivalent to 7.2 salaries.	
EOEL	From NIS 17,255 (approximately EUR 4003)- Till NIS 116,200 (approximately EUR 26,958)	2 salaries- 22.5 salaries The lowest amount was equivalent to 7.8 salaries. The highest amount of money was equivalent to 22.5 salaries.	P from 0 salaries till 8 salaries NP from 2 salaries till 13.6 salaries
WEL+EOEL	From NIS 62,570 (approximately EUR 14,532) - Till NIS 227,800 (approximately EUR 52,380)	8.3 salaries -42.2 salaries The lowest amount of money was equivalent to 14.3 salaries. The highest amount was equivalent to 42.2 salaries.	P from 0 salaries till 3.6 salaries NP from 5 salaries till 18.4 salaries

ADEL AYADA

Higher Studies Israel

THE WEDDING CEREMONY AMONG THE BEDOUINS IN THE NORTH OF ISRAEL

ABSTRACT. Ayada Adel, *The Wedding Ceremony Among the Bedouins in the North of Israel* [Ceremonia ślubna Beduinów z północy Izraela]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 389-402. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.23

The paper shows a review of the changes that have occurred in the wedding ceremony and the process of the choosing of the spouse among the Bedouins in the North of Israel, in comparison between past and present, with emphasis of the changes that have occurred in this process. The findings of the research study are based on field research and observations in the Bedouin community in the North of Israel

Key words: Israel, wedding ceremony, Bedouin

Introduction

There are forms of behavior that we can understand according to accepted standards. However, there are forms of behavior or forms of life that can be understood (I do not say justified) only by the same people, and this is with the Bedouin.[1]

In this article I will attempt to review the changes that have occurred in the wedding ceremony and the process of the choosing of the spouse among the Bedouins in the North of Israel in the comparison between past and present, while emphasizing the changes that have occurred in this process. The

[1] G. Devereux, *Basic Problems of Ethnopsychiatry*, London 1908.

findings of the research study are based on a field research and observations in the Bedouin community in the North of Israel.

In Bedouin society in the past it was customary that the woman does not voice her opinion on the issues of her marriage and officially she is not asked what she wants. Generally the negotiations on the matters of the marriage are held between the father and the groom's emissaries, and the father consults the daughter only after an agreement is achieved between the sides. Then she is asked symbolically. Generally the daughter is aware of the fact that there is no point refusing to get married after her father has given his consent. If she does refuse, then sanctions will be levied against her, when the end result is isolation.

There have been cases in the past in which a Bedouin young woman heard about the date of the wedding only a few days beforehand. There have also been cases that she did not know that she was to be married and did not know even who the groom was and on the day of the wedding she even went out to shepherd the family sheep and only in the evening was surprised when she was told to dress nicely and prepare for her wedding. In contrast, today the Bedouin young woman can choose her husband and can decide afterwards that he does not suit her.

Traditional wedding ceremonies existed in the past and celebrations lasted for more than a week, and the Bedouin still attempt to preserve the tradition of the wedding ceremony. However, with the spread of education and religion they gave way to modern or religious wedding ceremonies. The ceremony itself lasts about three days, during which the following elements are essential:

– Formulation of a 'contract' (marriage contract) by the *madon* (writer of the contract) who must have knowledge in reading and writing and be expert in marriage contracts. For the most part, he is a licensed man of religion.

– Presence of two witnesses (*shehud*). It is not important who the witnesses are. Their approval is necessary to validate the connection between the couple and in the case of divorce.

– Registration of the marriage in the *Sharia* court of the groom's residential region. It should be noted that a person who marries more than one woman will refrain from informing the legal authorities, so as to prevent self-incrimination according to the Polygamy Law.

In the past, weddings were held only in the summer because of the convenience of the weather. The ceremony itself is a happy event, and all the invitees eat the traditional food, rice flavored with sheep meat and a sauce

based on goat yogurt prepared the day of the wedding. Many special candies are offered to guests.

Methods

The method entailed the participation in about 25 traditional, modern, and religious weddings (see the explanation about the types of weddings in the continuation). During these weddings I was a participative observer, documenting the songs, dances, and music, the food and the clothing. The participation contributed to my understanding.

Status of the Bedouin Woman

The life of the Bedouin also influences the Bedouin woman, as do the Muslim religion and tradition. The process of the development of the Bedouin woman began at the end of the 19th century. In this period, a number of short stories were published in journals, primarily in Lebanon and Egypt. An example of an author from this period is the author Bilba Hashem (1880-1947), who published short stories at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. These were romantic and naïve stories whose content was inspired by European literature.

The revolutions that occurred in the Arab world in the 1950s (Iraq, Egypt, and Syria) accelerated the development of women. However, the main feminist activity in quantity and quality began in the 1960s, which led to changes of ancient practices.

The marriage of a young woman to a much older man was a customary practice in Bedouin folklore. Some fathers would marry their daughters to old men and they would be loyal to their parents and accept this fate. In Bedouin society the woman does not express her opinion on the matter of her marriage and officially she is not asked what she wants. Generally the negotiations on the marital matters occur between the father and the groom's emissaries, and the father seeks his daughter's counsel only after an agreement between the sides has been reached, and then she is asked symbolically. The employment of the Bedouin woman did not deviate from activity in the borders of the home and her main occupations were the preparation of food, the care for the home, and the raising of the children.

The changes in the status of the Bedouin woman in the life of the economy and society were immeasurably slower than those of the men and entailed many more delays than the extension of education for girls. In the past, the Bedouin woman was helped by natural systems of support, such as her family of origin and her husband's family. In Bedouin society, the traditional family constituted both an economic and a social unit. All its members acted for its security and existence. The relationships of the Bedouin woman with the outside world were few and for the most part were directed by the men. In other words, it is possible to note that the Bedouin woman was surrounded by prohibitions that lead to her isolation and the limitation of her contact with strangers.

The value of honor in general and the value of the woman's honor in particular are important in the Bedouin woman's life. Harm to the Bedouin woman's honor is harm to the family and to the tribe. The woman's steps are defined and she is not permitted to pass the borders of the family in mental and physical terms. Hence, the woman's roles are determined relative to her husband. Her roles are to care for the home, to care for the family and the children. She is trained for these roles from childhood.

The system of relations between the woman and her in-laws (her father's parents) influence the quality of her life. She is addressed according to her obedience and behavior. When she is obedient and well-behaved, her life can be comfortable, and then her value to her husband is increased.

Age Difference between the Husband and the Wife

Levy[2], when he addressed the age difference between the husband and the wife, notes that the marriage of a young woman to a far older man is a widespread custom in Bedouin folklore. Some fathers marry their daughters to older men and the daughters are loyal to their parents and accept their fate. In addition, he notes that in one of the queries he held in a conversation with a young woman aged eighteen who married an old man aged seventy, the woman said that she is satisfied with her elderly husband. However, two years later she left him. He says that this type of marriage emphasizes the brutality of the Bedouin towards young women. He continues with the argument that some of the young women are not interested in

[2] S. Levy, *The Bedouin Family in Sinai*, Tel Aviv 1979, p. 126-131.

marrying the old men because they are afraid to remain widows and defenseless.

Today the situation has changed slightly. There is a declining tendency to marry young women to old men, unless the men are rich. Alatuna[3] notes that this custom exists only for the rich (primarily for building contractors), and then the young women are more easily satisfied.

Exposure to Strangers

Bedouin society took great pains on the matter of the woman's privacy. It did not permit free contact between a man and a woman and placed restrictions before foreigners so as to prevent their entry into the traditional tribal framework. To illustrate, it should be noted that in Bedouin tradition it was customary to call the curtain separating (in the residence tent) between the men and the women the *mahram*, namely, the forbidden.

The relationships of the Bedouin woman with the outer world were few and for the most part were undertaken by the men. In other words, it can be noted that the Bedouin woman was surrounded by prohibitions that led to her isolation and to the restriction of her contact with foreigners. Thus, for example, from the day she becomes a young woman and ready for marriage (in tribal terms) she refrains from all contact with men and her daily relations are exclusively with her mother and with members of her own sex.

The woman also maintains this principle when she is a widow or an abandoned wife. Her isolation from the outer world is anchored in traditional law, called in Arabic *orfi*, which dictates the rules of behavior and imposes severe sanctions for deviance and harm to the woman's honor.

Levy[4] in his research on Bedouin and the woman's freedom of mobility notes that the traditional prohibitions create a wall that isolates the Bedouin from the outside world and all her movements become more restricted. In her youth she is subject to her father and her brothers (her family) and when she is married she is subject to her husband and her children. Hondat[5], in her research on the status of the Bedouin woman in the Negev, notes that the woman's freedom of mobility and status increase with her rise in age. She has a system of prohibitions and less mobility when she is young and

---

[3] M. Alatuna, *The Relationship between the Status of the Bedouin Wife (Legal and Common Law) and Her Self-Image*, 1993, p. 5.

[4] S. Levy, *The Bedouin Family in Sinai*, p. 126-131.

[5] G. Hondat, *Wives of One Husband Are a Source of Conflict*, Sdeh Boker Study, 1973.

when she reaches menopause and cannot have more children, her freedom of mobility increases.

Levy[6] notes that in the past decade, following the transition to permanent communities and the penetration of modernization into Bedouin society, there has been a change in the woman's status. Today she is more involved in society and primarily this is typical of the young generation. In addition, there is a rise in her awareness of what is occurring around her. He attributes this change on the one hand to her exposure to the media (radio, television, etc.) and on the other hand to the influence of the daily reality, such as meetings in the health centers, the marketplace, National Insurance, and so on.

Rimlet[7] in her research study on Bedouin in the north of the country notes that although the Bedouin woman goes to work outside of the community framework, this is not a lever to the improvement of her status. In other words, Rimlet hints that tradition is still strong, still entrenched, and still dictating the woman's behavior.

Giving Birth to Sons

Rosenfeld[8] notes that the preference of boys over girls derives from the fact that the boys carry the family name, constitute a source of power and respect and clan, and are intended to be responsible for the family property.

Habash[9] notes that the birth of sons reinforces the Arab woman's status, primarily in her husband's eyes, since the birth of only girls is a pretext for her husband to marry another woman. This increases the woman's level of mental tension. According to traditions and ancient customs among the Negev Bedouin, the birth of a son has always brought great joy, since the family's prestige lies in wealth and in mean. In other words, in Bedouin tradition the birth of as many sons as possible increases the Bedouin woman's status.

Stendel[10] remarks that in recent years, despite the urbanization, boys are still considered preferable among the Bedouin. The birth of a daughter is not

---

[6] S. Levy, *The Bedouin Family in Sinai*, p. 131.

[7] E. Rimlet, *Patterns of Use of Services and Patterns of Employment of Bedouin Women after Their Exposure to the Process of Development: The Case of Salma Village*, Records on the Topic of the Bedouin, 1991, 22, p. 53.

[8] H. Rosenfeld, *They Were Fellahim* [Peasants], HaKibbutz HaMeuchad Press, 1964, p. 54.

[9] E. Habash, *Processes of Change and Modernization in the Arab Family*, Jerusalem 1977, p. 41.

[10] U. Stendel, *The Status of the Arab Woman in Israel*, Social Security, 1975, 9-10, p. 137.

celebrated, while the birth of a son is, sometimes even in a Jewish event hall in the city.

This approach primarily supports the thought that the sexes have different human capital (human capital is the child's basic ability to develop working abilities, whether through studies or through innate abilities). This is in essence discrimination that derives from different attribution of capital, just or erroneous, but not discrimination for its own sake.

Education

The changes in the Bedouin woman's status in the life of the economy and society were immeasurably slower than those for the men and entailed many more delays than in the extension of the education of the girls. The expansion of the educational system created possibilities for thousands of women teachers, since it is customary for women teachers to teach girls and men teachers to teach boys. A research study conducted by the General Management of Educational Affairs in Egypt in 1950 showed that the number of women teachers in the cities of Egypt is three times the number of men teachers but that the number of Bedouin women teachers is lower. The trend in the nursing profession is lower than in the teaching profession, and most practitioners in the hospitals are men. The same holds true for the clerking profession.

Meir[11] comments that nomadism constitutes an ideology from which values and norms of behavior are derived. These values and norms do not encourage the inculcation of education and sometimes cause difficulties and obstacles. The explanation is that education has Western roots and is instilled using Western methods. According to this perception, on the background of the special lifestyle, the tendency among the traditional Bedouin, namely those who live in tribes far from permanent settlements, is not to send their children to acquire a formal education since they have not internalize education as an important value.

Levy[12], who studied the Negev Bedouin, found that the education of the Bedouin woman also does not exceed the bounds of the tribe and her main learning is from her mother. She learns tasks such as cooking, weaving, and house upkeep, including cleaning, etc.

---

[11] A. Meir, *Delivering Essential Services to Arid Zone Nomads*, [in:] *Desert Development: Men Technology in Sparse Lands*, Ed. Y. Gradus, Dordrecht 1985.

[12] S. Levy, *The Bedouin Family in Sinai*, p. 130.

Ariel[13] notes that despite the strong tendency of Israeli Arabs to adopt a modern style, the hand of Islamic tradition nevertheless trumps their professional progress. Hence, among Bedouin women a conflict is created between the rigid patriarchal regime and the more open possibilities for change in the public circle. As support of these opinions, we see the development and shift in the direction of the increase of the number of girls studying in formal educational frameworks and some even obtain a higher education. However, conversely there still is assignment of limitations and prohibitions, and when there is a clash between the two elements (education versus traditional values), it seems that tradition has the upper hand.

Marriage

In Bedouin society, the woman does not express her opinion on the issue of her marriage and officially she is not asked what she wants. Generally the negotiations on the issue of her marriage are held between the father and the groom's emissaries and the father seeks his daughter's counsel only after an agreement has been reached between the sides and then she is asked symbolically. Generally the young woman is aware of the fact that there is no point in refusing after her father has consented, since if she refuses sanctions will be imposed against her and the end result is isolation.[14]

Hence, the woman tends to accept her fate without knowing anything about her intended groom's appearance, nature, and character. In addition, the professional literature notes that the choice of the spouse and the timing of the marriage are at the father's exclusive discretion. This phenomenon has been addressed often in the professional literature and has been described as contributing to the family cohesion, although generally the marriage is forced on one of the couple.

In our time, the situation has changed slightly. However, the first stage of negotiations between the father and the groom's emissaries still exists. Then the daughter is asked her opinion, but her refusal does not necessarily mandate social isolation. The government institutions, primarily in Israel, provide help for this young woman, if she appeals for help. However, on the one hand, naturally very few young women ask for help and on the other hand, the government agencies find it very difficult to intervene in the

---

[13] M. Ariel, *The Education of Women, Intelligent Investment or Gambling on the Wrong Horse*, Venus, 1988, 16, p. 30.

[14] M. Alatuna, *The Relationship between the Status*, p. 10.

tribe's internal matters. Moreover, this type of affair detrimentally impacts honor for the tribe.

In any event, the abduction of the bride, which was customary in the past when the negotiations between the father and the groom's representatives failed, barely exists today. Furthermore, bridal abduction is a criminal offense according to the country's laws. The most popular marriage is the *mohar* marriages. In Bedouin culture, *mohar* is a certain compensation paid for the young woman's departure from her parents' home, to compensate for the fact that she has become the wife of the *mohar* payer and depends exclusively on him. Generally the *mohar* is determined according to the degree of family closeness between the couple. If they are cousins, then the *mohar* has on ritual significance and its sum is symbolic.[15]

This phenomenon exists today, despite the modernization, among the Bedouin in the north of the country, as well as among the Bedouin in the south of the country. The explanation for the existence of this phenomenon is not basically different: when the family has a young woman, the attempt is made to solve this problem by having the young woman's brother marry another young woman. In other words, this is a method of exchange, when the concern is for the daughter not to remain single.

Habash[16] notes that the exposure of traditional society to mass media and the creation of intensive relationships with urban society are two decisive factors in the creation of processes of change in the area of marriage.

Types of Weddings

The first type of wedding is the traditional wedding. This wedding is held in the groom's parents' home. Generally many people are invited, and there is a nearly total separation between men and women. The common dance in this type of wedding is debka (a traditional Bedouin dance for men only). The food served to the invitees is generally rice and lamb. The gifts do not need to be cash money but can be presents for the couple or for their new home.

The second type of wedding is a modern wedding. This type of wedding has begun to become popular among the Bedouin in the north of Israel. Generally this event is held in an event hall or garden near the village. The

---

[15] A. Sabak, *Chapter of Alsuna*, Beirut 1987, p. 10.

[16] E. Habash, *Processes of Change and Modernization*, p. 40.

dances can be diverse, and the music is Western in style. There is no separation between men and women. The food is varied. The gifts are cash money.

The third type of wedding is a religious wedding, which in essence is a wedding held in the groom's parents' home. Its characteristics are similar to those of the traditional wedding. However, there is barely any music. Verses from the Quran are read or praise of the Prophet Mohammed is stated. It must be stated that in this wedding there is no dancing.

Polygamy

Polygamy is the most common form of marriage in the Muslim world. However, since this practice is based on a Quranic Surah (chapter), there are different interpretations.

Surah 4:3 states that a man can marry four women at once only if he can treat all four of them equally. However, later in this Surah it is stated that men can never, despite all their efforts, provide equal reference to their wives. This Surah and others constitute the source of the arguments between liberal modernists and conservatives. In this case, the dispute is whether the Quran intended to encourage, permit, deter, or prohibit polygamy.

The polygamous approach dominated for years among the Bedouin tribes. However, in the past century anti-polygamous approaches have developed. These approaches did not arise following textual changes and different interpretations of the Quran but because of the social changes the Bedouin experienced in this century.[17]

Nevertheless, despite these approaches, polygamy still exists, although to a reduced extent. It primarily is found among the rich, who can afford to pay for it.

Obedience to the Husband

As aforementioned, the Bedouin, although they are not Muslims in the full sense of the word, have adopted for themselves the roots of the woman's status in Islam, which lie in hundreds of years of tradition. The Quranic approach, as expressed in the 17th century by Mohammed Bakir

[17] M. Michael, G. Fischer, *Iran from Religious Dispute to Revolution*, London 1980, p. 162.

Majelsi, holds that "the woman must heed all her husband's orders and when they are alone she must submit willingly to all his demands".[18]

It is difficult to find in the Islamic sources a cohesive approach regarding the woman's status. The differences between the different periods and different divisions in Islam can be attributed to different interpretations. Some maintain that the inferiority of women in Islam was exacerbated by the erroneous interpretation of Islamic dictates that were confirmed by the religious institutions[19].

What makes Islam unique is the fact that most of the questions that address the woman's rights and status were legislated by the Quran and the Hadith (reports of the words and actions of the Prophet Mohammed). Thus, there is the basic problem of interpretation and renewal. In the Quran itself there are Surahs that speak about equality for women while other Surahs speak about the subjugation of women to men.

A basic approach accepted according to Surah 4:1 is that the woman and the man are equal since they were created at the same time, from the same material, and by the same Creator. Although most of the educated people and philosophers accepted this approach, some attempted to present the man as superior. It should be noted that many accuse the religious leaders of the distortion of the Quranic Surah on this matter.[20]

Another Surah, Surah 4:34, states that "men are in charge of women since Allah made them more excellent and since they spend their property (to support women)".[21]. This Surah legitimizes another basic perception that the man is superior. This perception was given many reinforcements over the years and eventually led to the perception of the religious commandments, the religious leadership, the witnessing, the jihad, the worship in the mosque, and so on as the exclusive province of the man.

Between the difficulty in understanding the true meaning of the Quranic revelation as an expression of God's will and the efforts undertaken to go beyond the meaning of the words, the woman's precise status and role in Bedouin society has suffered, always, from lack of clarity that can barely be resolved. Regarding women, it is possible to find different sermons that ex-

---

[18] S. Mandevi, *The Position of Woman In Shi^{c}a Iran Views of the ^{C}ulama*, [in:] *Women and the Family in the Middle-East*, Ed. E. Warnock Fernea, 1985, p. 265.

[19] A. Haleh, *The Legal, Social and Political Position of Women in Iran*, International Journal of the Sociology of Law, February 1985, 13, p. 14.

[20] A.K. Ferdows, *The Status and Rights of Women in Ithna Ashri Shi^{c} Islam*, [in:] *Women and the Family in Iran*, Ed. A. Fathi, E.J. Brill, Leiden 1985, p. 14.

[21] Ibidem, p. 16.

press completely different approaches. One sermon notes that women are deficient in terms of faith, intellect, and inheritance. They are deficient in their religious belief since they are absent from the prayers and the religious holidays during their monthly menstruation. They are deficient in their intellect because the testimony of two women is equivalent to that of one man. They are deficient in terms of their inheritance since a woman inherits half of what a man inherits. Therefore, women should not be obeyed even if they have good intentions, so that they will not draw the man to evil.[22]

The life of the Bedouin woman is not disconnected from the lifestyle of the family and tribe, in all the stages of the transition from childhood to youth to marriage. The obedience and subservience to the man are absolute, when the man is in the position of her father or the position of her husband. Children are born into this idea and raised according to it. The social and family status of the married Bedouin woman is determined, set, and nurtured by this idea, which shapes her path throughout her entire life. As long as she upholds these rules, her honor, her body, and her livelihood are ensured and protected.[23]

The Bedouin woman from her birth is the man's property and asset. She has no existence in her own right. Hence, the birth of a daughter is not celebrated at all among the Bedouin. According to this perception, her marginal image inspires dissatisfaction, since in her family's eyes she sometimes constitutes a bother, even after her marriage, and sometimes she even erodes the peace at home.[24]

Divorce

Today divorce is more common in Bedouin society. However, the percentage of divorce is in the single digits, unlike in non-Bedouin society. A divorced woman is of less value in Bedouin society

Divorce was extensively used in pre-Islamic society by both men and women. One of the main questions on the topic of divorce in Islam is the power of unilateral divorce granted to the man and the negation of this right from the woman. In other words, the practice is what gives the man the exclusive right to divorce at any time he wants, without a legal process and without the woman's knowledge.

---

[22] Ibidem.

[23] A. Cohen, *The Arab World of Our Time*, Merhavya 1958, p. 204-209.

[24] S. Levy, *The Bedouin Family in Sinai*, p. 131.

Islam did not change the practice but rather set certain conditions that only delineate whether the divorce is valid. Aside from the condition that the announcement of the divorce must be in the Arabic language and adhere to precise specific language, there are conditions about the woman's purity, a certain period of waiting, and the required sums of money.[25]

When society goes to decide on the matter of child custody in the case of the conflict and separation between the spouses, Bedouin society preferred and still prefers, almost without exception, the father as the custodial parent over the mother. From a traditional perspective, the decision derived from the principle of the 'good of the child', namely, the good of the child is seen as for the child to grow up in his father's tribe and to be educated in the tribe's values. The situation is even strengthened when discussing the custody of the girl (family honor). As aforementioned, modern society finds it difficult to see this to be the 'child's good because of the equal perspectives and the rationale behind every approach.

Conclusion

This paper addressed the Bedouin woman's status in the past and in the present, through the explanation on the wedding and the marriage process. This process includes the discrimination against the Bedouin woman in the comparison to the man, the distancing of the Bedouin woman from the company of men, and the prevention of the open and declared cooperation in the making of the decisions. The paper illustrates the difficulty of the observer from modern society with the understanding of enrooted social patterns, about the woman's status.

It was found that the woman's status has changed greatly with the transition to modernization. However, a steadily increasing number of women learn in outside institutions, and some of them work in government institutions. However, the man is still the one in control, the woman is still the one controlled, the one who obeys her husband's will. Topics such as marriage and divorce have also changed over the years.

It must be noted that in traditional and modern weddings there are exceptional phenomena that inspire conflicts, such as the entry of the young people into the dance arena. These phenomena draw from cultural tradition of the past that shed light to a certain degree until today about the Bedouin

[25] A.K. Ferdows, *The Status and Rights of Women*, p. 26-28.

wedding, in comparison to the permissiveness in the modern Bedouin wedding, with all its modern characteristics that conflict and constitute a threat to the Bedouin tradition.

BIBLIOGRAPHY

Alatuna M., *The Relationship between the Status of the Bedouin Wife (Legal and Common Law) and Her Self-Image and Psychological Wellbeing*, Bar Ilan University, 1993. (Hebrew)

Ariel M., *The Education of Women, Intelligent Investment or Gambling on the Wrong Horse*, Venus, 1988, 16. (Hebrew)

Cohen A., *The Arab World of Our Time*, Merhavya, 1958. (Hebrew)

Devereux G., *Basic Problems of Ethnopsychiatry*, London 1908.

Ferdows A.K., The Status and Rights of Women in Ithna Ashri Shi^{c} Islam, [in:] *Women and the Family in Iran*, Ed. A. Fathi, E.J. Brill, Leiden 1985.

Habash E., *Processes of Change and Modernization in the Arab Family*, The Institute for the Research of Labour and Welfare, Jerusalem 1977. (Hebrew)

Haleh A., *The Legal, Social and Political Position of Women in Iran*, International Journal of the Sociology of Law, February 1985, 13.

Hondat G., *Wives of One Husband Are a Source of Conflict*, Sdeh Boker Study, 1973. (Hebrew)

Levy S., *The Bedouin Family in the Sinai*, The Society for the Protection of Nature, Tel Aviv 1979. (Hebrew)

Mandevi S., *The Position of Woman In Shica Iran Views of the Culama*, [in:] *Women and the Family in the Middle-East*, Ed. E. Warnock Fernea, Texas University Press, 1985.

Meir A., *Delivering Essential Services to Arid Zone Nomads*, [in:] *Desert Development: Men Technology in Sparse Lands*, Ed. Y. Gradus, Dordrecht 1985.

Michael M., Fischer G., *Iran from Religious Dispute to Revolution*, Harvard University Press, London 1980.

Rimlet E., *Patterns of Use of Services and Patterns of Employment of Bedouin Women after Their Exposure to the Process of Development: The Case of Salma Village*, Records on the Topic of the Bedouin, 1991, 22. (Hebrew)

Rosenfeld H., *They Were Fellahim* [Peasants], HaKibbutz HaMeuchad Press, 1964. (Hebrew)

Sabak A., *Chapter of Alsuna*, Beirut 1987. (Arabic)

Stendel U., *The Status of the Arab Woman in Israel*, Social Security, 1975, 9-10. (Hebrew)

MÁRIA PISOŇOVÁ

Constantine the Philosopher
University in Nitra

CAUSES OF DISCONTENT WITH THE CONDITIONS OF PERFORMANCE IN THE TEACHING PROFESSION WITHIN PRE-PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT. Pisoňová Mária, *Causes of Discontent with the Conditions of Performance in the Teaching Profession Within Pre-Primary Education* [Przyczyny niezadowolenia nauczycieli edukacji przedszkolnej z warunków pracy]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 403-424. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.24

This article focuses on the identification of causes of discontent of teachers with conditions of performance of the teaching profession within kindergartens. The aim of this study is to clarify the characteristics and specific factors causing discontent of teachers within pre-primary schools. The article provides an analysis of key terms, it synthesizes and evaluates the results of research carried out in the Slovak Republic and abroad.
In the empirical part, the author focuses on the identification of causes of discontent with conditions of work in public kindergartens in Slovakia. The results of the survey are a descriptive interpretation of specific causes that hamper the effective work of the teaching staff. The end of the article proposes to implement specific practical recommendations, aimed mainly at strengthening the communication skills of teachers of pre-primary education, as well as directors of kindergartens.

Key words: teacher discontent, teaching profession, conditions of performance within the teaching profession, negative factors, kindergarten management, teacher salary, teacher status, workplace conditions, teacher motivation

Introduction

The need to learn is characteristic of every social structure since time immemorial, and the teachers are not an exception. Historically, their status changed constantly, which has lead to the fact that, currently, the majority of

teachers, especially in kindergartens, are female. The reasons behind feminization of education are many but we won't go into detail here.

Nowadays, the media often talks about disgruntled teachers and about the crisis of the teaching profession. Are the teachers really experiencing a crisis or is it just a way to visualize and draw attention to themselves? Each period of time within the society brings various advantages and limitations or problems. Causes and solutions for discontent of teachers are adressed by many authors, especially from abroad (N.P. Ololube and others). Pedeutology and the teaching profession and substantially engaged in Slovakia by I. Pavlov, B. Kosová and B. Kasáčová operating at the Matej Bel University in Banska Bystrica.

The aim of this article is to define factors which cause the discontent of pre-primary teaching staff. We will therefore build on the concept of Professiography and the term satisfaction, which in pedeutology is transformed into work satisfaction of teachers.

Work Discontent of a Kindergarten Teacher

N.P. Ololube [1]reported that some employees are satisfied with the least prestigious job, simply because they love what they do. The author also adds that their work has become a mission for them. For teachers it is doubly true that their work is also a mission. If not, it is accompanied by greater dissatisfaction. For those who enjoy their work, it may lead to dissatisfaction from a variety of objective and subjective reasons, but these problems are usually easy to dealt with.

Nowadays, a lot of discussions are about the crisis of the teaching profession; teachers are on strike, fighting for better conditions, not just salary. B. Kasáčová[2] states that: "The 70s have begun a period deprofessionalization, or otherwise known as crises of the teaching profession..." These crises arising from various causes, in the opinion of many authors, and according to B. Kasáčová[3], have external (aging and feminisation of the teaching staff, low wages, unattractives of the teaching profession) and other manifestations. Amongst the most common inner manifestations we include stress,

[1] N.P. Ololube, *Teacher Job Satisfaciton and Motivation for School Effectiveness* [online], Essays in Education 2006, 18, 9, [cit. 2015-02-13]. Dostupné na: <http://www.usca.edu/essays/vol182006/ololube.pdf>.

[2] B. Kasáčová, *Kariérový rozvoj profesionality učiteľov*, [in:] *Kríza učiteľskej profesie – hľadanie riešení* – Zborník z medzinárodnej konferencie, Banská Bystrica 2006, p. 8.

[3] Ibidem.

burnout, hopelessness, failure of adequate response to changes and their acceptance, and so on. To be able to identify the causes of discontent specific to pre-primary education, it is first necessary to characterize the personality of a kindergarten teacher.

Characteristic of a kindergarten teacher

According B. Kasáčová[4] there is a teacher typology, according to which teachers can be classified to the type and grade of school (kindergarten teacher), as well as in terms of typology of personality (temperament, career stage). As reported by the legislation in force, the teacher falls amongst the teaching staff and carries out educational activities, that is a set of activities which are related to direct teaching activities and other professional duties related to administration, preparations for teaching and the like. The teacher has their rights and obligations given by the law. Kindergarten teachers, according to the Education Law, are responsible for the safety of the children during the whole period of their stay in kindergarten. The teacher has a designated maximum number of children, for which they are responsible, for various activities such as: tours (maximum of 21 children aged 4-5 years – 1 teacher employee), swimming lessons (maximum of 8 children). The binding document for all teaching staff in Slovakia, therefore the kindergarten teachers as well, is the law 317/2009 Coll. *the teaching staff and specialists*. Their rights and duties are determined by the Education Law. Educational and professional competence are also legislatively set. Failure to meet these obligations may lead to legislative causes of discontent. On the other hand, they define the obligations of teaching activities and should be beneficial, however, certain teachers may not be satisfied by some of these obligations and the burden they carry with them.

The teacher, according to the law on teaching staff, is obliged to protect the children's personalities, respect their individuality, lead pedagogical and other documentation (personal notes, diagnosis and so on), participate in the creation of the school's educational program, prepare for fulfilling their work, participate in further education, inform the legal representatives of the children, provide personal expert assistance etc. International document that deals with the status of the teacher is the Teacher Charter. This document

[4] B. Kasáčová, *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*, Prešov 2004.

defines the basic principles of the teaching profession, conditions and rules of undergraduate education, rights and obligations, and the salary conditions. State educational program ISCED 0 for pre-primary education[5] emphasizes on the role of teachers in Slovakia as follows: "The teacher takes into account the various socio-cultural and socio-economical family backgrounds of the children. They approach each child appropriately." A preferred individual approach to the children, which is a challenging part of this profession, is set here.

The actual entry into employment is preceeded by undergraduate training of kindergarten teachers. B. Kosová[6] distinguishes between secondary, higher vocational, higher non-university and university training. Secondary training lasts at present for four years in Slovakia, ends with the school-leaving examination in the field of study 7649 6 – teaching profession for kindergartens and tutoring. Post-secondary school training (higher vocational education) lasts two years and is mostly external. Kindergarten teachers have the opportunity to get university type education in faculties of education in the field of teaching for pre-primary education (3-year bachelor degree education at Comenius University in Bratislava) or pre-school and elementary teaching education (bachelor degree at universities e.g. in Banska Bystrica, Nitra, Prešov, Trnava, Komárno). Some Slovak Universities (Prešov, Banská Bystrica) offer the possibility of a 2-year Master's degree in the above mentioned line of work. Field of Study 1.1.5 Pre-school (pre-primary) and elementary (primary) education, currently being implemented at all three university degrees, is standardized. V. Trubíniová et al.[7] specifies a kindergarten teacher as a positively accepted and respected figure, who has a positive approach to children, whose integral creative personality is presented to children during the educational process. Their mission, according to V. Trubíniová et al.[8] is to: "Protect the highest human values, dignity of a child of preschool age and their freedom on the road to education in the spirit of democratic principles." This requirement applies to the creation of conditions in which the child has the possibility of all-round development. The specificity of kindergarten teachers is the fact that, compared to teachers in the higher education level, they are with the children continuously. The

---

[5] *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* [online], ŠPÚ, Bratislava 2008 [cit. 2015-02-18]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0. pdf>, p. 6.

[6] B. Kosová, *Predškolská výchova v medzinárodnom porovnávaní*, Banská Bystrica 2001.

[7] V. Trubíniová et al., *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*, Ružomberok 2007.

[8] Ibidem, p. 322.

program of the day in kindergarten does not include breaks, compared to primary or secondary schools. This presents a greater burden on the teacher's personality and higher demands on coping with long-term stress. The teacher's personality should be resistant to stress factors, which are amongst daily encounters such as noise, workload, high performance demands and so on.

According to B. Kosová[9] in Central European countries, Slovakia included, two teachers are responsible for kindergarten classes, which work in two-shift operations: morning – afternoon. The class is therefore most of the time a responsibility of one particular teacher; only for a few hours (mostly at the time of lunch and walk) are both of the teachers present.

K. Guziová et al. (2011,p. 67) notes that:

> A necessary premise for good and effective development of competencies of the preschool age children is personal matureness of kindergarten teachers, their human and professional competencies that can not be separated.

The author divides core competencies of kindergarten teacher staff to *personal competencies* related to the development of the teacher's personality. K. Guziová et al.[10] states that: "The teacher today is not only an intermediary of knowledge for children, but is also a supporter of children's activities." Along with all of this, they need to develop their own personal competencies.

Interpersonal competencies are related to the relationship and interactions at work. In that regard K. Guziová et al.[11] states the following: "The effectiveness of a kindergarten teacher's educational activities depends on the way how they approach children and how they can win their admiration."

Communicative competencies include capability to communicate well both verbally and nonverbally. Kindergarten teachers should communicate clearly, creatively and should apply paralinguistics.

Cognitive competencies are important for solving problems within education. Creative problem solving takes place in a discursive form, during which the teacher involves the whole group in creating solutions.

Teaching competencies, respectively – competencies linked with the processes of effective learning in teaching, with effective preparation for education and its evaluation.

---

[9] B. Kosová, *Predškolská výchova*.

[10] Ibidem, p. 62.

[11] Ibidem.

The role of the *information competence* is to develop expertise through appropriate literature, listening to new information on education, work with information and communication technologies and so on.

In this regard, I. Pavlov[12] states that the professional development and theoretical and practical work of teachers is reflected in pedeutological theory in many contexts. A solid base is bound to interdisciplinary relationships with related disciplines affecting the subject of investigations – teachers in a situation of professional development.

Permanent personal growth of a teacher and their competencies enables different types of continuous education. I. Pavlov also states that in the current time, higher quality of education is expected, therefore the demands for professionalism of teachers is much higher, causing them to experience workload. The development of these and other specific competencies of kindergarten teachers contributes to continuous education, which is followed by pre-graduate training. This should be, according to M. Miklošiková[13], the object of extensive discussions, which should explore new avenues aiming to define new concepts in teacher training.

According to the current regulations, to perform the teaching profession, educational and professional competence is necessary. Pedagogical competnece means knowledge in the field of pre-primary education, child psychology, didactics which are learned during undergraduate teacher training or additional study of pedagogy. Professional competence is, according to B. Kasáčová et al.[14]: "Qualification in any professional field, obtainable outside the teaching education as well." B. Kasáčová et al.[15] defines the dimensions of the teaching profession as a level of individual, social and vocational professionalism.

We distinguish 3 types of dimensions:

– Personal – includes motivation for the profession, which can include a positive relationship with the children in pre-primary education, experience with teachers during their own lives, and so on. The decision, however, is affected by several factors. It also includes certain personality prerequestines to teach pre-primary schools and cognitive prerequestines gained by studying.

---

[12] I. Pavlov, *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*, Prešov 2013, p. 7.

[13] M. Miklošiková, *Kreativita a učitelství odborných předmětů*, Ostrava 2009, p. 9.

[14] B. Kasáčová et al., *Profesijný rozvoj učiteľa*, Prešov 2006, p. 16.

[15] Ibidem.

– Ethical – issues related to ethics and morals. It includes knowledge of ethical norms of a kindergarten teacher and interiorization, as well as love for children, empathy, altruism and the like.

– Professional – characterized by the career path of the kindergarten teachers (from motivation to professional burnout).

Kindergarten teachers along with other teachers therefore connect legislative conditions for the performance of the teaching profession, but on the other hand, they are also specified by their working environment, used methods and strategies, educational groups with which they work or daily routine. These factors affect the profession and contribute to the work and overall life satisfaction or dissatisfaction of kindergarten teachers.

The causes of discontent with the performance of the teaching profession

B. Kasáčová[16] states that:

> The teaching profession is studied with the aid of the theory of the teaching profession – Pedeutology. This term in an international context is not clearly defined and properly used.

The Czech educational dictionary[17] defines the professiongraphy of a teacher as a part Pedeutology

> Description and analysis of activities that teachers use both at school and outside it in the context of their profession. Inferred knowledge of the workload of the teaching profession is gained from professiograms.

From here, you can also learn about the satisfaction/dissatisfaction with the performance in the profession and the causes of this.

The dissatisfaction of teachers, according to C.M. Moore[18], is a complex system composed of variables that determine the overall satisfaction of teachers and their overall feelings regarding their profession. Since the dissatisfaction with profession is not a matter of one variable, but has a large number of other causes, it should be looked at individually within each sub-

---

[16] B. Kasáčová, *Učiteľská profesia*, p. 5.

[17] J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, *Pedagogický slovník*, 4. vyd., Praha 2003, p. 180-181.

[18] C.M. Moore, *The Role of School Environmentin Teacher Dissatisfaction Among U.S. Public School Teachers* [online], *Sage Open*, 2012, 16 s. [cit. 2015-02-13]. Dostupné na: <http://sgo.sagepub.com/content/2/1/2158244012438888>.

system. Currently, many talk about the attractiveness of the teaching profession. Based on research[19] conducted in primary schools, several causes of dissatisfaction of kindergarten teachers can be mentioned.

– Remuneration – lower salary compared to other professions.

– Material and technical conditions in kindergartens – lack of devices, materials and the like.

– Kindergarten environment – lack of space and low quality.

– Failure to meet work requirements – unfulfilled expectations.

– Other causes – M. Kačmárová[20] states that:

> The problem is mainly the high psychological demands of the work, poor opportunities for professional development and career advancement, limited opportunity for teachers to grow professionally and institutionally increase their education, due to a real lack of funds in the schools.

As M. Kačmárová[21] further states, causes of discontent of teachers can not be summarized in one study, therefore she divided the factors influencing work satisfaction to:

– *Exogenous* – can not be influenced by the teacher, for example – wage, material and technical equipment of the school, the quality of the environment in the kindergarten, management processes and more;

– *Endogenous* – influenced by the teacher, for example – subjective satisfaction of the individual, or so-called belief in their own abilities (self-effacy).

B. Kasáčová[22] divides the work conditions of teachers similarly to:

– *External* (primary), outside of the school environment, can not be influenced by the teacher, for example – legistation, career system, prestige of the teacher profession, finances, etc.

– *Internal* (secondary), within the school, completely or partially influenceable by the teacher, for example – number of children in the class, qualification and relationships of pedagogical staff, professionalism of the school director, etc.

Classifications of M. Kačmárová and B. Kasáčová are considered to be partially negating each other, but the authors have worked in different conditions, which could cause a difference between individual findings. Two

---

[19] M. Kačmárová, *Pracovná spokojnosť učiteľov základných a špeciálnych základných škôl*, [in:] *Psychologické poradenstvo na celoživotnej ceste človeka*, S. Vendel [online], Prešovská univerzita, Prešov 2011, s. 89-97 [cit. 2015-02-13]. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Vendel1/index.html>.

[20] Ibidem, p. 90.

[21] Ibidem.

[22] B. Kasáčová, *Kariérový rozvoj profesionality učiteľov*.

distinctions, however, make sense. The first is based on what can and can not be influenced by the teacher, the second emphasizes the environment of the school. J. Průcha within the pedagogical Encyclopedia (2009) also distinguishes between the working conditions of teachers on the basis of individual differences in categories of teachers, regions or education systems. He divides the conditions (similar to M. Kačmárová) into two categories:

– *Exogenous* – based outside the school;

– *Endogenous* – based on the environment of kindergarten.

C.M. Moore[23] mentions factors influencing satisfaction:

– *Factors decreasing dissatisfaction* - teacher autonomy, school directorship (the presence of the director), etc.

– *Factors increasing dissatisfaction* - children, community problems, etc.

However, not all these causes of discontent can be classified into one of two groups. Substantive discussion developing pedagogical science is therefore in place.

The following content of the article focuses on the characteristics of those factors which affect the work comfort of kindergarten teachers the most.

We will address the internal and external factors that determine work performance the most. They are: work satisfaction, attractiveness of the teaching profession and other real causes of dissatisfaction.

Work and overall life satisfaction. B. Kasáčová et al.[24] characterizes the most common negative causes of performance of the teaching profession as follows: low and inadequate salary, material and technical conditions in schools, the workplace, limited opportunities for continuous education, high workload, all of which leads into inability to fulfill the professional expectations of teachers. M. Kačmárová[25] adds that work satisfaction is related to the overall life satisfaction, so if the teacher has problems at work, and is naturally concerned by them, they transfer them into other areas of their life. The causes of dissatisfaction are thus not only related to the actual performance of the profession, but overall satisfaction or dissatisfaction in non-work environments.

Remuneration of kindergarten teachers. In order to secure one's life, they need, amongst other things, finances. The quality of the performance of the teaching profession is in some cases dependant on the teachers' wages. A question has arisen in Slovakia – are the wages adequate to the perform-

---

[23] C.M. Moore, *The Role of School Environmentin Teacher Dissatisfaction*.

[24] B. Kasáčová et al., *Profesijný rozvoj učiteľa*, Prešov 2006.

[25] M. Kačmárová, *Pracovná spokojnosť učiteľov*.

ance of the teaching profession? Remuneration of teachers is composed of a fixed part (on the salary scale), but on the other hand, there is the possibility of continuous education and career system that makes it possible for a salary increase to be made. Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic created the pay scale of the teaching staff, through which it classifies preschool teachers in the respective tiers. In 2015, however, the gross monthly income of teaching staff increased by 5% and, within the next few years, it is expected to gradually further increase. Although we are not at the tail of salaries in the European Union, teachers expressed some degree of dissatisfaction with their pay, which is confirmed by M. Zelina in: S. Kariková.[26] She notes that more than half of the teachers demonstrate dissatisfaction with their remuneration. The author further writes that low wage is one of the most serious causes of work stress.

Stress and workload as dicontent factors. Another problem, which significantly affects the performance of the teaching profession is stress, which is related to the total workload. We placed it between both the external and internal problems because stressors may arise in uncontrollable situations (external factors), but also from the very personality of the teacher. C. Henning and G. Keller[27] indicate that teachers are confronted with stress so much, that they have been classified as being part of the riskiest stress category. As reported by Kyriacou[28], teachers who work in high stress levels are more likely to be absent at work, which can cause lagging behind the updates in curriculum. As reported by S. Babiaková[29]: "The work of teachers in pre-primary and primary school level is specific in terms of workload."

Threatening factors for new teachers. B. Kasáčová[30] examines the causes of problems, meaning dissatisfaction of new teachers as well. According to her, these may result from either the personalities of the teachers themselves, from their professional competencies or because of various situations that occur in schools. According to the author, initially, the teachers have great difficulties with discipline of the children, which is related to "the resistance of the voice," communication with parents or colleagues and administrative activities related to their profession. A newly graduated teacher should be aided by an induction teacher whom helps eliminate these problems and

---

[26] M. Zelina, 1994 in: S. Kariková, *Špecifiká profesijnej dráhy učiteliek*, Prešov 2004.

[27] C. Henning, G. Keller 1996 in: S. Kariková, *Špecifiká profesijnej dráhy učiteliek*, Prešov 2004.

[28] Kyriacou 1980 in: C.M. Moore, *The Role of School Environmentin Teacher Dissatisfaction*.

[29] S. Babiaková, *Pracovná záťaž slovenských učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania počas týždňa*, Pedagogické rozhľady, 2012, 21, 1-2, p. 32.

[30] B. Kasáčová, *Učiteľská profesia*.

helps with the development of their capabilities. Personal and professional development of the teacher can reduce stress, as well as influence the causes of discontent. However, not only beginners, but also experienced kindergarten teachers are burdened by situations with which they can not cope.

Problems of undergraduate education. Dissatisfaction of the teaching profession can result from the level of undergraduate education. B. Kasáčová[31] states the issues which are, within the undergraduate training, discussed: curriculum of pedagogical training faculties, the proportion of theory and practice during studies, the philosophy behind teacher training, type of institution (university/non-university college, high school, etc.). B. Kasáčová[32] further states that:

> An approach based on understanding skills as prerequisites for further development of personality itself stresses out the importance of undergraduate education for the teaching profession, i.e. professional, resp. qualifying dimension of professionalism.

Some characteristics regarding the teacher are universally applicable to teachers of various school types, but specific characteristics exist for conditions for pre-primary education.

Results of Conducted Research Aimed at Work Conditions of a Teacher's Performance

Comprehensive research on the subject area in Slovakia has not yet taken place. However there are some that focus on a specific cause of discontent. Of course, there are more of those that study the teachers' salary situation.

Slovak research focused on the issue of work conditions of teachers

In Slovakia, the issues of satisfaction of teachers are studied at the Pedagogical Faculty of Matej Bel University, namely by B. Kosová and B. Kasáčová. The causes of dissatisfaction are to be adressed nationwide by the Slovak education system. At the outset, we would therefore like to state

[31] Ibidem.
[32] Ibidem, p. 34.

the objectives of the National Programme of Education[33], according to which it is necessary to:

– Substantially increase the social and especially financial evaluation of teachers and tutors

– Improve pre-gradual education of teachers in universities.

– Improve further teacher training.

S. Babiaková[34] examined the workload of Slovak teachers in pre-primary and primary schools. The aim of the research is, according to S. Babiaková[35], to carry out basic research fulfilling professional activities of teachers' in pre-primary and primary schools. The results of this research are interesting because S. Babiaková[36] found out that teachers in pre-primary and primary schools does not work more compared to the regular standards. In particular, pre-primary school teachers dedicate approximately 42 hours a week on average to work activities. Feeling of greater burden compared to other professions is brought upon them by themselves. Teachers, thanks to auto-observation, recorded their own educational activities for two weeks at certain intervals (weekdays at work and at home over the weekend). Sample of respondents consisted of a total of 641 teachers of pre-primary schools from Slovakia, Czech Republic and Poland.

M. Kačmárová[37] researched job satisfaction related to overall life satisfaction among primary and special schools. She found out that work and the life outside of it influence each other. Thus, when a person is satisfied at work, they are also satisfied in the environment outside of it. Based on the survey, she found out that women have a more positive relationship with colleagues and superiors, but it was statistically insignificant. Conversely, a significant difference was demonstrated in salaries, where men show greater dissatisfaction with their wages. The least satisfied were the respondents whom felt their years of experience and knowledge were inadequately financially evaluated.

Evaluation Team of B. Kasáčová[38] conducted an international (Slovakia-Czech-Poland) project APVV-0026-07 *Pre-primary education teacher's profession and primary education teacher in a dynamic concept*. The main objective of the project, according to Kasáčová, is

---

[33] V. Rosa, I. Turek, M. Zelina, *Milénium : Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov*, Bratislava 2001, p. 17.

[34] S. Babiaková, *Pracovná záťaž slovenských učiteľov*.

[35] Ibidem, p. 33.

[36] Ibidem, p. 38.

[37] M. Kačmárová, *Pracovná spokojnosť učiteľov*.

[38] B. Kasáčová, *Profesijný rozvoj učiteľa*.

To identify the specific professional activities of teachers of pre-primary and primary education in terms of teaching and life reality of the teacher, record them professiographically, reveal their structure, determine the ratio of various activities in relation to the entire vocational performance in Slovakian , Czech and Polish educational reality.

The results show that a pre-primary education teacher in Slovakia works, on average, 34.3 hours a week during working hours; workload during the later years of experience remains almost unchanged, the highest is in Spring and on Mondays; during the morning session of the working phase it seems to be higher than in the afternoon. Workload also varies within the working time. In this project, the author presents the results of research conducted by D. Husler[39], who examined satisfaction along with continuous training of teachers. The questionnaire (2500 respondents) and case studies (22 schools) confirmed the satisfaction of the majority of teachers with completed continuous education.

V. Kuban and P. Kandrík[40] investigated the work satisfaction with the target group: teachers of I. and II. grade in Slovak primary schools. Specifically, 92 teachers participated in the research, 36 of which were I. grade teachers. The result is an overall evaluation of Slovak teachers, vastly being labeled "rather satisfied", which is proof of higher satisfaction than Czech teachers. However, teachers of first grade showed lower job satisfaction than their Czech colleagues.

The above research shows the fact that European teachers, including teachers of pre-primary education do not feel such an excesive workload, as it is often described in the media. We also think that the Slovak kindergarten teachers show a higher level of dissatisfaction with other conditions, rather than the salary ones, which means that the salary is not such a major factor influencing job satisfaction, rather complements other factors. However, given the deficiencies in undergraduate training, for example – excessive theorization of the department, it is reflected in the lack of experience to be applicable in practice. On the other hand, not only implemented research, but also theories refer to work stress in the teaching profession, which is a common thing of Slovak and foreign researches.

---

[39] D. Husler 2003 in: B. Kasáčová, *Kariérový rozvoj profesionality učiteľov*.

[40] V. Kuban, P. Kandrík, *Pracovná spokojnosť učiteľov v kontexte kvality života*, [in:] *Psychologické dimenzie kvality života*, J. Džuka [online], Prešovská univerzita, Prešov 2004, s. 358-369 [cit. 2015-04-06], Dostupné na internete: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dzuka3>.

Slovak research focused on the issues of working conditions of teachers

A large part took place in the USA. V. Strauss[41] published the results of the satisfaction of teachers in the newspaper "The Washington Post", which confirms the fact of decreasing satisfaction in Schools. In 2013, the lowest satisfaction of teachers was recorded in the US (39%) in the last 25 years. Approximately half (51%) of teachers work under large amounts of stress for several days a week, which reduces the level of their work and life satisfaction.

In the University of Helsinki, N.P. Ololube[42] rated the job satisfaction and motivation of teachers in relation to school effectiveness in Nigeria. With the aid of a questionnaire, he found out that the causes of job satisfaction, connected to the teacher's personality, have a greater impact on teaching than salary or conditions related to the school and its material and technical equipment. 680 randomly selected teachers participated (286 men, 394 women). Specifically, the questionnaire investigated the working conditions, work itself, work autonomy, salary benefits, career possibilities, and the like. The most influential variable of job satisfaction were the working conditions and the least influential was status and independence of the profession. Remuneration was ranked on 10th place (out of 12). On the other hand, as the most fundamental cause of discontent, educational system and administration appeared on the top, while time for family and household was at the bottom of the list, similar to inadequate status. Not only N.P. Ololube, but also other foreign researchers choose to use the TEJOSAMOQ questionnaire, which stands for questionnaire of job satisfaction and motivation of teachers.

As mentioned above, an important factor influencing job satisfaction of the teaching profession are, based on the researches conducted, stress and stressors. This means, that the job satisfaction of teachers is in a higher degree influenced by internal, rather than external conditions.

Research Aimed at Identifying the Factors Causing Dissatisfaction with the Performance Conditions of the Teaching Profession at Kindergartens in Slovakia

In the theoretical part of this article we recorded workload as one of the causes of dissatisfaction of teachers, which is associated with stress, and

---

[41] V. Strauss, *U.S. teacher's job satisfaction craters – report*, „The Washington Post" [online]. February 21, 2013 [cit. 2015-02-18]. Dostupné na: <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/02/21/u-s-teachers-job-satisfaction-craters-report/>.

[42] N.P. Ololube, *Teacher Job Satisfaciton and Motivation*.

possibly the burnout syndrome. *The main objective of our research is therefore to identify the causes of problems related to the performance conditions of the teaching profession that cause dissatisfaction of teachers in kindergartens*. Specifically, we focused on workload and stress as a possible threat to the teaching profession. We assume that some specific stressors are work discontent triggers for kindergarten teachers. Based on the results of research in connection with the aim of this research, we will try to propose measures that would eliminate the causes of dissatisfaction of teachers working in pre-primary schools. To achieve the above goal, we used the *descriptive research problem solving*.

Since from the theoretical analysis of the studied problem workload emerged as one of the most frequent causes, we decided to examine that factor in Slovak public kindergartens. We decided to search for answers on what causes the workload in work situations that can be stressful for kindergarten teachers and whether these factors cause work dissatisfaction.

To this end, the following *research questions* were created:

1. What is the rate of occurrence of disproportionate workload of teachers in kindergartens in Slovakia?
2. Which stressors affect work dissatisfaction of kindergarten teachers?
3. What work situations kindergarten teachers consider as stressful?
4. What are the internal factors of dissatisfaction with the conditions of performing the profession will affect Slovak kindergarten teachers?
5. What is the dominant factor of work discontent for kindergarten teachers?

Research methods

This research was conducted with the aid of quantitative methodology.

The chosen tool for this research is *the questionnaire regarding the causes of dissatisfaction of teachers working in kindergartens*, consisting of 17 entries. During the development of this product we were inspired mainly by foreign research, respectively – standardized questionnaire of job satisfaction, for example – from N.P. Ololube[43] – questionnaire concerning job satisfaction and motivation of teachers (TEJOSAMOQ). The questions, which we were inspired by, were adapted to the specific conditions of the kindergartens. Since some of the work conditions in kindergartens often change in recent years, we decided to adapt existing theories and create our own research

[43] Ibidem.

tool - a questionnaire. Its validity is determined by the number of 102 respondents. We tried to achieve reliability by adding variation to the questions which, however, have the same objective.

The questionnaire was distributed randomly electronically via e-mail to public kindergartens. Respondents (teacher of public kindergartens in Slovakia) gradually answered, according to the instructions at the beginning of the questionnaire, to 17 questions, 15 of which were closed and 2 open. Questions 1 to 5 were focused on the characteristics of the respondents. The dichotomous question no. 6 to 9 and 11 to 14 had the teachers respond by choosing one of the options. Question no. 14 was intended to express the overall level of satisfaction with the performance of the teaching profession, respondents also had to respond by selecting one of the options. To identify the specific causes of occupational dissatisfaction, questions 10 and 15 were used. The respondents had a chance to express their own opinions more extensively in the last two questions (16 and 17).

For the purposes of this paper, we only present the relevant research findings directly related to its focus.

Characteristics of the research sample

Since we are not focusing on a comparison of data, but only on their descriptive, thus identifying the factors, we decided that the research should only be done in public kindergartens of Slovakia. All respondents who have correctly completed the questionnaire were included in the data processing of the research. The research sample consisted of 102 respondents from the total number of 152 respondents, who were teachers in public kindergartens in Slovakia.

The questionnaire was to be completed through an online form that we sent electronically to kindergartens according to available contacts. In search for particular schools, we used the document of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic – a network of schools and school facilities, practical training centers and workplaces of practical education (2014). Contacts for the randomly selected kindergartens of each self-governing region we subsequently found through web browsing.

We did not require the specification of attained education, as dissatisfaction with the performance of profession can be spoken about by teachers with different levels of achieved education.

Analysis and interpretation of research results

We analyzed 102 correctly filled-in questionnaire forms. The article states, however, only some of the most interesting findings.

In question 1 we asked about the age of the respondents. The average age was approximately 48 years, while the age range was between 20-63 years. Frequency (n) was, relatively, in the age groups, evenly distributed. Since the Slovak kindergartens mostly have female teachers, we consider it superfluous to indicate, within the questionnaire, the gender of the respondent, despite the fact that they can be filled in by male teachers of pre-primary schools. Differences between the genders are therefore considered statistically insignificant.

From the statistics shown below, it's seen, that within kindergartens, teachers have approximately similar ratio when it comes to age.

Chart 1

Age of respondents of the research

Age of respondents	n	%
20 - 30	26	25,49
31 - 40	25	24,50
41 - 50	24	23,52
51 - 60	26	24,50
61 a viac	1	0,99
Altogether	**102**	**100,00**

n = amount

Chart 2

Highest achieved education of respondents

Highest achieved education	n	%
a) Grammar school	0	0,00
b) High school with pedagogical specialization	21	20,58
c) University, I. grade	31	30,39
d) University, II. grade	43	42,16
e) University, III. grade	4	3,93
f) other	3	2,94
Altogether	**102**	**100,00**

The results in Chart 2 show the level of education of respondents, i.e. current kindergarten teachers. Most of them (42.16%) completed university education of II. degree. Approximately 21% of teachers have completed secondary education with a pedagogical specialization. Only three respondents mentioned the answer „f) other", while two of them completed post-secondary qualification study and the last mentioned a degree in special education and counseling.

Chart 3 identifies satisfaction with the level of undergraduate education in the number of 74 teachers, i.e. 72.55% of respondents. We assumed that in connection with the average age of respondents, not a high number would be satisfied, since many of them studied during the validity of other legislative norms, or even a different political situation. This entry has rejected our assumptions and confirms the overwhelming satisfaction with undergraduate education.

Chart 3

Frequency of satisfaction with the level of undergraduate education

Satisfied with the level of undergratuate education	n	%
a) Yes	74	72,55
b) No	16	25,68
c) I don't know	12	11,77
Altogether	**102**	**100,00**

The results in Chart 4 show satisfaction, respectively dissatisfaction of respondents with the directorship of the kindergarten. It is interesting that 64 respondents expressed their satisfaction with management. Dissatisfaction with the way of managment was declared by 28 kindergarten teachers, which is 27% of the total respondents.

Chart 4

Satisfaction with managment

Satisfied with managment	n	%
a) Yes	64	62,74
b) No	28	27,45
c) I don't know	10	9,81
Altogether	**102**	**100,00**

In terms of focus of the article, chart 5 is very important. Respondents had several choices and even had the option of stating other causes. This question had multiple choices of answers.

The aim of question 5 is to identify and determine the frequency of specific causes of discontent. Total of 102 respondents marked 521 responses. The percentage is taken into accord based on the number of participants in the research, not the number of responses. Up to 97.05% of teachers are dissatisfied with their salary. In practice, this means financial unappreciation of the teaching profession, which weakens the overall work incentives and teacher status in society, which is 60.78% of unsatisfied respondents. Chart 5 below also provides answers to internal causes dissatisfaction of teachers that focus on employee relations, cooperation with parents, the environment in the workplace, motivation, etc.

Chart 5

Identification of causes of discontent related to the performance of the teacher profession

Causes of discontent	n	%
a) Managment of the kindergarten	34	33,33
b) Number of children in class	69	67,64
c) Kindergarten environment	29	28,43
d) Employee relations	26	25,49
e) Employee motivation	66	64,70
f) Cooperation with parents	40	39,21
g) Cooperation with institutions	15	14,70
h) Length of working hours	4	3,92
i) Prestige of the profession (attractivness of it in the society)	62	60,78
j) Material and technological provisions of kindergarten/ class	37	36,27
k) Salary	99	97,05
l) Continuous education of the teachers	33	32,35
m) Other	7	6,86
Respondents altogether	**102**	**from 100**

Discussion

Based on the results and interpretation of survey, we can suggests some recommendations for practice, the introduction of which could help reduce or even eliminate some of the causes of discontent with the conditions of the

performance of the teaching profession. We are mainly basing this on the data which occured most commonly.

Since it's probably not possible to permit a legislative adjustment to the number of children in kindergarten classes, to improve satisfaction with the number of children and to aid the elimination of stress caused by children we propose to adjust the placement of furniture in the classroom. Since in most Slovak kindergarten furniture is deployed around the perimeter of the room, the children don't have the opportunity even during the time of early games to "close themselves out" in some other part of the room. This would eliminate the noise in a class that is greater in the open. This would also allow the teacher a more individual contact with the children, whom would in turn be more independant in group activities. The reality of kindergartens, however, is still based on the theory of behaviorism, which mostly prefers to apply frontal activity, therefore, as a second suggestion, we introduce educational activities focused more on group activities of the children, but this may be more difficult for the teacher to prepare.

Another problem affecting the satisfaction of teachers that occurred was the managment of the kindergarten. Directors are often in a managment position for over 10 years, so we would highly suggest a more frequent replacement of the director, for example, by setting a rule that the same director can perform their duties no more than in two consecutive terms. The problem with applying this solution is however present in smaller kindergartens with a lower number of children, where the interest of the other teachers is low when it comes to the Director position. Therefore, we present you with a more realistic proposal - put the informal training of the teaching staff in practice, including the Director to improve the quality of kindergarten management, communication and relationships between employees. Trainings should ideally be reimbursed by the founder and would be aimed at confronting the current problems of kindergarten teachers, finding solutions to them, building open communication between the teaching staff, developing informal relations and so on. They should be carried out away from kindergarten.

The open questions of the questionnaire show that the one of the main causes of dissatisfaction with the performance of the teaching profession and the stress factor are parents and different situations connected with them (communication, requirements for teachers, lack of cooperation, dissenting views on raising children, etc.). The communication could once again be helped being dealt with by courses focused on interpersonal communication and conflict resolution, organized, for example, at the closest center of peda-

gogical and psychological counseling and prevention. Another solution we can propose is to organize formal and informal meetings with parents or entire families together with teachers – it could be trips to which parents would be invited, barbecues/gril-ling in the summer, chats (parents have different professions which they could introduce) with children related to education, assignment of home work that could be shared with parents. Another option is organizing workshops for parents in the premises of primary schools, aimed at enhancing their parental capabilities, which would improve the open communication with teachers about educational problems (these are sometimes an impetus for discussion).

The survey implies that the teaching profession is filled with bureaucratic acts which burden teachers during their free time because often, during working hours, they fail to complete all of them. To reduce dissatisfaction with the administration and operations associated with it we suggest unification of the documentation of public kindergartens in Slovakia and create a guidance document, which contains the mandatory and optional administration, standard patterns / materials created for kindergartens with the aim to unify the documentation and to make things easier for teachers, so that they could dedicate more time to educating.

When it comes to dissatisfaction with financial evaluation and the corresponding lack of prestige of the profession, we offer the following: In the coming period of time, a gradual increase in staff salaries in the context of government's focus on education should take place, however, the average wage of the European Union is not so easily achievable.

We realize that it is not within our competencies to remove all causes of dissatisfaction with the conditions of performing the teaching profession, but with these recommendations we intend to at least encourage kindergartens to reduce the above-mentioned negative factors.

BIBLIOGRAPHY

Babiaková S., *Pracovná záťaž slovenských učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania počas týždňa*, Pedagogické rozhľady, 2012, 21, 1-2.

Guziová K., *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*, MŠ SR, Bratislava 1999.

Kačmárová M., *Pracovná spokojnosť učiteľov základných a špeciálnych základných škôl*, [in:] *Psychologické poradenstvo na celoživotnej ceste človeka*, S. Vendel [online], Prešovská univerzita, Prešov 2011, s. 89-97 [cit. 2015-02-13]. Dostupné na: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Vendel1/index.html>.

Kariková S., *Špecifiká profesijnej dráhy učiteliek*, MPC, Prešov 2004.

Kasáčová B., *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*, MPC, Prešov 2004.

Kasáčová B., *Kariérový rozvoj profesionality učiteľov*, [in:] *Kríza učiteľskej profesie – hľadanie riešení* – Zborník z medzinárodnej konferencie, MPC, Banská Bystrica 2006.

Kasáčová B. et. al., *Profesijný rozvoj učiteľa*, Rokus, Prešov 2006.

Kosová B., *Predškolská výchova v medzinárodnom porovnávaní*, Metodické centrum Banská Bystrica, Banská Bystrica 2001.

Kubáni V., Kandrík P., *Pracovná spokojnosť učiteľov v kontexte kvality života*, [in:] *Psychologické dimenzie kvality života*, J. Džuka [online], Prešovská univerzita, Prešov 2004, s. 358-369 [cit. 2015-04-06], Dostupné na internete: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dzuka3>

Miklošíková M., *Kreativita a učitelství odborných předmětů*, Vysoká škola báňska, Ostrava 2009.

Moore C.M., *The Role of School Environmentin Teacher Dissatisfaction Among U.S. Public School Teachers* [online], *Sage Open*, 2012, 16 s. [cit. 2015-02-13]. Dostupné na: <http://sgo.sagepub.com/content/2/1/2158244012438888>

Ololube N.P., *Teacher Job Satisfaciton and Motivation for School Effectiveness* [online], Essays in Education 2006, 18, 9, [cit. 2015-02-13]. Dostupné na: <http://www.usca.edu/essays/vol182006/ololube.pdf>

Pavlov I., *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*, Škola plus s.r.o, Prešov 2013.

Průcha J., *Pedagogická encyklopedie*, Portál, Praha 2009.

Průcha J., Walterová E., Mareš J., *Pedagogický slovník*, 4. vyd. Portál, Praha 2003.

Rosa V., Turek I., Zelina M., *Milénium : Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov*, IRIS, Bratislava 2001.

Strauss V., *U.S. teacher's job satisfaction craters – report*, „The Washington Post" [online]. February 21, 2013 [cit. 2015-02-18]. Dostupné na: <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/02/21/u-s-teachers-job-satisfaction-craters-report/>

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie [online], ŠPÚ, Bratislava 2008 [cit. 2015-02-18]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0. pdf>.

Trubíniová V. a kol., *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*, PF KU, Ružomberok 2007.

Zákon č. 317/2009 Z.z. z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zelina M., 1994 in: Kariková S., *Špecifiká profesijnej dráhy učiteliek*, MPC, Prešov 2004.

RITA KHAWALY-ESAWI

Higher Studies Israel

THE ISRAELI LAW'S ATTITUDE TOWARDS MINORS' RIGHTS OF PARTICIPATION IN MAKING DECISIONS RELATING TO THEM

ABSTRACT. Khawaly-Esawi Rita, *The Israeli Law's Attitude Towards Minors' Rights of Participation in Making Decisions Relating to Them* [Podejście prawa izraelskiego do prawa małoletnich do podejmowania decyzji ich dotyczących]. Studia Edukacyjne nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 425-445. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.25

The purpose of the paper is to examine the attitude of Israeli law towards minors' participation in making decisions relating to them. This right is expressed in the United Nations Convention on the Rights of the Child which has turned into an international document approved by nations all over the world. The minor's right to participate in decisions relating to him is enshrined in Section 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. It is possible to see that the convention recognized the dignity of the person and the human rights of the minor. However, it is willing to grant rights to minors taking into consideration their age and their different stages of development. Sometimes parents focus mainly on their own interest and rights, and thus find it hard to faithfully determine their children's rights and protect their best interest. If a minor does not have the right to participate in legal proceedings relating to him, he might get hurt. The view which accepts the notion of independent representation of a minor stems from the concept that a minor has rights like adults, and those rights include one to independent representation. Such a right can be practiced when the minor himself, his guardian or lawyer, represents his interests independently from his parents.

Israeli law generally does not provide minors with independent rights such as the right to be a part of decision making. However, it does provide minors with rights in specific cases which might be seen as necessary, and there is still considerable space for the personal worldview of the judge. In addition, Israeli law is yet to adequately define the exact role of the legal guardian representing a minor and his methods of operation, and nowadays this duty depends on the personality of a legal guardian and his approach to this duty.

Key words: minors' rights, minor's best interests, independent representation, autonomy

Introduction

"A minor is a human being; he is also a person who has small proportions. A person; despite being a minor; is entitled to all the rights that adults have".[1] According to Israeli law; a minor is someone who is below 18 years old.[2] Parents are the natural guardians of their underage children. The parents' guardianship includes the duty and the right to care for the minor's needs, including educating him, caring for his studies, training him for work, a profession and employment, protecting his assets, managing and developing them; And with it comes the authority to hold a minor determine his place of residence and the authority to represent him. The minor must, in filial piety, obey his parents in any matter regarding his guardianship.[3]

Most countries draft laws which protect minors and this is due to the assumption that minors do not possess the ability to care for themselves and their physical and mental needs, are not able to support themselves, and do not possess a mature judgment. Examples for such protection laws include laws which prohibit the publication of a minor's picture and name; laws prohibiting the conversion of a minor's religion; laws prohibiting the sale of cigarettes and alcohol to minors, mandatory attendance in schools, the need for a representative's approval for legal proceedings (such as signing contracts or opening bank accounts), limits on issuing driving licenses to minors; separate legal proceedings and penalties (such as teen courts), laws governing the employment of minors, and other laws protecting minors from abuse and exploitation. However, a part of these laws, which are supposed to protect minors, actually impose restrictions on their rights.

Sometimes parents focus mainly on their own interest and rights, and thus find it hard to faithfully determine their children's rights and protect their best interest. If a minor does not have the right to participate in legal proceedings relating to him, he might get hurt. The view which accepts the notion of independent representation of a minor stems from the concept that a minor has rights; like adults, and those rights include the right to independent representation. Such right can be practiced when the minor himself, a guardian of his or a lawyer, represents his interests independently, separately from his parents. In this context, it should be taken into account,

---

[1] As said by judge Cheshin in Anonymous v attorney general, Appl. no. 6106/92, 27 September 1993, Court ruling 48(2), 1, p. 836, 833.

[2] Sec 3, The Legal Capacity and Guardianship Law, 1962.

[3] Sec 14 and 15, The Legal Capacity and Guardianship Law, 1962.

among other things, the rights which are available to each person as included in the legislative provisions of the Basic Law; Human Dignity and Liberty. A minor who is relatively mature, or possesses a high degree of maturity, can represent himself, however, due to the fact that generally. a minor will find it hard to represent himself against an adult, the right for independent representation could be exercised in the best way by hiring a lawyer, or a legal guardian who is not a lawyer, for the purpose of representing the minor.[4] These could replace the natural guardians; the parents, and would represent the best interests of the minor. The purpose of the paper is to examine the attitude of Israeli law towards minors' participation in making decisions relating to them, when this right is usually expressed in the United Nations Convention on the Rights of the Child[5] which has turned into an international document approved by nations all over the world.

The minor's right to participate in decisions relating to him is enshrined in Section 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child[6], which states:

1. Participating countries will provide an underage child who is capable of forming his own opinion the right to express his opinion openly regarding all issues relating to him, while giving proper importance to his views; depending on the age and maturity of the underage person.

2. For the aforementioned reason, the opportunity to express an opinion will be given to an underage person in every judicial or administrative proceeding relating to him directly or indirectly, through a representative or any suitable entity, in an appropriate way following the rules of international law.

The Israeli law includes two basic bills providing guidance for determining a minor's fate: The principle of a minor's best interests and the principles of a minor's rights. The accepted definition of principle of a minor's interests relies on the assumption that the child needs to develop physically, mentally, morally, spiritually and socially in a healthy and normal way; the concept of the principle of the minor's interests dictates that a child is not an object – a property or something similar – belonging to his parents, but he is a subject with independent personality, rights and needs for himself. The principle of the minor or child's best interests provides guidance in the Israeli law regarding guardianship, custody, visitation rights, etc. Among other things, this principle stems from the provisions of the International Convention on the Rights of the Child[7]. Section 3 of this Convention states:

---

[4] A.M. Haralambie, *The Child's Attorney: A Guide to Representing Children in* 107 *Custody, Adoption and Protection Cases*, 12-14 (1993).

[5] The Convention on the Rights of the Child, 1989.

[6] See footnote number 6.

"With regards to all proceedings related to children; whether made by private or public social welfare institutions private or by courts of law, administrative authorities or legislative bodies, the best interests of the child shall be a primary consideration".[7]

In the second half of the 20th century, the concept of "Child rights" started to form. It differs from the "best interests of the child" in the fact that it is based on the independent will of the minor – at any time or any appropriate circumstances – and his ability to understand and make decisions related to his fate. Since it is important to recognize the privacy, independent and unique personality of all human beings, at all ages, it is important to recognize the rights of children. It should be noted that the rights of the minor are independent and separate from that of his parents. As stated, the principles of the rights of the child are reflected in different chapters of the Convention on the Rights of the Child.[8] Rulings of the Supreme Court of Israeli which discusses the status of child rights did not provide a noticeable breakthrough towards adopting the "Children Rights" doctrine and preferring it over the "Interests of the Child" doctrine.[9]

The participation of the child is considered one of four principles which constitute the Convention[10] and represents the most important innovation in the Convention.[11] The joining of Israel to such convention constitutes recognition of the independent rights of minors, and not being subject to the rights of others only. However, due to the fact that Israel did not pass the Convention as a law, it does not have the legal weight of an official law, but only as an interpretive inspiration.[12]

The Israeli legislative arrangement regarding the representation of minors

The basic principles of Israeli law regarding the law of parents and children are largely made up of patchwork from the Ottoman legislation, from

---

[7] Sec 3, The Convention on the Rights of the Child, 1989.

[8] Kaplan Y., From the Interests of the Child to the Rights of the Child – Independent Representation of Minors, 2001, p. 1 (Hebrew).

[9] Ibidem.

[10] The three other principles are the principle of equality, the principle of the interests of the child, and the principle of life, survival and development.

[11] Ministry of Justice, The subcommittee report on "Children and their Families", 2003 (Hebrew).

[12] The Supreme Court ruling, The American European Missions v. social workers, Appl. no. (103/67), Court ruling 21(2), p. 325, 333.

the mandatory legislation and legislation in Israel. These legal sources reflect different concepts and principles, which are often incompatible in with regards to the relationship between a child, his family and country. This complex legal situation has been complimented by the International Convention on the Rights of the Child since the State of Israel joined the convention which requires the Israeli legislation to adapt the Convention.[13] In terms verdict, it shows that during the fifties there were already notable rulings given by the Supreme Court dealing with the question of the importance given to a minor's decisions concerning his custody.[14] One can find a variety of opinions in these rulings as to the importance given to the wishes of the child.[15] However, these judgments apply to these specific cases where children's opinions were heard, but there was no reference whatsoever to the participation in judicial proceedings.[16] Since the mid-nineties, even before the committee submitted its reports[17] (below: The Rotlevy committee), it is possible to find statements which express the recognition of the right of participation of minors. To quote judge Procaccia: "the right to be heard is available to both the parent and the child as part of the principles of natural justice".[18]

In the 1950's, many laws were passed in Israel to protect children's rights: the Compulsory Education Law[19], the Law of Marriageable Age[20], the

---

[13] The Convention on the Rights of the Child, 1989, 31, p. 221. The countries have to adapt their legislation with the fourth chapter of this convention.

[14] Civil appeal, Wolf v. Wolf, Appl. no. 503/60, 1962, Court ruling 15, p. 766, 760.

[15] The Supreme Court's view with regards to civil appeal, Tsabar v. Attorney General, Appl. No. 433/67 (1968), Court ruling 22(1), p. 166.

[16] See footnote number 15.

[17] In June 1997, the Minister of Justice ordered the Committee of Children Law and Implementing Legislation (the Rotlevy Commission) who was asked to examine the need for legislation, including amendments to the laws of Israel, by adapting them to the obligations of the Convention and its principles. See Department of Justice, Committee of Children Law and Implementing Legislation: The Committee's report – The general part, 2003, p. 31-21.

[18] Anonymous v. Anonymous, Authority of Citizen Appeal 3009/02, 20 June 2002, Court ruling p. 898, 872.

[19] Compulsory Education Law (1949); which is often mislabeled as "Compulsory Study Law", states that every child in Israel has to belong to an educational institution (kindergarten or school). The Compulsory Education Law applies from age 3.

[20] The Law of Marriageable Age (1950). In Israel, the minimum marriageable age is 17, for men and women, in 2013 the law was amended (Amendment number 6) and the marriageable age was increased to 18, and it states that the family court can allow marriage for a person above the age of 16, only when there are special circumstances relating to his good, justifying such a decision.

Law of Public Education[21], the Law of Teen Employmnt[22], Amendments to the Law of Evidence (Protection of Children)[23], the Law of Teen Care and Supervision.[24] In 1962, the Law of Legal Capacity and Guardianship was passed; a law which is central in determining the legal relationship between parents and children.

Section 1 of the Legal Capacity and Guardianship[25] law states: "Every person has rights and obligations from the moment he is born until his death". From this section we can conclude that every person has a legal personality and can gain rights and have obligations; however, in terms of legal capacity – i.e. in terms of content in the ability to win rights and have obligations - there is no equality between people. Humans do not equally enjoy all rights and do not possess the same obligations.[26] The Legal Capacity and Guardianship law states the rules which reduce the scope of the legal capacity of a person. One is the age limit. Section 2 of the Law[27] states: 'A person under the age of 18 years is a minor; a person above the age of 18 years is an adult". The legislature assumed that minors are not able to form their own independent will, a will that is mature and free of unwanted effects. The legislature's recognition of a minor's right to determine his own fate and future is usually dependent on the physical maturity, and there is little importance given to mental maturity.[28]

Generally the parents of a minor, his natural legal guardians[29], are certified to represent his best interests. Section 15[30] of the law states that the parents' legal guardianship includes, among other things, the "authority to represent him". Such authority could be applied according to the instructions of

---

[21] The Law of Public Education (1953). Dictates not only the right for education, but sets the values and the organization of education as a system which shapes future citizens.

[22] The Law of Teen Employment (1953). The goal of the Law of Teen Employment is to guarantee the rights of working teens aged 15 to 18. Employing teens below the age of 14 is prohibited.

[23] Amendments to the Law of Evidence (Protection of Children) – 1955. This law regulates investigating children, be it as witnesses or as suspects.

[24] The Law of Teen Care and Supervision (1960). This is a treatment law intended for the protection of the safety of minors.

[25] Sec 1, The Law of Legal Capacity and Guardianship, 1962.

[26] Engelrad Y., The Law of Legal Capacity and Guardianship, 1962, 1971, p. 319 (Hebrew).

[27] Sec 2, The Law of Legal Capacity and Guardianship, 1962.

[28] Shnet D., *The Legal Capacity of a Minor and the Parental Authority to Represent Him*, Society and Welfare, 1983(1), 7, p. 8-11 (Hebrew).

[29] Sec 3, The Law of Women's Equal Rights, 1951; section 14 of the law of Legal Capacity and Guardianship, 1962.

[30] Sec 15, The Law of Legal Capacity and Guardianship, 1962.

the legislature included in section 17 of this law:[31] "In their legal guardianship of a minor, parents have to act in the best interests of the minor, as any devoted parent would act in similar circumstances". In the past, following the paternalism-protectionism trends of the arrangements in the Law of Legal Capacity and Guardianship, judges determined the assumptions that the parents, the natural legal guardians, act in the benefit of their children and are supposed to set their acts in a way that benefits them, and when parents do so, it cannot be explicitly said or implied that the children were not represented or that they did not participate in decisions related to their custody. Under the right circumstances, the court of law might appoint a "legal guardian", as mentioned in section 68 of the law:[32] "The court is allowed, at all times, at the request of the attorney general or his representative, or at the request of a related party, and upon its own initiative, to take temporary or permanent measures which it deems fit, to save the interests of a minor either by appointing a temporary guardian or a legal guardian, or any other measures; and the court of law is allowed to do so if the minor does not have legal capacity, or if the underprivileged contacted the court directly.

Section 3 of the Law of Family Court[33] states, among other things: "In any family matter related to the minor, the minor himself, or a close friend, is allowed to file a lawsuit related to any matters in which he feels that his rights were abused". Judge Gaifman wrote in his ruling[34] that the authority, as stated by Section 3(D) of the Law of Family Court[35], of for self-representation of a minor, or being represented by a close friend, is different from the authority to appoint a legal guardian, as mentioned earlier, in Section 68 (A) of the Law of Legal Capacity and Guardianship.[36] The assumption in Section 68 (A) is that the minor cannot decide what is good for him and thus a legal guardian should be appointed in order to present the best interests of the minor in the court of law. But judge Gaifman explained that when a minor is able to express an opinion, depending on his age and maturity, a lawyer should be appointed to him, and not a legal guardian. A lawyer represents the will of a minor, and does not draw conclusions himself, in a paternalistic way, separately from the minor, regarding the minor's best interests. Appointing a lawyer is giving respect for the minor's constitu-

---

[31] Sec 17, The Law of Legal Capacity and Guardianship, 1962.

[32] Sec 68 (D), The Law of Legal Capacity and Guardianship, 1962.

[33] Sec 3 (D), The Law of Family Court, 1995.

[34] Anonymous v. Anonymous, Apple no. 23860/96, 20 May 1997, Family Ruling 97(2), p. 3.

[35] Sec 3 (D), The Law of Family Court, 1995.

[36] See footnote number 32.

tional right to representation in a judicial proceeding. Article 32 of the law of Civil Procedure[37] allows a minor to sue or be sued in civil proceedings that are not done through his parents or legal guardians only. The section states: (A) A person of no legal capacity, "including a minor", due to the definition of section 1 of the law, is allowed to file a lawsuit through a legal guardian or a close friend, and he is allowed to be defended by a legal guardian.[38]

Different laws provide minors with a specific right to participate in decisions on certain matters related to him. For example, Section 13 A (B) of the Legal Capacity and Guardianship law[39], which states, among other things, "If a minor reaches the age of 10, his religion will NOT be converted unless, in addition to his parents' approval or court approval, he provides a written consent in advance. Another examples can be found in Section 7 of the Child Adoption law[40], which states: "If a minor is above the age of 9, or is below the age of 9 but has a basic understanding, he will not be adopted unless he shows up in court and states that he is interested in being adopted by the foster parent". It is possible to see that there is no professional sequence or a rational definition regarding the ages enabling minors to express their opinions, but the age difference is due to different legislative periods.[41] Also, Section 316 of the Penal Code[42] states that termination of a minor's pregnancy does not require the consent of her representative. She is fully entitled to terminate her pregnancy and seek the approval of the suitable committee. In the period after signing and confirming the International Convention on Children's Rights[43], the Israeli legislation used an objective test of the minor's age and an individual test of his maturity. For example, Section 13 of the Convention on The Hague's Civil Aspects of International Child Abduction[44], sets some exceptions related to returning abducted children. One exception states: "The juridical or administrative authority can refuse to order the return of an abducted child if the child actually opposes the idea and he has reached the age and maturity level in which his reflections can be taken into account.

---

[37] Art 32, The Rules of Civil Procedures, 1984.

[38] Sec 1, The Rules of Civil Procedures, 1984.

[39] Sec 13 (A), The Rule of Legal Capacity and Guardianship, 1962.

[40] Sec 7, The Child Adoption Law, 1981.

[41] Sec 13 (B), The Law of Legal Capacity and Guardianship, 1962; Sec 7, The Child Adoption Law, 1981.

[42] Sec 316, The Penal Code, 1977.

[43] The Convention on the Rights of the Child, Charter 221, 31 1989.

[44] Sec 13, The Convention on The Hague's Civil Aspects of International Child Abduction, 1991.

The legislature used these tests also in Article 295 I (E) in the Rules of Civil Procedure[45]which states: "If a child was at the age and maturity level in which the court should take his reflections into account, the court will not make decisions in a claim without informing him, unless the court decides otherwise for special reasons which shall be documented" . A new concept related to the representation of a minor is reflected in Amendment number 11 of the Law of Teens (Care and Supervision), 1960, which amended Section 3 of the primary law. Section 3 F (A)[46] of the law regulates the status of a minor who objects to a psychiatric hospitalization: "According to section 4 (A) of the law of treatment of mental patients, with regards to a minor below the age of fifteen who does not agree to hospitalization by his designated representative, he will be the defendant". In this law, the legislature determined in subsection B of this section: "In such a case described in this section, the court of law will appoint a lawyer to represent the minor, unless the minor chooses to be defended by a lawyer on his behalf".[47] Also, Section 3 G (A)[48] of the law determines that under the right circumstances, if a minor wishes to be admitted to a psychiatric hospital, his will should be respected. The section states: "Under the request of a minor, the court may order an examination or treatment on him, according to Article 25, section 3 B until Section 3 (E) of The Law of Teen Care and Supervision, 1960[49], even if not all the terms and conditions there are actually met, despite the objection of the person responsible for the minor, provided these two conditions are met: (1) the minor is above the age of fifteen. (2) The court is convinced that the minor understands the nature of the examination or treatment, and their implications, and he is interested in being examined or treated".

Another example can be found in Section 18 (A) of (The law of Trial, Punishment and Methods of Treatment of Teens)[50] which states: The juvenile court may appoint a lawyer to the minor if it sees that it is for the benefit of the minor". In addition, if the juvenile court ordered the detention of a minor in a locked facility instead of imprisoning him, according to sections 25 (A) (1) or (2) of The law of Trial, Punishment and Methods of Treatment of Teens, the court of law may not provide a minor with an order unless an opportunity was given to the minor to present evidence and his arguments

---

[45] Art 295 I (E), The Rules of Civil Procedures, 1984.
[46] Sec 3 F (A), The Law of Teen Care and Supervision, 1960.
[47] Sec 3 F (B), The Law of Teen Care and Supervision, 1960.
[48] Sec 3 G (A), The Law of Teen Care and Supervision, 1960.
[49] Art 25, sec 3 B until Sec 3 (E), The Law of Teen Care and Supervision, 1960.
[50] Sec 18 (A), The law of Trial, Punishment and Methods of Treatment of Teens, 1971.

in this regard.[51] In addition, Section 25 A (D)[52] of the law states: "In a proceeding before juvenile court, according to this section, the court of law may appoint a lawyer to represent a minor who does not have a lawyer, and in this case, the provisions of the Public Defender apply. The legislature used these tests. Section 23 of the Child Adoption Law[53] states: "The court of law may, at all times and even if it is not required, appoint a legal guardian for the adopted child for the requirements of the proceedings, according to this law". The Adoption Law in England also states that children constitute a side in the court proceeding and they have a right for legal representation.[54] Section 28 F (B) of the Genetic Information Law[55] states: "The court of law may not order the examination of a minor, as set in subsection (A), or a person without legal capacity, if this person and his representative did not consent to the examination, unless a lawyer or a legal guardian was appointed to represent him in legal proceedings before the court of law, as long as the minor or the person without legal capacity is not represented by a lawyer on his behalf". Section 8 of the Law of Teen Care and Supervision[56] states: "The court of law discussing the matters of a minor may, at all times, appoint a legal guardian for a minor, for matters arising from the proceeding before the court of law, if the court sees that this is required for the benefit of the child and to protect his interests.

From the above sections of the law we can note that the legislature distinguishes between appointing a lawyer and appointing a legal guardian to represent the minor, by the fact that in some sections the law states that in specific cases, only a lawyer should be appointed for the minor, and in other sections the legislation allows the appointment of a lawyer or a legal guardian. Therefore, it is possible to claim that in cases in which the legislature clearly states that a legal guardian should be appointed to a minor, the court of law should appoint an expert to represent the interest and benefit of the minor and not a lawyer. It is likely that today the approach taken by the court these days is to appoint a lawyer as a legal guardian representing the minor. Judge Gaifman states in his ruling[57] that the division between circumstances justifying the appointment of a lawyer and the circumstances justifying the appointment of a legal guardian, stem from the problematic

---

[51] Sec 25 A (C), The law of Trial, Punishment and Methods of Treatment of Teens, 1971.
[52] Sec 25 A (D), The law of Trial, Punishment and Methods of Treatment of Teens, 1971.
[53] Sec 23, The Child Adoption Law, 1981.
[54] Sec 6, Adoption Act 197. (England).
[55] Sec 28 F (B), The Genetic Information Law, 2001.
[56] Sec 8, The Law of Teen Care and Supervision, 1960.
[57] See footnote number 34.

nature of representing young children. These children find it hard to formulate a clear statement regarding their desire and thus a lawyer is needed to face this difficulty: on one hand he is supposed to inform the court of his client's needs, and on the other hand he has a difficulty understanding these needs. Judge Gaifman bypasses such problematic issues by stating that a legal guardian should be appointed to a child who is not able to form his opinion, the duty of whom is to provide recommendations to the court on the basis of his benefit, rather than providing the court with the minor's desire.[58] Representing the child according to his approach, given the aforementioned regarding the difference between the functions of a legal guardians and those of a lawyer, could sometimes be done by the two; One to represent the benefit of the minor and the other for his desire. Therefore, there will be an expression of the child's interests as a human being and also his best interests, as a minor, and in cases of a conflict (or alleged conflict), the court will find a balance in its ruling. In a later ruling of Judge Alon-Laufer, dated 10.06.1998, related to this request, the judge referred again to her previous ruling, as mentioned above, and concluded: "It was found that in principle it is possible to appoint a lawyer or legal guardian for a minor, and both in specific cases. A distinction was made between the two functions; between the desire of the minor and the best interests of the minor. According to Section 12 of the Convention, in matters affecting the child, his opinion should be given proper importance. In England, these sections provide guidance to the judge, guaranteeing the child's right to express his opinion in matters related to him, and especially the opportunity to be heard in legal proceedings, but they were not embedded in British law. The child still does not have an autonomous right to decide whether he wants to express his opinion in a legal proceeding.[59]

Despite the fact that in Israeli legislation, after joining the convention, it is possible to find a reference to the right of participation[60] and the attempt

---

[58] N' N' (not published), Apple no. 3420/96R. Judge Alon-Laufer's attitude towards, among other things, the existing ratio between appointing a legal guardian and appointing a lawyer. She even made a distinction between a minor who is able to express his opinion to a minor who is not. In a ruling dated 17.03.1998, she wrote: "The matter of representing a child could be and will be regulated by appointing a legal guardian or by appointing a lawyer to the minor on his behalf. The legal guardian replaces the minor's parents, who are the natural legal guardians.

[59] Judge Potter M., The Child's Voice: "The rights of Children in Family Proceedings", 2008, p. 1.

[60] Morag T., „Court ruling after Israel joined the Convention of the Rights of the child – is it a new era?", 2006, p. 21, 22, 30-31 (Hebrew).

of some judges to apply this right, especially the right to be heard[61], it was obvious that the concept of participation cannot be applied fully and optimally, without embedding it in internal legislation. In 2004, the Minister of Justice received the recommendations of the Committee of Children Law and Implementing Legislation[62], which formed six comprehensive reports after six years of work, and they included a suggestion for a comprehensive reform in Israeli legislation. In addition to the concrete recommendations of legislation which appear in the committee's reports, the importance of the committee's work is reflected in the fact that it constitutes the first attempt to build a wide perception related to the rights of children in the Israeli law. Some of the committee's recommendations are already embedded in Israeli law, and others are still considered experimental projects.[63] The committee formulated a bill to promote children's rights[64], which is intended to be a central law to be used as an umbrella for all government agencies dealing with children, and their attitudes towards children. The bill seeks to set a clear legislative base defining the responsibility and commitment of the state towards children, promote their rights and act in accordance with the principles of the convention. (The law's name is inspired from laws originating in England and Scotland, which propose a model for such regulation and are called Children Act).[65] It is suggested that issues currently appearing in laws should be all regulated under one law which is the Law of Children. Among the laws suggested to be included in the Law of Children are: the

---

[61] Ibidem, p. 31 (Hebrew).

[62] In June 1997, the Minister of Justice appointed the committee on the Children Law and Implementing Legislation (the Rotlevy committee below), which was asked to examine the need for legislation, including amendments to the Israeli laws, so they can be adapted to the state's obligations according to the Convention and its underlying provisions. See the Ministry of Justice, The Committee on the Children Law and Implementing Legislation: The Committee's Report 2003, p. 21-31.

[63] Morag T., The Effects of the Committee of the Examination of Child Rights and court rulings on the perception of Israeli rulings, 2008, p. 2 (Hebrew).

[64] The Bill of Promoting Children's Rights, 2013. The bill was submitted to the Knesset in 13.3.13 but has yet to be approved as a law.

[65] The Committee of Children Rights' Report – General Part – The Ministry of Justice, 2003, p. 21-31; http://www.justice.gov.il/Units/YeutzVehakika/NosimMishpatim/HavaadLeZhuyot/Pages/DochKliali.aspx. (Hebrew). In 1989 the Children Act was passed in England, which, among other things, was intended to meet the need of correction and compensation of children by providing better access to courts for children and more independent representations of minors [67]. The recognition and protection of the interests which are supported by rights renders our lives more human. Complete control and guidance should not be provided to the parents in relation to the lives of their children in order to protect them from foreign exploitation, because such a legal stance would deprive children of a very important right – the right to act independently and separately from the parents.

Law of Legal Capacity and Guardianship – 1962, The Law of Teen Care and Supervisions – 1960, The Law of Child Adoption – 1981, The Law of Regulation on Institutions for Minors – 1965, The Law of Protecting the Sheltered – 1966 and the Relief Act (Provisions Related to Minors, the mentally ill and the absent) – 1955. Also, there is a bill intended to amend the Law of Teen Care and Supervision (The obligation of appointing a lawyer to represent a minor in a proceeding) which proposes the addition of Section 8 D which states: "In proceedings according to Section 3 (4), the law of court will appoint a lawyer to represent the minor, unless the minor chose to be represented by a lawyer on his behalf".[66] The proposed amendment is necessary as the parties involved in a proceeding, according to the Teen Law, are the parents and the social services, who may not represent the position of the minor. In specific cases, there is a conflict between the will of the parent and the will of the minor, and in other cases the parent is not in a position to determine the minor's best interests objectively, due to an emotional and sensitive state, which occurs in such proceedings. On the other hand, the social services' stance, despite the interests of the minor being clear to them, may not necessarily match the minor's will. As a result, the minor "will go unnoticed" by the sides involved in making decisions related to him, despite the fact that he should constitute a central figure in the consideration of the ruling. He faces "the adult world" alone, without a representative to protect his best interests.

The duty of the representative

The Israeli law is yet to adequately define the exact role of the legal guardian representing a minor, and his methods of operation, and nowadays such duty depends on the personality of the specific legal guardian and his views of his duty. It is possible to conclude from the law that appointing a lawyer as a legal guardian is not mandatory, because in order to protect the best interests of the child, a person with knowledge in dealing with children and teens is required, and not necessarily someone with legal expertise. For example, in England an external social worker from the welfare office

[66] The Law of Teen Care and Supervision (Amendment – Appointing a Lawyer to Represent a Minor), 2011. Submitted to Knesset on 30.3.11 but has yet to be approved as a law.

takes the role of the minor's legal guardian (guardian ad litem), and a lawyer specialized in Public Law and Rights is appointed to represent him.[67]

The Rotlevy's Bill for Separate Representation of Children in Civil[68] Proceedings defines the obligation of appointing a lawyer as a representative for the minor according to the need for such appointment, and sets the age of 12 as the middle grounds between appointing a legal guardian, Representing the best interests of the minor, and between a lawyer representing the will of the minor. The bill also suggests the establishment of a unit which will engage in representing children; the unit will include lawyers and therapeutic consultants. Recognizing the uniqueness of the lawyer's duty in representing children, special obligations are imposed on lawyers representing children, including: the fiduciary duty towards the minor, the obligation of representing the minor with determination and dedication to protect his interests; the obligation of consulting with the minor and sharing with him all information about the proceedings; the obligation of giving information about the proceedings to the minor so he can formulate an educated desire; the obligation of meeting the minor and maintaining a constant contact with him; the obligation of explaining the role of the lawyer in the proceeding. With regard to babies or very young children who are not able to express their opinion, or are not in a position to provide a competent view due to their age, Judge Rotlevy said that due to their young age and inability to express their opinion, the duty of the legal guardian is to protect their best interests, in addition to all his rights, needs and interests and also providing him the option to be heard in the proceeding. The difficulty facing whoever represents very young children is the question of what his guidelines and scope of action are. The professional literature deals with the attempt of creating tools to fit the legal guardian so that his position will not be solely based on his own value system, namely, how he perceives the child's best interests, but in a more arranged way. Due to this, the committee even suggested to adopt a format for joint action between the legal guardian and the therapeutic advisor.[69] In practice, in most countries children do not testify in court because the action is deemed as harmful.In addition, separate representation is provided in few cases only[70], and only when there is a clear con-

---

[67] "*This system of dual representation is highly regarded for ensuring good quality child* 30 *representation*" – taken from: Judith Masson, *Representation of Children in England, Protecting Children in Child Protection Proceeding s*, 34 Fam. L.Q. 467, 468 (2000).

[68] The Law of Teen and Child Representation Bill, 2013, p. 93-114.

[69] See footnote number 68.

[70] To check the status in the country, please see The Ministry of Justice's report by the subcommittee on "Separate Representation of Children in Civil Proceedings", 2003 (Hebrew). For England, please see: Baroness Hale The voice of the child, {2007} INT'L. FAM. L.J. 171.

flict between the interests of the child and those of his parents.[71] Additionally, even when a legal guardian is appointed, the question of whether the court should hear the child's view directly or to order additional expert f to listen to his representative, still arises.[72]

The American legal literature focuses on two approaches of the role of a legal representative: The best interests of the minor; And the will of the minor. According to the first approach, the legal representative has to decide what the best interests of the child are regardless of her wishes (in case the child expresses her opinion). According to the second approach, the representative has to express the wishes of the child, unless she is too young or has another difficulty making it hard for her to express her opinion. The American legislature generally chooses the approach of the child's best interests, while the American Bar Association (ABA)[73] tends towards the approach of the child's wishes.[74] In general, the ABA defined two separate duties for representation in cases of care and supervision:[75] a representing lawyer (child attorney) and a legal guardian (guardian ad litem). The legal guardian constitutes an officer of the court, responsible for protecting the best interests of the child, but the duty of confidentiality is not imposed on him. Such representation will be given to very young children only. Child attorney: A lawyer who provides legal services to the minor and thus fiduciary duties are imposed on him, also confidentiality and providing effective representation for the child, guaranteeing that his consideration will be heard. The lawyer has to represent the preferences of the client and to act in court in accordance to his instructions.[76]

With regards to the difficulty faced by the representative, scholar Jean Koh Peter says:

> We often become victims of our own counter-transference: our own conclusions about what an adult lawyer for a child should do or what a client's best interests are, based on our own values and experience. Indeed, with no clear guidance about our professional duties and the task of working with a child during some of the most

---

[71] Kaplan Y., "From the Best Interests of the Child to the Rights of the Child – Independent Representation of Minors, 2001, p. 623 (Hebrew).

[72] Report by the subcommittee on "Separate Representation of Children in Civil Proceedings", 2003, p. 93-115.

[73] ABA – The American Bar Association.

[74] Hunt Federle K., Children's Rights and the Need for Protection, 34 Fam. L.Q (2000) 425, 42.

[75] Sobie M., The Child Client: Representing Children in Child Protective Proceedings, 22 Touro L. rev. 745 (2006).

[76] See footnonte 75.

emotionally painfulcircumstances that can face a child, a parent, and a family, our own values and experience may emerge as our strongest guides.[77]

Over time, different schools of thoughts have developed in relation to the method of providing children with rights, the degree of rights[78] and the level of protection given to children from wrongful rulings when such rights are used. These schools of thoughts are sometimes related to different views regarding the appropriate limit between maturity and being a minor.

Extreme schools of thoughts such as Children Liberationists and other extreme schools of thoughts, including the Family Welfarists, constitute an antithesis to the conservative thesis of the child liberation movement. As mentioned, these two approaches are extreme and are generally not accepted.

According to the school of thoughts of the children Liberationists, children should be treated as individuals with full citizenship rights. Among other things, they should be provided with the law of information, voting, incorporation, privacy and confidentiality, to grow free of poverty and discrimination, to leave the house and to get a job, to enter into contracts, to get married and to get medical treatment without informing their parents or getting their consent.[79] The Family Welfarists schools of thoughts see the family as a central entity in society which plays an important role in raising children and supervising them. This school of thought takes the paternalistic-proactive approach towards children. According to them, children should not be given independent rights and the parent's control and guidance is important. Children should be protected by preventing them from making basic decisions related to their lives, such as the decision to leave the house, choosing a study subject, and adopting a specific lifestyle. According to the supporters of this approach, parents or legal guardians should make important decisions related to the lives of the children.[80] There is also a moderate approach which advocates providing children with rights while taking into account the counter arguments, which state that children do not always have legal capacity, enabling them to make reasonable and logical decisions, and sometimes they lack the wisdom coming from experience and they might

---

[77] *Peters J.K., Representing children in child protective proceedings: Ethical and Practical Dimensions (1997) page 44.* Anonymous v. Anonymous the biological parents, Judge Rotlevy's ruling (Tel Aviv Court),apple no. 4/04, 20 December 2004.

[78] Wald M.S., "Children's Right: A Framework for Analysis" 12 U.C.L. Rev 255, 260-261 (1979).

[79] Richard Parson, Birthrights, 1974.

[80] Alroi', "Children Rights, Different Views", The Advocate, 1986, p. 272-275 (Hebrew).

make a mistake due to this shortcoming.[81] According to the moderate approach, one should be very careful when providing rights to children, simply because providing such rights might harm the harmony and autonomy of the family, and one should not abandon the children by providing them with rights that they do not know how to use wisely.[82]

Summary

"When determining the best interest of a child, one should take into account his rights, needs and interests".[83] Referring to children's rights is very important and essential, the child has independent rights, he is entitled to exercise his rights and not subject to others' rights only. The best interests of the child are protected by right and not due to compassion and paternalism by the court of law or other adults.[84] Representing minors stems from a view that a child has rights[85], similar to an adult. And thus he should be acknowledged as having the right of independent representation, a right which can be exercised fully when the minor himself, his legal guardian or lawyer represent his interests independently and separately from his parents[86]. While it recognizes human dignity and rights of minors, it allows providing minors with rights according to their age and development level.

The courts in Israel appoint more representatives for children and teens in proceedings related to them. However, so far only a few legal arrangements were made by law relating to the children's right of independent representation. The legislature does not provide children with independent rights such as the right to be a part of decision making. It states that others may make decisions related to children, in their best interests.[87] It provides minors with rights only in specific cases which the legislature thinks that

---

[81] Goldstein J., "Medical Care for the Child at Risk: On State Supervention of Parental Autonomy" 86 *Yale L. J.*, 645 (1977); Goldstein J., *Before The Best Interest of the Child* 7 (1979).

[82] Hafen B.C., "Children's Liberation and the New Egalitarianism: Some Reservations. About Abandoning Youth to Their 'Rights'" *B. Y. U. L. Rev.* 605-658 (1976).

[83] The Ministry of Justice, Jerusalem, 2004, the General Part, p. 127-166 (Hebrow).

[84] See: ANDREW BAINHAM, CLILDREN: THE MODERN LAW 102-103 (3rd ed., 2004) which explains the theory of interest by MacCormick.

[85] Katherine Hunt Federle, "Constructing Rights for Children: An Introduction", 27 *Fam.* 96 *L. Q.* 301-302 (1993-1994).

[86] The Convention on the Rights of the Child, 1989.

[87] See: Goldstein J., Medical Care for the Child at Risk: On State Supervention, Parental Autonomy; Also see: Sholmit Almog: "The Best Interests of Children in Comparison to 1977", "The Rights of Children", The Echo of Education, Issue 71, p. 11-12, 1996 (Hebrow).

minors need it. The current legislation is irregular and does not set the grounds for appointing an independent representative for a minor, the methods of providing the representation and does not guarantee the quality of the provided representation. This differs from many countries around the world, including the US and England, where the right of independent representation for children was recognized and extensive systems were formed in order to regulate the right of independent representation for children.[88] Recognizing the right of independent representation for children indicates the view which considers the child as a separate entity from his parents, with needs, rights and interests which sometimes might stand in contrast to those of his parents or other family members, and thus he is entitled to have these rights, needs and interests presented to the court. Legal representation ensures all the rights of children in the legal proceeding, and especially in legal proceedings dealing with the option of depriving children of their liberty, such as proceedings discussing the placement of a child within a locked hostel or a psychiatric institution.

As mentioned, there is no law in Israel which obligates the court to hear the child himself or his representative in relation to his will, or to take into account the child's will when there is a foreign guardianship, such as in relation to determining custody agreements, and no indication was given with regards to the importance that should be given to components and entities, and there is still considerable space for the personal world view of the judge.[89]

The legislation allows the appointment of a lawyer in specific cases, and in other cases it allows the appointment of a lawyer or a legal guardian, all at the discretion of the court. The Israeli law is yet to define the exact role of the legal guardian representing a minor, and his methods of operation, and nowadays such duty depends on the personality of the specific legal guardian and his views of his duty.

---

[88] The subcommittee on "Separate Representation of Children in Civil Proceedings", The Ministry of Justice, 2003;

http://www.justice.gov.il/Units/YeutzVehakika/NosimMishpatim/HavaadLeZhuyot/Pages/YezugNifrad.aspx.

[89] A paragraph quoted by judge Rotlevy which admits to the drawback of this saying, Prof. Biron. "Regardless of such guidance, it has to be accepted that the world lacks and always will lack an accurate scientific measure or a philosopher's stone, which can be utilized to determine what, is truly in the child's best interests. Perhaps we ought to be honest and realize that although the best interest is the desired standard, in reality we are applying what we perceive as the best interests of the child or at least the less harmful".

From what has been said above, there is a compelling need for a central law for the protection of the rights of children, according to the recommendations made by the Rotlevy Committee[90], which will serve as an umbrella legislation to cover the obligations of the different government agencies dealing with children, and their attitudes towards children. Anchoring the committee's recommendations in legislation will promote not only the complete implementation of the rest of the recommendations, but will also guarantee the protection and realization of children's rights on equal basis with adults, independent of the attitudes of different judges. However, with regards to infants or very young children who are not able to express their opinion, either no weight will be given to their sayings due to their age, or a lawyer will be appointed in order to represent the minor and guarantee his rights in the legal proceeding related to him, in addition to the legal guardian whose role is promoting the interests of the minor and representing his benefits. In addition, it would be very important to set definitions, principles and guidelines regarding the methods of representing minors and the extent of such representation.

BIBLIOGRAPHY

The American Bar Association.

Adoption Act 1976. (England).

Almog S., "The Best Interests of Children in Comparison to 1977", "The Rights of Children", The Echo Of Education, 1996, 71 (Hebrow).

Alroi', "Children Rights, Different Views", The Advocate, 1986 (Hebrew).

Amendments to the Law of Evidence (Protection of Children) – 1955. This law regulates investigating children, be it as witnesses or as suspects.

Ann M. Haralambie, The Child's Attorney: A Guide to Representing Children in 107 Custody,

Adoption and Protection Cases, 1993.

Anonymous v. Anonymous the biological parents, Judge Rotlevy's ruling (Tel Aviv Court), apple no. 4/04, 20 December 2004.

Anonymous v. Anonymous, Apple no. 23860/96, 20 May 1997.

Anonymous v. Anonymous, Authority of Citizen Appeal 3009/02, 20 June 2002.

Anonymous v Attorney general, Appl. no. 6106/92, 27 September 1993.

BAINHAM A., CHILDREN: THE MODERN LAW 102-103 (3rd ed., 2004) which explains the theory of interest by MacCormick.

Baroness Hale The voice of the child, {2007} INT'L. FAM. L.J., 171.

B.C. Hafen, "Children's Liberation and the New Egalitarianism: Some Reservations About Abandoning Youth to Their 'Rights'" (1976).

[90] The Law of Teen and Child Representation, 2013.

Children Act, 1989 (England).
Civil appeal, Tsabar v. Attorney General, Appl. no. 433/67 (1968).
Civil appeal, Wolf vs. Wolf, , Appl. no. 503/60, 1962.
Compulsory Education Law (1949).
Engelrad Y., The Law of Legal Capacity and Guardianship 1962.
Goldstein J., Before the Best Interest of the Child 7 (1979).
Goldstein J., „Medical Care for the Child at Risk: On State Supervention of Parental Autonomy", 86 Yale L.J., 645 (1977).
Hunt- Federle K., "Constructing Rights for Children: An Introduction", 27 Fam. 96 L.Q. 301-302 (1993-1994).
Hunt Federle K., Children's Rights and the Need for Protection, 34 Fam. L.Q (2000) 425, 42.
Judge Potter M., The Child's Voice: "The rights of Children in Family Proceedings", 2008.
Kaplan Y., "From the Best Interests of the Child to the Rights of the Child – Independent Representation of Minors, 2001 (Hebrew).
Masson J., Representation of Children in England. Protecting Children in Child Protection Proceeding s, 34 Fam. L.Q. 467, 468 (2000).
Ministry of Justice, The subcommittee report on "Children and their Families", 2003.
Morag T., "Court ruling after Israel joined the Convention of the Rights of the child – is it a new era?", 2006 (Hebrew).
Morag T., The Effects of the Committee of the Examination of Child Rights and court rulings on the perception of Israeli rulings, 2008 (Hebrew).
N' N' (not published), Apple no. 3420/96.
Peters J.K., Representing children in child protective proceedings: Ethical and Practical Dimensions (1997).
Richard Parson, Birthrights, 1974.
The Bill of Promoting Children's Rights, 2014; http://www.justice.gov.il/Units/YeutzVehakika/NosimMishpatim/HavaadLeZhuyot/Pages/DochKliali.aspx. (Hebrow).
The Child Adoption Law, 1981.
The Convention on The Hague's Civil Aspects of International Child Abduction, 1991.
The Convention on the Rights of the Child, (1989).
The Genetic Information Law, 2001.
The Law of Teen and Child Representation bill, 2013.
The Law of Teen Care and Supervision, 1960.
The Law of Teen Employment (1953).
The law of Trial, Punishment and Methods of Treatment of Teens, 1971.
The law of Family Court, 1995.
The Law of Women's Equal Rights, 1951; section 14 of the law of Legal Capacity and Guardianship, 1962.
The Legal Capacity and Guardianship Law, 1962.
The Law of Marriageable Age (1950).
The Law of Public Education (1953).
The Penal Code, 1977.
The Rules of Civil Procedures, 1984.
Shnet D,"The Legal Capacity of a Minor and the Parental Authority to Represent Him", Society and Welfare, 1983 (Hebrew).

Sobie M., The Child Client: Representing Children in Child Protective Proceedings, 22 Touro L. rev. 745 (2006).

The Ministry of Justice, Jerusalem, 2004.

The Ministry of Justice, The Committee on the Children Law and Implementing Legislation: The Committee's Report 2003.

The subcommittee on "Separate Representation of Children in Civil Proceedings", The Ministry of Justice, 2003; http://www.justice.gov.il/Units/YeutzVehakika/NosimMishpatim/HavaadLeZhuyot/Pages/YezugNifrad.aspx.

The Supreme Court ruling, The American European Missions v. social workers, Appl. no. (103/67).

The Supreme Court's view with regards to civil appeal, Tsabar v. Attorney General, Appl. No. 433/67 (1968).

Wald M., "Children's Right: A Framework for Analysis " 12 U.C.L. Rev. 255, 260-261(1979).

II. RECENZJE I NOTY

MARIA DUDZIKOWA, SYLWIA JASKULSKA (RED.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Seria „Kultura Szkoły", t. 1, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016, ss. 501

Z satysfakcją rekomenduję Czytelnikom, zarówno teoretykom jak i praktykom edukacji, pracę zbiorową, której redaktorkami naukowymi są Maria Dudzikowa i Sylwia Jaskulska. Recenzowana praca, opatrzona inspirującym tytułem – *„Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?"* – stanowi ciekawą konstrukcję oraz oryginalny zamysł teoretyczny. Zamysł ten dotyczy nie tylko recenzowanego tomu, ale także serii wydawniczej, którą rozpoczyna. Seria nosi tytuł „Kultura Szkoły", którą naukowo redagują Maria Dudzikowa i Ewa Bochno. Recenzowany tom stanowi bardzo dobre otwarcie nowego przedsięwzięcia wydawniczego, a tytuł zapowiada humanistyczną i interdyscyplinarną refleksję nad kulturą szkoły jako podstawowej instytucji edukacyjnej. Przypomnieć przy tym należy, że

> kultura szkoły (pojmowana jako materialne, niematerialne i symboliczne elementy „życia" organizacji) – konstytuowana jest między innymi również przez „metafory, jakie w sposób świadomy lub też nieświadomy służą za podstawę do myślenia i działania"[1].

Stąd tematyka, treść i zakres recenzowanego tomu nie są przypadkowe, ale merytorycznie uzasadnione.

Na wstępie należy zaznaczyć, że recenzowana praca nie jest typowym podręcznikiem akademickim, a przy tym stanowi zbiór tekstów bardzo dobrze osadzonych w literaturze przedmiotu, odwołujących się do interdyscyplinarnych źródeł współczesnej myśli humanistyczno-społecznej, w tym pedagogicznej. Na uwagę zasługuje także fakt, że zarówno treść, jak i struktura recenzowanej pracy bardzo owocnie wpisują się w ten typ myślenia o teorii i praktyce pedagogicznej oraz szkole, który może być źródłem treści dla toczącego się obecnie dyskursu edukacyjnego. Pamiętając, że w dyskursie tym mają prawo uczestniczyć wszyst-

[1] M. Dudzikowa, *Wstępnie o metaforze (także militarnej)*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Seria „Kultura Szkoły", t. 1, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 14.

kie podmioty edukacji, zarówno teoretycy jak i praktycy wychowania, administracja szkolna, czy też publicyści i politycy, dla każdej z tych grup czytelników recenzowana praca powinna być zbiorem ważnych refleksji i analiz, problematyzujących codzienność szkolną[2]. Bardzo istotnym walorem pracy jest także to, że autorami zamieszczonych tekstów są zarówno akademicy, jak i osoby praktycznie doświadczające życia szkolnego. Stąd, teksty zamieszczone w niniejszym tomie odnoszą się zarówno do pedagogiki jak i pedagogii, wskazują szeroką ramę interpretacyjną, składającą się z wielu kategorii analitycznych, pozwalających reinterpretować te przestrzenie. Opowiadając się za konstytutywną dla pedagogiki, a także innych nauk społecznych relacją, istniejącą między teorią i praktyką pedagogiczną, jestem przekonana, że treść niniejszego tomu wzbogaca zarówno myślenie, jak i działanie pedagogiczne, pozwala na nowo rozumieć szkołę oraz badać jej kulturę.

Poznawcza, erudycyjna, a także dyskursywna wartość recenzowanego tomu dotyczy:

1. Przyjętej formy, czyli struktury pracy, dzięki której autorzy dzielą się z czytelnikami własnymi refleksjami, zachęcając przy tym odbiorców do dalszych rozważań i poszukiwania własnej interpretacji przedstawionych w pracy zagadnień. Tom składa się z dwudziestu jeden tekstów, które zostały merytorycznie podzielone na cztery części. Nadano im następujące nazwy: „Przedpole", „Strategie", „Taktyki" i „Manewry". Zasadnicze części pracy poprzedzają dwa teksty wprowadzające, autorstwa Marii Dudzikowej oraz Sylwii Jaskulskiej. Stanowią one merytoryczne wprowadzenie w tematykę tomu oraz perspektywę teoretyczną, na której oparto jego strukturę. Szczególnie ważny jest tekst Marii Dudzikowej, stanowiący kompendium wiedzy na temat metafory i metaforyzacji języka szkoły oraz języka traktującego o szkole. Dla czytelnika, który dopiero odkrywa metaforę jako narzędzie intelektualne, a nie tylko jako środek wyobraźni poetyckiej, rozważania poprowadzone przez M. Dudzikową są bardzo ważnym fundamentem intelektualnym, przygotowującym do odbioru treści pracy. Droga, którą przebywamy czytając teksty wyznaczona została dwoma obszarami problemowymi; autorki i autorzy tekstów odpowiadają na dwa kluczowe dla koncepcji tomu pytania: *dlaczego metafora?* oraz *dlaczego militarna perspektywa oglądu szkoły?* Zarówno teksty stanowiące wprowadzenie, jak i pozostałe części pracy dają przekonującą odpowiedź na wyżej przywołane pytania, jednocześnie autorzy umiejętnie zakreślają dany problem, zachęcając czytelnika do dalszej refleksji, zagłębiania się w poszukiwanie odpowiedzi na kolejne pytania dotyczące tego: z czego wyłania bądź może wyłaniać się kultura

[2] Zob. M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 5, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010; M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Codzienność w szkole, szkoła w codzienności*, [w:] *Wychowanie*, s. 203-246.

szkoły jako pole doświadczeń. Lektura tomu nie „zamyka" pola rozważań, wręcz odwrotnie – otwiera nowe przestrzenie, wskazując różnorodne konteksty pozwalające poszukiwać odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule pracy – *Co w zamian*? M. Dudzikowa, autorka i redaktorka tomu, ukazuje w znakomity sposób mechanizmy rządzące procesami nadawania poprzez metaforę różnych znaczeń rzeczywistości, w tym codzienności szkolnej. Szczególną wagę przypisuje przy tym metaforyzacji militarnej. Stąd, uważna lektura niniejszego tomu może być wyjątkową inspiracją poznawczą, zwłaszcza że metafora pojęciowa uważana jest za podstawowe i nieodzowne narzędzie myśli i jako taka zakorzeniona jest w samej naturze ludzkiej interakcji ze społecznym oraz fizycznym światem doświadczenia ucieleśnionego[3]. Dlatego zajmuje ona znaczące miejsce w procesie powstawania językowego obrazu świata, a skoro język to narzędzie myślenia, to ma ona także zasadnicze znaczenie dla jakości działania, w tym dla edukacji szkolnej.

Warto także zauważyć, że język pracy, a także tok narracji sprawiają, że zapoznanie się z jej treścią staje się swego rodzaju „przygodą intelektualną", dzięki której odkrywać możemy nowe oblicza życia szkoły i jej kultury.

2. Zawartej w recenzowanym tekście treści, która w inspirujący sposób odnosi się do filozoficznych i teoretycznych źródeł współczesnej myśli pedagogicznej[4]. Przy czym, na szczególną uwagę zasługują następujące ustalenia:

Teksty wprowadzające, przygotowane przez redaktorki tomu, wskazują teoretyczne podstawy stanowiące o strukturze niniejszej publikacji oraz opisują metaforę jako narzędzie analizy rzeczywistości. Akcentują przy tym znaczenie tego narzędzia epistemologicznego dla pedagogów. W tym zakresie teksty autorstwa M. Dudzikowej oraz literatura przedmiotu przez nią przywoływana stanowią imponujący przykład zastosowania tej kategorii analitycznej. Recenzowany tom odwołuje się do metaforyki militarnej w języku i myśleniu o szkole/w szkole. Ten uzasadniony teoretycznie i empirycznie wybór pozwala – jak podkreśla M. Dudzikowa – ujawnić z całą wyrazistością wartości, uczucia, postawy, założenia i postępowanie, pozwala zobaczyć to, co dzieje się w szkole[5].

Teksty zgromadzone w części zatytułowanej „Przedpole" napisali: Maria Dudzikowa, Radosław Nawrocki, Bogusław Śliwerski i Sławomir Pasikowski. Autorzy ukazują szkołę jako pole i stronę walk toczących się w szkole, o szkołę lub ze szkołą. Są to często dyskusyjne treści przywołujące różnorodne (często metateoretyczne lub makrospołeczne) konteksty i uwarunkowania procesów edukacyjnych. W tej części pracy dominują metafory militarne, a dokładniej

---

[3] M. Dudzikowa, *Wstępnie o metaforze (także militarnej)*, s. 14.

[4] Zob. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 42-44.

[5] Zob. M. Dudzikowa, *Wstępnie o metaforze (także militarnej)*, s. 23.

batalistyczne. Jako takie niosą ze sobą określony ładunek emocjonalny, ale także walor poznawczy, odnoszący się do interpretacji szeroko rozumianej edukacji, w tym codzienności szkolnej. Treści zamieszczone w niniejszej części pracy nie pozostawiają czytelnika obojętnym wobec poruszanych w tekstach problemów. Tym bardziej że autorzy tekstów przywołali wiele przykładów zjawisk i procesów, których pojawianie się w rzeczywistości edukacyjnej stanowi o jej jakości i warunkuje kulturę szkoły, także szkoły naukowej[6].

Kolejna część tomu, nosząca tytuł „Strategie", to także teksty dotyczące edukacji szkolnej, ale w tym przypadku interpretacja życia szkolnego dokonana została z perspektywy długofalowych planów, czy koncepcji działania. Adekwatnie specyfikę oglądu oddaje tytuł tej części. Autorami tekstów są: Renata Nowakowska-Siuta, Jacek Górnikiewicz, Łukasz Michalski, Marek Piotrowski i Klaudia Piotrowska oraz Anna M. Kola. Zapoznając się z ich treścią, możemy poznać zależności istniejące między przyjętymi systemami wartości, czy dominującym zapleczem ideologicznym, a praktyką szkolną jako terenem, czy też przestrzenią społeczną, w której toczą się rozliczne gry interesów. Sztywny gorset (np. prawno-administracyjny) narzucany przez polityków zaburza spójność i logikę edukacyjnego działania w szkole oraz instrumentalizuje relacje międzyludzkie. Jest to jednocześnie tego typu uwarunkowanie kultury szkoły, którego z zasady nie można marginalizować czy wyeliminować, ale trzeba krytycznie na nie reagować.

Trzecia część tomu nosi tytuł „Taktyki". Jest to zbiór tekstów dotyczących realizacji poszczególnych strategii działania. Ta perspektywa oglądu szkoły dotyczy organizacji procesu edukacyjnego uczniów, treści podręczników oraz stosowanych w szkołach sposobów sprawowania kontroli nad uczniami. Autorkami tych analiz są: Monika Wiśniewska-Kin, Urszula Markowska-Manista, Anna Babicka-Wirkus oraz Małgorzata Żytko. Refleksje zawarte w niniejszych tekstach mają walor krytyczny/emancypacyjny, postulują odinfantylizowanie edukacji wczesnoszkolnej, łamanie schematów funkcjonujących w kształceniu zinstytucjonalizowanym, znoszenie stereotypów i uprzedzeń, a także poszerzanie pola praktyki edukacyjnej realizowanej w szkole.

Recenzowany tom zamyka część „Manewry". Składa się ona z pięciu tekstów, których autorami są: Sylwia Jaskulska, Katarzyna Szorc, Krzysztof Jaworski, Natalia Bednarska oraz Anna Dereń. Autorzy tekstów dokonują analizy wybranych praktyk edukacyjnych, odwołując się przy tym do metafory manewrów jako technik działań operacyjnych. Badane zjawiska zinterpretowane zostały w kontekście zależności istniejącej między strategią (część druga niniejszej pracy), taktykami (część trzecia publikacji) a wybranymi przykładami działania,

[6] Zob. S. Pasikowski, *Blitzkrieg i (re)kapitulacja w drodze do Twierdzy. Poza wizję radykalnych ataków i reaktywnych obron w budowaniu wiarygodnej wiedzy*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej*, s. 182-202.

w tym przypadku realizowanego w przestrzeni szkoły. Reinterpretacja przywołanych w treści procedur stanowi ważny impuls do rekonstrukcji myślenia o edukacji szkolnej i zmiany praktyki pedagogicznej. Jestem przekonana, że rozpoczęta tym tomem seria wydawnicza – „Kultura Szkoły" – umożliwi ogląd szkoły jako przestrzeni zanurzonej w kulturze i wskaże jej humanistyczny wymiar, a także pedagogiczny sens edukacji szkolnej.

Z recenzenckiego obowiązku pragnę dodać, że tom zamyka bibliografia oraz noty o autorach tekstów.

Konkluzja

Rekomendując pracę, pragnę podkreślić, że treść recenzowanego tomu ma następujące walory:

– jest doskonałym przykładem zastosowania metafory jako narzędzia epistemologicznego, niosącym ze sobą wartość uniwersalną; narzędzie to mogą stosować badacze reprezentujący różnorodne nauki humanistyczno-społeczne, a także pedagodzy badający edukację, w tym kulturę szkoły;

– przywołana w tekstach szeroka paleta metafor (głównie militarnych) pokazuje, w jak inspirujący poznawczo sposób można badać szkołę, wskazując tym samym różnorodne uwarunkowania kultury edukacji. Jednocześnie, tego typu podejście badawcze zapobiega uproszczeniom i banalizacji toczącego się dyskursu edukacyjnego;

– wskazuje te zjawiska, procesy i konteksty, z których wyłania się kultura szkoły jako pole doświadczeń i przestrzeń symboliczna;

– antropologizuje i humanizuje codzienność szkoły, dotkniętą wieloma patologiami/zagrożeniami płynącymi ze strony polityki (także edukacyjnej), życia społecznego przesiąkniętego korporacjonizmem, czy też dominacji produkcji nad twórczym działaniem, instrumentalizacji nad upodmiotowieniem oraz zarządzania nad wychowaniem;

– jest impulsem do zmiany myślenia o szkole jako instytucji oraz praktyce pedagogicznej w niej realizowanej;

– stanowi ważną inspirację dla praktyków edukacji, nauczycieli, pedagogów szkolnych, pracowników administracji.

Jestem przekonana, że lektura recenzowanego tomu jest doskonałym impulsem do rekonstrukcji/zmiany własnego myślenia i działania oraz refleksji nad sensem realizowanej aktywności.

W ujęciu redaktorek tomu, kultura szkoły staje się przestrzenią symboliczną, pograniczem, którego sens możemy odkrywać ciągle na nowo, poszukując różnorodnych kontekstów i źródeł, zakorzenionych w szeroko rozumianej Humanistyce. W moim odbiorze, recenzowany zbiór tekstów pozwala przekraczać różnorodne granice, interpretowane jako stan umysłu oraz wychodzić na po-

granicza badawcze, aby poszukiwać wspólnoty wiedzy. Doskonałym narzędziem intelektualnym stała się w tym zakresie metafora.

Podsumowując, pragnę podkreślić wagę merytoryczną pracy oraz że twórczo wpisuje się ona we współczesną myśl pedagogiczną, jednocześnie wzmacniając status pedagogiki jako nauki humanistyczno-społecznej. Jest także impulsem do twórczego poszukiwania takich metafor, które opiszą kulturę szkoły, a jednocześnie staną się nieodzownym narzędziem myśli. Moim zdaniem, ma to ogromne znaczenie w kontekście zmieniającej się rzeczywistości społecznej, w tym edukacyjnej i toczącej się walki/wojny o szkołę, a szerzej – o system edukacyjny.

Alina Wróbel

MACIEJ MUSKAŁA, *„Odstąpienie od przestępczości" w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, ss. 293.

Pedagogika interesująca się zagadnieniami pierwotnie należącymi do przedmiotu kryminologii i penitencjarystyki od przeszło stu lat z dużą determinacją wzbogaca ten dorobek teoretyczny i badawczy o własny aspekt ich oglądu, konstruując i proponując pedagogiczne koncepcje naprawczej ingerencji w sytuacje życiowe osób ujawniających swoim zachowaniem lekceważenie i przekraczanie norm stanowiących społecznościowy (lokalny, grupowy) i państwowy ład społeczny.

Propozycjom tym towarzyszy i n t e n c j a przywracania, zachowania i nierzadko korygowania owego p o r z ą d k u s p o ł e c z n e g o, zagrożonego w swoich podstawach i wyrazie między innymi postępującą ekspozycją owych zachowań, a wyznaczonego zarówno tradycją, obyczajem (prawem naturalnym)[7], jak i literą stanowionego w państwie prawa, inspirowana i wzbogacana także postępującą (zbyt często tylko deklarowaną) humanizacją (demokratyzacją) relacji i stosunków społecznych – także tych na styku: obywatele i ich państwa, a ściślej rzecz ujmując – jego konstytucyjnych podstaw i instytucjonalnych form ich zachowania i respektowania.

Zyskują one – owe propozycje – swoje uzasadnienia w leżącej u ich podłoża ideologicznej wizji „porządnego człowieka" i „prawego obywatela". Rzecz jasna, wizji zmiennych stacjonarnie i historycznie, bowiem identyczne zachowania społeczne raz są kwalifikowane w owych porządkach jako czyny chroniące

[7] W.G. Sumner, *Naturalne sposoby postępowania w gromadzie*, Warszawa 1999.

cenione sobie w nich wartości i wyznaczonymi nimi porządki społeczne, a raz jako zdarzenia im zagrażające[8].

Ambiwalencja w kwalifikowaniu czynu, czy zachowania podmiotowego jako przestępczego, rodzi szereg rozmaitej natury dylematów, wśród których za najbardziej istotny uznać trzeba ich dezorientującą osoby społeczne funkcję w aktualnie obowiązujących i godnych respektowania aksjonormatywnych podstawach ładu społecznego, a to z kolei wiedzie ku wzrostowi – w danym układzie społecznym – stanu określonego przez E. Durkheima mianem anomii. Nie ulega wątpliwości, iż sytuację taką wyzwala i wzmacnia również z jednej strony gwałtowny dynamizm zmian ekonomicznych i kulturowych (szczególnie w sferze obyczajności), z drugiej zaś manipulowanie przez podmioty władzy nie tylko sytuacją ekonomiczną, lecz zwłaszcza stanem prawnym (w tych państwach, w których nie zyskują one – owe podmioty – niewymuszonego aparatem ucisku wsparcia czy akceptacji przez ich obywateli, bądź gdy oczekiwania i rozbudzone dążenia obywateli, w masowej skali, nie znajdują warunków czy możliwości swojego urzeczywistnienia).

Takie stany rzeczy, dokumentowane materiałem historycznym i socjologicznym, rodzą obszary podmiotowo i społecznie doświadczanej biedy zarówno socjalnej, jak i zwłaszcza prestiżowej, skutkującej deprywacją potrzeb i wyzwoloną nią frustracją (K. Marks, R.K. Merton i in.). Powstrzymywanie się osób społecznych od zachowań ignorujących normy pierwotnie stanowione obyczajem i prawem w takiej sytuacji co prawda jest możliwe, i najczęściej ze znacznym heroizmem ujawniane incydentalnie[9], wszakże w skali społecznej rodzą zjawiska autodestrukcyjne, frustracyjne (lęki, ucieczki w uzależnienia, próby i zamachy samobójcze), agresywne – skutkujące protestami, buntem i rewolucyjnym zamętem, a zwłaszcza, co nas tu bardziej interesuje, zdynamizowaniem zachowań kwalifikowanych jako przestępcze[10].

K o n c e p c j e p e d a g o g i c z n e zmierzające do ograniczania owych stanów rzeczy – pojawiających się w społeczeństwach „upaństwowionych", szczególnie takich, które doświadczają z jednej strony sytuacji jawnego bądź skrytego lekceważenia konstytucyjnych regulacji swojego funkcjonowania, z drugiej zaś podejmowania również kamuflowanych wysiłków w kierunku skryminalizowania i sprizonizowania życia społecznego, mimo leżących u ich podstaw zasadnych koncepcji teoretycznych i empirycznie zweryfikowanych przesłanek, mogą i najczęściej zawodzą w osiąganiu zawartej w nich obietnicy

[8] H.S. Becker, *Outsiderzy. Studia z socjologii dewiacji*, Warszawa 2009.

[9] L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, Vol. 2 – *The Psychology of Moral Development*, San Francisco 1984.

[10] Np.: B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 1994; D. Nelken (ed.), *The Futures Criminology*, London 1994; N. Christie, *Dogodna ilość przestępstw*, Warszawa 2004; S. Walklate, *Criminology. The Basics*, London 2011.

pomyślnego rozwiązania doświadczanego społecznie problemu przestępczości i indywidualnie ujawnianych zachowań przestępczych[11].

W pewnym sensie uniwersalnym i tym samym niebudzącym wątpliwości przykładem ograniczonego sprawstwa tego rodzaju regulacji życia społecznego może być i jest spodziewana i dozorowana instytucjonalnie siła skutecznego oddziaływania prewencyjnego n a k a z ó w i z a k a z ó w zawartych w dekalogu religii chrześcijańskich, swoistej obyczajowo-prawnej regulacji (wzorowania) zachowań i stosunków społecznych, które mimo intensywnych, trwałych oraz nawet zinstytucjonalizowanych zabiegów socjalizacyjnych i stosowania, od prawie 16 wieków, w masowej skali wyrafinowanych: realnych i ideacyjnych (spodziewanych w „zaświatach") kar za przekraczanie zawartych w nim norm, nie przynoszą spodziewanego, a zakładanego sprawstwa[12]. Nie znamy także, jak dotychczas, takich formalnoprawnych regulacji życia społecznego, które wykluczałyby przekraczanie zawartej w nich wizji i praktyki jego porządkowania.

Mimo tego gromadzonego już poprzez tysiąclecia doświadczenia społecznego o zawodnej funkcji prewencyjnej jakichkolwiek rozwiązań obyczajowo-prawnych regulacji życia społecznego, ich twórcy i propagatorzy nie ustają w wysiłkach poszukiwania instrumentów czy środków jeśli nie rozwiązujących problemu przestępczości, to przynajmniej wpływających na jego znaczące ograniczenie. Co może dokumentować podzielaną w nich tęsknotę za w pełni uporządkowanym i respektowanym ładem, uwzorowanym według zasad zawartych w tych projektach[13].

Recenzowana monografia Macieja Muskały – pedagoga, penitencjarysty o orientacji kryminologicznej zmierza w swoim wyrazie do zaproponowania właśnie takiego, w miarę pomyślnego rozwiązywania owego problemu, jakim jest przywołana i wyeksponowana w niej k o n c e p c j a i n t e n c j a ograniczania indywidualnie i społecznie ujawnianych i doświadczanych z a c h o w a ń p r z e s t ę p c z y c h. W dorobku polskiej pedagogiki penitencjarnej i resocjalizacyjnej jest propozycją nowatorską, poszukującą rozwiązania zmierzającego (przynajmniej w zawartej w niej intencji) ku gruntownej weryfikacji Martinsonowskiej – pesymistycznej tezy, o bezskuteczności wszelkich podej-

[11] Np.: D. Woźniakowska-Fajst, *Przestępczość dziś i jutro – stałość i zmienność struktury*, [w:] *Społeczno-polityczne konteksty współczesnej przestępczości w Polsce*, red. K. Buczkowski i in., Warszawa 2013; B. Hołyst, *Zagrożenie ładu społecznego*, t. 1, Warszawa 2013.

[12] Por. m.in.: R. Boudon, *Efekt odwrócenia*, Warszawa 2008.

[13] Np.: M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Warszawa 2014; W. Ambrozik, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Kraków 2016; A. Jaworska, *Zasoby osobiste i społeczne skazanych w procesie oddziaływań penitencjarnych*, Kraków 2016; M.H. Kowalczyk, M. Szykut, *Współczesne problemy resocjalizacji. W poszukiwaniu nowych rozwiązań*, Toruń 2015 i wiele innych.

mowanych w praktyce resocjalizacyjnej wysiłków naprawczych osób uznanych przez sądownictwo danego państwa za przestępcze.

Na liczącą prawie 300 stron monografię składają się, poza wstępem, zakończeniem i wykazem cytowanych w niej źródeł, trzy zasadnicze rozdziały:

1) poświęcony rozważaniom nad stanem e f e k t y w n o ś c i starań resocjalizacyjnych aktualnie podejmowanych i stosowanych wobec osób przestępczych ukaranych pozbawieniem wolności bądź dozorowanych w warunkach pół- i wolnościowych, a w zasadzie z ł u d n o ś c i zawartego w nich o c z e k i w a n i a n a p r a w c z e g o takich osób, a obecnego w dotychczas stosowanych, w warunkach i sytuacji izolacji penitencjarnej, praktyk określanych jako resocjalizujące (s. 17-59);

2) koncentrujący uwagę czytelnika na próbach poszukiwania łagodzenia i rozwiązania (optymalizowania) tego problemu, przy założeniu potrzeby zachowania funkcji resocjalizacyjnej zakładów karnych wobec osób uznanych sądownie za przestępcze (s. 59-131);

3) proponujący modną, a więc lansowaną we współczesnym dyskursie kryminologicznym i poniekąd pedagogicznym, koncepcję rozwiązywania tego problemu sygnowaną hasłem: *desistance from crime*, czyli odstąpienia od popełniania czynów przestępczych (przez osoby, którym dotychczas udowodniono sądownie popełnianie takich czynów i ponoszących za te czyny stosowne konsekwencje karne – głównie w postaci karnej izolacji więziennej, aczkolwiek nie tylko takiej) po poddaniu się w warunkach izolowanych karnie stosownym procedurom „naprawczym" (s. 131-221).

Już sam tytuł ocenianej rozprawy, a w zasadzie zawarte w nim oczekiwanie, może wzbudzać zrozumiały niepokój czytelnika swoją radykalną i dotychczas zaledwie incydentalnie dokumentowaną empirycznie, a tym samym niedostatecznie zweryfikowaną nadzieją na spodziewany sukces resocjalizacyjny – świadomym i umotywowanym odstępowaniem osób odbywających karę penitencjarną od kontynuacji swojego dotychczas ujawnianego przestępczego stylu życia. Jednak uważna lektura monografii przywraca tej nadziei zracjonalizowaną i wysoce prawdopodobną postać – przynajmniej skłaniającą do podejmowania i kontynuowania procedur zmierzających do zweryfikowania warunków czy możliwości jej osiągania.

Jest ona tym bardziej godna uwagi, że w zasadzie w swojej rudymentarnej postaci jest już praktykowana i osiągana również w warunkach i sytuacjach obecnych w polskich, i nie tylko rodzimych, zakładach karnych, przyjmując założenie, że znaczna część osób skazanych po odbyciu kary pozbawienia wolności nie wraca do nich – także takich, które w swojej dotychczasowej biografii preferowały przestępczy styl życia i rozwiązywania swoich problemów egzystencjalnych. Można zatem założyć, że i dotychczas w warunkach rodzimych zakładów karnych mamy do czynienia ze zjawiskiem i procesem resocjalizacji tak, jak jest on pojmowany również przez pedagogów. Wszakże w polskich, i nie tylko rodzimych, zakładach karnych podejmuje się działania określane

i dekretowane jako resocjalizacyjne, które pozostają takimi tylko w intencji swoich autorów bądź przydawane jest im inne niż pedagogiczne znaczenie. Można w tym fakcie (nieadekwatności intencji czy nadziei resocjalizacyjnej z jej rzeczywistymi efektami) poszukiwać zasadniczej przyczyny kształtowania się i stabilizowania populacji osób osadzanych w zakładach karnych.

Rozważeniu tego zagadnienia poświęconego próbie opisu i wyjaśnienia zjawiska kształtowania się populacji osób osadzanych w zakładach penitencjarnych poświęca autor pierwszą część swojej monografii. Znajdujemy więc w niej rozważania zmierzające ku ukazaniu i odsłonięciu intencji resocjalizacyjnej (jej rozumienia, interpretowania i dekretowania) podmiotów stanowiących tak zwaną z a ł o ż o n ą f u n k c j ę i n s t y t u c j i k a r n e j i z o l a c j i. Nie ma w nim ubolewania nad indolencją resocjalizacyjną zakładów karnych, lecz spotykamy w nim wysoce zracjonalizowaną i popartą wiarygodnymi argumentami analizę przyczyn ich niskiej bądź niedostatecznej efektywności resocjalizacyjnej w obecnym kształcie ich standardowego urządzenia i funkcjonowania, ze szczególnym zaakcentowaniem swoistego zamieszania terminologiczno-pojęciowego towarzyszącego formalnoprawnym regulacjom owej funkcji zakładów penitencjarnych a jej pedagogiczną identyfikacją i interpretacją (zjawisko tak zwanej jurysprudencji pojęciowej – s. 33).

W tym fragmencie swojej monografii autor poddaje także wnikliwej analizie i ocenie alternatywne, w znacznej mierze pozorne wobec kary izolacji więziennej, propozycje i próby ich zastosowania w praktyce resocjalizacyjnej jako spodziewanego panaceum na obniżenie populacyjności osób osadzonych w zakładach karnych, a w zasadzie jak dotychczas chybione próby przełamywania ich indolencji resocjalizacyjnej – pojmowanej pedagogicznie (zjawisko określane mianem – *net-wideningu*, poszerzanie sieci powiązań osób skazanych ze środowiskiem pozawięziennym, koncepcja *justice reinvestment* itp.). Problem „obłożenia" zakładów karnych w Polsce – na co wskazuje autor – komplikuje zasadniczo perspektywa przejęcia w niedługim już czasie Polaków odbywających karę pozbawienia wolności w zakładach karnych na terenie Unii Europejskiej i około 70 tys. osób oczekujących obecnie na wolności na zastosowanie wobec nich tej – jak ją określa autor – „królowej kar". Końcowe fragmenty tej części monografii poświęca autor – zasadnie – kwestii populizmu penalnemu jako determinancie współwyznaczającej statystykę, jej strukturę i dynamikę, osób osadzonych w zakładach karnych w Polsce w ostatnich latach, plasującej nasz kraj w czołówce krajów Unii Europejskiej co do liczby takich osób przypadających na 100 tys. mieszkańców, analizując w nim czynniki wywierające wpływ na poziom punitywności polskiego wymiaru sprawiedliwości poddającego się – jak zwykle – naciskom czy wpływom podmiotów politycznych wykorzystujących w swoich strategiach sprawowania władzy instrumenty wywołujące zjawisko zwane w literaturze przedmiotu mianem *moral panic*.

Zasadnicze pytanie, na jakie autor poszukuje odpowiedzi w drugim rozdziale recenzowanej monografii dotyczy kwestii wskazania, scharakteryzowania i określenia potencjału oraz rzeczywistego znaczenia resocjalizacyjnego tak zwanych podmiotowych (osobowych) determinant powodzenia w przedsięwzięciach resocjalizacyjnych przedsiębranych w warunkach zakładów karnych wobec osadzonych w nich osób jako swoistej szansy czy nadziei na wzmożenie potencjału resocjalizacyjnego starań podejmowanych w tej zinstytucjonalizowanej formie egzekwowania kary izolacyjnej.

Wśród wielu z nich w pierwszej kolejności autor poddaje pod rozwagę kwestię przymusu i dobrowolności (motywacji – według wybranych teoretycznych modeli) oraz gotowości takich osób do zmiany dotychczas doświadczanego i konstruowanego przez nich przestępczego stylu życia, analizując ten problem w kategoriach moralnych (kwestia godności podmiotowej i swobód obywatelskich), przywołując i rozważając argumenty przemawiające za ograniczonym charakterem ludzkiej autonomii, opowiadając się i uzasadniając potrzebę jakiejś formy (relatywizm) resocjalizacyjnego interwencjonizmu i zwłaszcza terapeutycznego. Kolejnym warunkiem pomyślnej resocjalizacji osób przestępczych rozpatrywanym i uzasadnianym przez autora jest jego zdaniem – dobra diagnoza. Istota tego warunku polega na zdobyciu przez podmiot resocjalizujący wiedzy o:

> (…) indywidualnych sposobach zachowania [skazanego – JM] w różnych okolicznościach i środowiskach – ustalenie symptomów reakcji negatywnych (pasywów) i pozytywnych (aktywów); określenie psychologicznych mechanizmów powstawania pasywów i aktywów w funkcjonowaniu osoby; wskazania podłoża zauważonych zaburzeń postępowania, tj. wyjaśnienie, na ile zachowania badanego stanowią rezultat przebywania w sytuacjach trudnych, a na ile są warunkowane zaburzeniami w funkcjonowaniu osobowości (s. 74).

Analizie – w tym kontekście – poddaje autor rozmaite kategorie osób skazanych – od tak zwanych słabo zdemoralizowanych sprawców przypadkowych, aż po wysoce zdemoralizowanych przestępców, niejako zawodowych (s. 77).

Uwzględnianie owych wyżej wskazanych czynników podmiotowych w procesie resocjalizacji osób skazanych może powodować, i powoduje to, iż starania resocjalizacyjne przybierają postać zindywidualizowaną i tym samym rokującą, w przeświadczeniu autora, pomyślnie (autor poddaje analizie także kwestię ryzyka wkalkulowanego w to działanie, wyróżniając jego cztery poziomy) w inicjowaniu, przebiegu i spodziewanej, i faktycznie osiąganej zmiany w osobowości i stylu działania osób przestępczych.

W dalszych partiach tego rozdziału znajdujemy prezentację teoretycznych modeli owej oczekiwanej i prowokowanej zmiany, uwzględniające także – poza podmiotowymi – udział w jej charakterystyce także czynników przedmiotowych oraz ich wzajemną dialektykę (s. 82).

Kolejnym rozpatrywanym i zalecanym przez autora monografii warunkiem ograniczania populacji osób osadzanych w instytucjach karnej izolacji (także recydywistów) jest oparcie praktyk resocjalizacyjnych nie tyle na „zdrowym rozsądku" zawodowym doświadczeniu penitencjarnym, lecz przede wszystkim na dowodach pozyskiwanych w rzetelnych badaniach empirycznych (koncepcja: *evidence-based practice*). Rzecz wydaje się oczywistą i postulowaną już przez T. Kotarbińskiego w jego *Traktacie o dobrej robocie*, jednak autor przywołuje w tym rozdziale zalecenia formułowane przez P. Gendreau i D.A. Andrewsa (s. 95-109)[14]. Sądzę, że to swoiste „odkrycie" tego warunku pozostaje w związku z zaniedbaniem, ignorancją bądź lekceważeniem transmisji teorii i metodologii prakseologicznej do praktyki społecznej, a w tym i penitencjarnej, lecz być może, że jest to tylko subiektywne odczucie mając na uwadze – również dokumentowane w ocenianym tekście – godzenie się na logicznie i merytorycznie nieuprawnione traktowanie tak zwanej wiedzy humanistycznej jako rodzaju wiedzy scjentystycznej – naukowej. Jest to również problem konieczności uwzględniania dorobku nauk podstawowych w konstruowaniu projektów i działań praktycznych, czemu po części poświęca autor kolejne partie omawianego rozdziału, wskazując jako odkrywcze koncepcje zbiorczo identyfikowane hasłem – *what works* – w przestrzeni wyzwań penitencjarnych i szerzej w praktyce resocjalizacyjnej.

Wreszcie, końcowe partie drugiego rozdziału koncentrują uwagę czytelnika na dylematach tak zwanego podejścia kognitywno-behawioralnego, obecnego i uzasadniającego, od lat 70. XX wieku, zinstytucjonalizowaną praktykę resocjalizacyjną. W podejściu tym zasadniczej podmiotowej przyczyny podejmowania i kontynuowania między innymi czynów przestępczych (doświadczanych przez jednostki, a towarzyszących im zaburzeń emocjonalnych i behawioralnych) upatruje się w nieprawidłowym funkcjonowaniu poznawczym jednostki (s. 109), a w teorii socjalizacji – nieadekwatnym bądź niedostatecznym ukształtowaniem kompetencji poznawczej (i innych komponentów kompetencji społecznej) niezbędnej do podejmowania i efektywnego pełnienia (zgodnego z oczekiwaniem społecznym) ról, jakie pojawiają się standardowo przed osobami społecznymi w kolejnych, doświadczanych przez nie latach społecznych (Havighurst, Hurrelmann i in.)[15]. Autor recenzowanej monografii nie podejmuje i nie wskazuje tego wątku teoretycznego, poza zdawkowym przywołaniem koncepcji zadań życiowych R. Havighursta w toku relacji tak zwanych perspektyw ujmowania *desistance* (na s. 157).

Akceptacja tej koncepcji teoretycznej oznacza, że czyny przestępcze popełniane są z reguły przez osoby poznawczo zdezorientowane – autor za K. Pospiszylem przywołuje określenie takich osób jako „wadliwie myślących" (s. 111),

[14] P. Gendreau, D.A. Andrews, *Correctional Program Assessment Inventory – 2000*, Saint John 2001.

[15] R.J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, New York 1981; K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań 1994.

kierujących się w swoich zachowaniach „śmierdzącym myśleniem" (s. 113), „błędami myślowymi" (s. 114) itp., wskazując, że jest ona tezą w wysokim stopniu wątpliwą, nawet w kontekście optymistycznej, a przywołanej w tekście argumentacji szacującej redukcję recydywy (wskutek stosowania w praktyce terapii poznawczo-behawioralnej) nawet do 40% (z powołaniem się na tekst A.T. Becka i in. – przypis 138, s. 111 i wyliczeniem wskaźników owego „wadliwego myślenia" – s. 112).

W dalszych partiach tego rozdziału autor dokonuje w miarę wnikliwej prezentacji i analizy wybranych kryminologicznych koncepcji, ilustrujących wysiłki zmierzające do operacjonalizacji owych „zniekształceń poznawczych" doświadczanych przez osoby popełniające czyny kwalifikowane jako przestępcze. Autor przywołuje w tych partiach tekstu: Barriga i Gibbsa koncepcję zniekształceń egoistycznych[16], Poznaniaka koncepcję braku poczucia winy u osób przestępczych[17], psychologiczno-społeczną teorię atrybucji (ze wskazaniem wybranych kontrowersji związanych z jej rozumieniem i stosowaniem), koncepcję tak zwanej neutralizacji Sykesa i Matzy, Yochelsona i Samenowa, koncepcję przestępczego stylu myślenia i moralnego wycofania Waltersa. W końcowych fragmentach analizowanego tekstu znajdujemy w miarę wyczerpującą artykulację dylematów, jakie pojawiają się w związku z próbami odnoszenia wyżej wskazanych koncepcji do wyjaśniania zachowań osób w ich przestępczej przeszłości i ich korekcji w prognozowanej czy spodziewanej przyszłości.

W związku z podniesionymi w tym fragmencie monografii wątpliwościami towarzyszącymi kognitywnym zjawiskom i kontekstom popełniania czynów przestępczych, a zwłaszcza spodziewanych, z przyjęcia tej orientacji teoretycznej, pożytków resocjalizacyjnych autor decyduje się na zaprezentowanie w kolejnym – trzecim rozdziale swojej monografii koncepcji

> (…) zdobywającej coraz bardziej poczesne miejsce w świecie nauki o sposobach i metodach pracy z przestępcami idei odstąpienia[18] od przestępczości (*desistance from crime*) i wyrastający z niej „model dobrego życia" (*Good Lives Model*) T. Warda (s. 130),

sygnalizowanej w jej tytule.

Kolejny – trzeci rozdział ocenianej monografii ujawnia strukturę złożoną: z części prezentującej ową koncepcję oraz jej aplikacje teoretyczne i praktyczne, jak też części zawierającej zgromadzony przez autora materiał faktograficzny, ilustrujący jej tezy, a przede wszystkim możliwość, osiągalność, wiarygodność zakładanych w niej pożytków resocjalizacyjnych.

---

[16] A.Q. Barriga, J.C. Gibs, *Cognitive Distortion in Antisocial Youth: Development and Preliminary Validation of the „How I Think" Questionnaire*, Aggressive Behavior, 1996, 22(5).

[17] W. Poznaniak, *Zaburzenia w uspołecznianiu przestępców*, Poznań 1982.

[18] J. Fagan, *Cessation of Family Violens: Deterrence and Dissuasion*, [w:] *Family Violens*, red. L. Ohlin, M. Tonry, 1990, 11.

Punktem wyjścia dla zaprezentowania i uzasadnienia stosowania w praktyce penitencjarnej (i nie tylko takiej) wyżej wskazanej koncepcji czyni autor poniekąd słuszną konstatację dotyczącą zjawiska rezygnowania przez znaczną reprezentację osób opuszczających zakłady karne z k o n t y n u a c j i swojej aktywności przestępczej, wskutek nierzadko swoiście pojmowanej autoresocjalizacji, co dyskredytuje w pewnym sensie podejmowane i praktykowane w tym względzie starania instytucjonalne. Przy tym kwestią wymagającą jakiegoś satysfakcjonującego poznawczo rozstrzygnięcia jest wskazanie tej sytuacji, tego momentu w biografii osoby przestępczej, który generuje ów stan – określany mianem odstąpienia – i go petryfikuje. Trudności tych jest więcej (zobrazowane w tabelach: 15 na s. 138, 16 na s. 142 i 17 na s. 146), a rodzą one szereg dylematów co do istoty owego „odstąpienia", okoliczności i doświadczeń biograficznych (typów albo rodzajów osób przestępczych), kontynuujących ujawnianie zachowań nieprzestępczych wszakże w dalszym ciągu antyspołecznych, a także dynamiczny (meandryczny, zygzakowaty) charakter karier przestępczych, ponadto dodatkową komplikację stanowi tu kwestia trwałości owego stanu rzeczy w postpenitencjarnej fazie biografii w relacji do fundowania sobie przerw(-y) w popełnianiu przestępstw, co wyklucza w zasadzie jego statyczne pojmowanie i ujmowanie, zwłaszcza we wszelkiego rodzaju próbach diagnozy empirycznej owego fenomenu, optując za jego dynamiczną naturą.

Po wnikliwej analizie koncepcji teoretycznych symbolizujących *desistance*, ujawniającej szereg rozlicznych kontrowersji związanych z rozumieniem i identyfikowaniem owego fenomenu, autor przechodzi do prezentacji trzech zasadniczych perspektyw ujmujących jego istotę, dynamikę i konsekwencje podmiotowe. Są to perspektywy: dojrzewania, więzi społecznej i narracyjna (wewnętrzna) (s. 150-167) zwieńczone w modelu prezentującym (na s. 167) wzajemne relacje wskazywanych w tych perspektywach czynników podmiotowych i przedmiotowych, współdecydujących o zaistnieniu sytuacji owego „odstąpienia", przy czym mogą one przybrać trojaką postać, wzorowaną teoretycznie: tzw. silnego modelu subiektywnego (dominacja czynników podmiotowych), silnego modelu społecznego (dominacja czynników społecznych, środowiskowych) oraz modelu mieszanego – subiektywno-społecznego, równoważącego rolę sprawczą owych rozmaitego rodzaju czynników generujących interesujące autora zjawisko *desistance*. W tych fragmentach ocenianej monografii znajdujemy także przykłady prób empirycznej weryfikacji owych modeli z troską o jednoznaczną identyfikację poszczególnych syndromów czynników pozostających wobec siebie w dialektycznej relacji i procesualno-sytuacyjnej zmienności.

W części poprzedzającej prezentację autorskiej koncepcji ilustracji owej koncepcji spotykamy również podrozdziały poświęcone: obecności owej koncepcji hipotetyczno-teoretycznej w praktyce oddziaływań resocjalizacyjnych (podrozdział 3.2) oraz jej pedagogicznym zainteresowaniem (3.3).

W pierwszym z nich autor podejmuje próbę ukazania potrzeby i możliwości obecności koncepcji *desistance* w szerzej pojętej, a zwanej ogólną, teorii resocjali-

zacji, którą za T. Wardem i S. Maruną strukturyzuje i opisuje w trzech dopełniających się i współwyznaczających poziomach: ogólnych zasad leżących u podstaw praktyki resocjalizacyjnej, jej założeń etiologicznych i jej praktycznych implikacji (schemat 11, s. 175). Poszukując egzemplifikacji tego rodzaju konstruktu filozoficzno-teoretycznego, znajduje i wskazuje na tak zwany *Model Dobrego Życia – Good Live Model GLM* autorstwa Warda z zespołem. Autorzy tego konstruktu teoretycznego przyjęli kilka założeń – znamion godziwego życia, zakładając równocześnie, iż osoby przestępcze mają takie same upodobania i podstawowe potrzeby jak osoby nieprzestępcze, zaliczając do nich: zdrowy tryb życia i funkcjonowania; wiedzę; doskonałość w grze, zabawie; doskonałość w pracy; doskonałość w sprawstwie (autonomia i samosterowność); wewnętrzny spokój; przyjaźń i inne relacje intymne; wspólnotowość; duchowość (w tym np. sens życia); osobiste szczęście oraz kreatywność (s. 177).

> Interwencje resocjalizacyjne [zdaniem twórców tej koncepcji – JM] winny zmierzać zarówno do promowania dóbr odpowiednich dla danej osoby oraz (…) zarządzać zmniejszaniem ryzyka (s. 178).

I w dalszych fragmentach monografii znajdujemy opisy taktyk oraz strategii (metodyki) oddziaływań resocjalizacyjnych zmierzających w swojej konsekwencji do radykalnej przemiany tożsamości osób przestępczych poddanych oddziaływaniom resocjalizacyjnym, z uwzględnieniem głosów ich krytyki, co należy uznać za szczególny walor autorskiej narracji, obecny zresztą nie tylko w tym fragmencie monografii.

W podrozdziale 3.3. autor zwraca uwagę na jeszcze jedną istotną kwestię związaną z możliwością, potrzebą, zasadnością i efektywnością stosowania koncepcji *desistance* w praktyce resocjalizacyjnej – jest nią konstatacja konfrontacji osób opuszczających zakłady karne (zorientowane i zidentyfikowane na *desistance)* z rzeczywistymi warunkami i sytuacjami w środowiskach ich powięziennej aktywności. Autor w tej części swojej monografii trafnie wskazuje na okoliczności, sytuacje i warunki wyznaczające właśnie środowiskowe szanse społecznej akceptacji tej kategorii osób, umożliwiających im podjęcie i stabilizację egzystencjalną w tak zwanym identyfikacyjnym typie ich społecznego uczestnictwa (autor operuje tu pojęciem kapitału osobistego, chociaż rzecz dotyczy po prostu pozyskania w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności podmiotowych kompetencji niezbędnych do podjęcia i kontynuacji właśnie wskazanej przez autora formy akceptowanego społecznie i podmiotowo uczestnictwa społecznego – aczkolwiek rzecz się bardziej komplikuje, kiedy weźmiemy pod uwagę ekonomiczne (socjalne) komponenty szeroko pojętej sytuacji życiowej takich osób w powięziennym okresie konstruowania i przeżywania ich społecznej biografii. Jest to dość złożony kompleks zagadnień dotyczących – podnoszonych niejednokrotnie w ocenianej monografii przez autora – kwestii związanych z ogólnymi warunkami ekonomicznymi społeczeństwa, a doświad-

czanymi w danym okresie jego historii, polityką ekonomiczną i społeczną państwa, stanem zaawansowania cywilizacyjnego, stanem swobód *vs* ograniczeń obywatelskich, wreszcie stanem i organizacją rozlicznych form wsparcia społecznego, w tym kierowanych wobec osób znajdujących się w sytuacji postpenitencjarnej. To złożony kompleks zagadnień stanowiących przedmiot rozważań nauki pedagogicznej, socjologicznej, antropologicznej, psychologicznej, politologicznej, czy kryminologicznej, z których sprawę znajdujemy w końcowych fragmentach tej części recenzowanej monografii.

I wreszcie raport z autorskich badań ujawniających indywidualne narracje byłych przestępców deklarujących i doświadczających, przynajmniej w okresie poprzedzającym badania, swoje determinacje – odstąpienia od przestępczości.

Pomieszczenie w recenzowanej monografii ilustracji owego stanu i procesu *desistance* narracjami, wybranych przez autora 17 przypadkach, mężczyzn – osób pozostających w postpenitencjarnej fazie swojej biografii to pomysł godny szczególnego podkreślenia z kilku powodów. Prezentowane w tej części monografii narracje biograficzne byłych więźniów zostały osadzone w perfekcyjnie przygotowanej autorskiej koncepcji badania jakościowego. Autor z rzadko spotykaną erudycją i kompetencją metodologiczną poddał diagnozie i analizie dwa aspekty interesującego go zjawiska i procesu:

1) to czynniki i procesy związane z rozpoczęciem przez badane osoby procesu odstąpienia od kontynuacji przestępczego stylu życia (diagnoza znamion tak zwanego pierwotnego odstąpienia);

2) to charakterystyka procesu utrzymania przez badane osoby zachowań wolnych od przestępczości w obliczu życiowych przeszkód i frustracji (s. 221 i n.).

Celem podjętego i zrealizowanego przedsięwzięcia badawczego uczynił autor poznanie zindywidualizowanych sposobów (dróg) odchodzenia od przestępczości i rozszyfrowanie znaczeń, jakie byli przestępcy przypisywali zdarzeniom, których doświadczali na tej drodze, a równocześnie dokonał wglądu w jednostkowe historie życia byłych przestępców i ukazał złożoność procesu odchodzenia od przestępczości w analizowanych przypadkach, zarówno w szerokim kontekście sytuacyjnym jak i w jego podmiotowych uwarunkowaniach oraz ich emanacjach. Przy czym, zastosowanie w badaniach metody podmiotowej rekonstrukcji historii własnego życia umożliwiło autorowi dotarcie do przyczyn i okoliczności zaangażowania się badanych osób w przestępczość, jak i zaniechania przez nie takich jak i innych antyspołecznych zachowań. Zrealizowane przez autora badania umożliwiły zatem nie tylko dokonanie wglądu w osobisto-sytuacyjny kontekst interesującego go procesu, lecz także w podmiotową interpretację (rozumienie, przydawanie znaczeń) społeczno-historycznych okoliczności, w których ten proces został wzbudzony i kontynuowany.

Mimo tych niewątpliwych walorów zastosowanej metody, trudno zgodzić się z autorem (zresztą także z przywołanym przez niego S. Maruną), że badania wzbudzające podmiotowe narracje i je wykorzystujące w opisie interesującego

badacza przedmiotu stanowią „realną alternatywę dla pozytywistycznego paradygmatu w naukach społecznych" (s. 224). Są to po prostu dwie różne koncepcje poznawania rzeczywistości ludzkiej, służące realizacji różnych celów – pierwsze poszukujące prawidłowości zakładanych jako obecnych w świecie ludzkim; drugie poszukujące oryginalności, indywidualności, niepowtarzalności naznaczających swoją obecnością ów świat humanum, ewentualnie poszukujące egzemplifikacji „weberowskich typów idealnych".

Badani mężczyźni to multirecydywiści penitencjarni w wieku 30-56 lat, ukarani karą pozbawienia wolności głównie za przestępstwa przeciwko mieniu, także z użyciem przemocy, popełniający czyny przestępcze związane z nielegalną dystrybucją środków psychoaktywnych, uczestniczący także w zorganizowanych grupach przestępczych.

W pozyskiwaniu i analizie ich biograficznych narracji autor wykorzystał głównie koncepcję analizy danych jakościowych M.B. Milesa i A.M. Hubermana, umożliwiającą identyfikację rozmaitych stanów samokontroli badanych osób w sytuacji zagrażającej *desistance* (tzw. synchroniczna i diachroniczna samokontrola), a także dostrzeżenie i „zważenie" znaczenia czynników pozapodmiotowych (np. tzw. geograficznych – może lepiej nazwać je ekologicznymi) w podmiotowej inicjacji i kontynuacji tego stanu i procesu.

Ujawniane w podmiotowych narracjach biograficznych wydarzenia i ich okoliczności (czynniki) miały w tym procesie zarówno pozytywny jak i negatywny charakter, spełniając w nim funkcję tak zwanych punktów zwrotnych wywierających pewien wpływ na ogólny i fazowy przebieg owego procesu w jego indywidualnym doświadczaniu, aczkolwiek w świetle zaprezentowanych w monografii narracji nie można przydać im waloru czynników znaczących czy istotnych, bowiem – przynajmniej w przytoczonych przykładach – taki walor spełniały, co podkreśla także sam autor, czynniki *stricte* podmiotowe – własne podmiotowe przeżywane i przemyślane decyzje. Nieobojętne dla kształtu i dynamiki tego procesu okazały się również czynniki akcentowane w jego teoretycznej perspektywie, zwanej dojrzewaniem (koncepcja W. Gove'a, M.R. Gottfredsona, czy T. Hirschiego), wśród których badani wskazywali formy pracy resocjalizacyjnej, praktykowane w okresie ich pobytu w zakładach karnych jako właśnie takiego istotnego punktu zwrotnego wyzwalającego ów proces *desistance*, aczkolwiek niejednokrotnie ujawniali oni także opinię o jej „fikcyjności" (s. 235).

Badania autorskie, przynajmniej w tym ich ograniczonym wymiarze, ujawniły także znaczącą pozytywną rolę w tym procesie, wskazywanych przez badane osoby, nawiązanych i podtrzymywanych przez nie, więzi partnerskich i rodzinnych (zarówno w inicjowaniu tego procesu, jak i w jego podtrzymywaniu – autor określa tę fazę procesu mianem wtórnego odstąpienia – s. 240).

Niebagatelną kwestią, z którą badane osoby i znaczna reprezentacja w ogóle osób opuszczających zakłady karne musi się uporać, by inicjować i trwać w tym

procesie przystosowania do nowych, stabilizujących je ekonomicznie i społecznie ról, jest znalezienie przez nie stałego bądź trwałego zatrudnienia, a wreszcie – ich stosunek do swojej dewiacyjnej przeszłości. Nawet stosowanie – ujawnione w przytaczanych narracjach – samousprawiedliwień i atrybucji zewnętrznych pozwalających na odsunięcie od siebie winy za popełnione czyny w badanych przypadkach nie musiało uniemożliwić im wejścia na drogę *desistance*. Niezbyt klarowną rolę w inicjowaniu i kontynuowaniu tego procesu spełnia podmiotowa generatywność i podmiotowe poczucie sprawstwa.

W efekcie przeprowadzonych badań, a w zasadzie próby zilustrowania podjętych w monografii kwestii związanych z podmiotowymi i przedmiotowymi uwarunkowaniami kształtowania się w danym społeczeństwie zbioru osób osadzanych w zakładach karnych i jego dynamiką, ze zwróceniem szczególnej uwagi na możliwości tkwiące w tym względzie, w pedagogicznie pojmowanym przedsięwzięciu resocjalizacyjnym zwanym *desistance from crim*e w jego ograniczaniu czy minimalizowaniu, nie można jednoznacznie stwierdzić tego, czy i na ile owa koncepcja teoretyczna znajduje swoje uzasadnienie czy potwierdzenie w zgromadzonym przez autora materiale empirycznym. Podkreśla tę okoliczność i zarazem potrzebę dalszych badań sam autor, wskazując w końcowych fragmentach monografii na niedostatki swojego przedsięwzięcia badawczego, a zwłaszcza w sytuacji jej jak dotychczas minimalistycznej empirycznej weryfikacji jako koncepcji modnej, lecz jeszcze słabo „ukorzenionej", a tym samym rozpoznanej i akceptowanej w środowiskach kryminologicznych i przede wszystkim pedagogicznych.

Właśnie tę zawartą w niej nadzieję pedagogiczną na wzmożenie efektywności procesów resocjalizacyjnych – tak oczekiwanych społecznie i egzystencjalnie istotnych w ich podmiotowym doświadczeniu – należy uznać za jej szczególny walor. Lektura recenzowanej monografii jednoznacznie przekonuje do tej nadziei, skłaniając do jej uzasadniania w praktyce penitencjarnej i wsparciu postpenitencjarnym. To już jest i będzie niewątpliwą zasługą autora w jej promowaniu, lecz i poznawaniu owej nadziei w rodzimych środowiskach kryminologicznych, penitencjarnych i zwłaszcza pedagogicznych – nadziei plasującej samo przedsięwzięcie w głęboko humanistycznym nurcie refleksji kryminologicznej, a zwłaszcza pedagogicznej, o kondycji zarówno całego instytucjonalnego systemu (jeśli w ogóle można go tak określić) penitencjarnego, jak i we wszystkich stosowanych dotychczas zabiegach resocjalizacyjnych.

Z tego, jak i z wielu innych względów recenzowana monografia zasługuje na szczególną uwagę nie tylko dlatego, że dokumentuje ona znaczne i znaczące kompetencje merytoryczne jej autora, Jego rzadko spotykaną wśród pedagogów erudycję sięgającą swymi źródłami w dorobek w zasadzie światowej kryminologii, penitencjarystyki i pedagogiki resocjalizacyjnej; w pełni ukształtowane kompetencje redakcyjne i nie budzącą wątpliwości wysoką identyfikację z uprawianą przez siebie dyscypliną naukową, a także – co zasługuje na szczególne podkreślenie – Jego znaczne doświadczenie praktyczne w oglądzie i za-

angażowaniu w praktykę resocjalizacyjną. Zasługuje ona na uwagę przede wszystkim służb penitencjarnych, ze względu na zawarty w niej potencjał twórczy inspirujący decydentów i wykonawców założonej przed zakładami karnymi ich funkcji resocjalizacyjnej na doskonalenie praktyki jej osiągania. Sądzę, że będzie także pouczającą i inspirującą lekturą dla pedagogów uprawiających i studiujących jej resocjalizacyjną, penitencjarną gałąź – podejmującą już z dużym, i rokującym pomyślnie na przyszłość, powodzeniem wyzwania praktyczne, z jakimi dotychczas próbuje się zmierzyć kryminologia i zwłaszcza szeroko pojęta penitencjarystyka.

Jerzy Modrzewski

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Międzynarodowego Seminarium Naukowo-Dydaktycznego „Uczony – student – nauczyciel – rodzic: idea wielostronnego partnerstwa realizowana na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM"

Poznań, 23 września 2016 roku

23 września 2016 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyło się Międzynarodowe Seminarium Naukowo-Dydaktyczne, w ramach projektu ERASMUS + Developing Teacher Competition for the Future 2015-1-NO01-KA201-013283, zatytułowane: *Uczony – student – nauczyciel – rodzic: idea wielostronnego partnerstwa realizowana na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM*. W ramach tej inicjatywy mieliśmy przyjemność gościć przedstawicieli instytucji kształcących nauczycieli i dyrektorów, jak też nauczycieli edukacji przedszkolnej z Grecji, Norwegii, Holandii, Wielkiej Brytanii. Zaistniała okazja umożliwiła podzielenie się wiedzą, doświadczeniami i spostrzeżeniami na temat funkcjonowania oraz realizacji wielopodmiotowej współpracy.

Organizatorami seminarium był: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, Zakład Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej, kierowany przez panią prof. UAM dr hab. Hannę Krauze-Sikorską; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Zakład Wczesnej Edukacji oraz Polski Komitet Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP.

Pomysłodawczyniami oraz koordynatorkami seminarium były pani dr Ewa Lewandowska z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i pani prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak – prodziekan ds. studenckich i organizacji kształcenia na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

W spotkaniu uczestniczyli także przedstawiciele Urzędu Miasta i Kuratorium Oświaty w Poznaniu. Swoją obecnością zaszczyciła nas również pani mgr

Anna Wróbel – przewodnicząca Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP.

Seminarium składało się z dwóch części. Część oficjalna odbywała się w budynku Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu i dotyczyła prezentacji dobrych praktyk, doświadczeń oraz refleksji nad sytuacją korelacji na płaszczyźnie: student – nauczyciel – dziecko – rodzic. Główną ideą integrującą wszystkie wystąpienia była myśl koncentrująca się na stałym rozwoju i stwarzaniu odpowiedniego środowiska do transgresji. Prezentowane propozycje dydaktyczne na polu akademickim, jak również przedszkolnym, szkolnym i rodzinnym miały na celu ukazanie pozytywnych aspektów konkretnych działań, prowadzonych według przemyślanych i zaplanowanych koncepcji.

Otwarcia konferencji dokonała prodziekan ds. studenckich i organizacji kształcenia – prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak, przedstawiając specyfikę Wydziału Studiów Edukacyjnych i koncepcję kształcenia studentów edukacji elementarnej na kierunku pedagogika. Zaprezentowała ideę łączenia teorii z praktyką realizowaną na Wydziale, podkreślając równoważność obydwu tych komponentów.

Pierwsza prezentacja dotyczyła projektu dydaktyczno-naukowego realizowanego na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, zatytułowanego: „Przedszkolaki na Uniwersytecie". Prelegentki, mgr Anna Schmidt i mgr Natalia Kłysz-Sokalska, przedstawiły ideę łączenia i współpracy różnych środowisk, tj. przedszkola, domu rodzinnego dzieci, uniwersytetu. Inspiracją dla projektu była myśl: „dziecko w centrum wszelkich działań". Wszystkie podjęte w ramach tego projektu działania, skoncentrowane wokół tej myśli, nadawały spójny i jednolity charakter aktywności studentów oraz wykładowców WSE UAM, nauczycieli i dyrektorów placówek, jak też rodziców dzieci uczestniczących w projekcie. Na zasadzie wymiany doświadczeń: nauczyciele – studentom, wykładowcy – nauczycielom, wykładowcy – rodzicom, studenci – dzieciom, dzieci – studentom powstał bogaty w pomysły i propozycje, szeroko pojęty warsztat pracy z dzieckiem przedszkolnym.

Mgr Agnieszka Bojarczuk przedstawiła koncepcję pomocy potrzebującym na podstawie działań Centrum Wolontariatu „Volontario", funkcjonującego na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Jako czynny i aktywny członek tegoż wolontariatu, prelegentka zauważyła znaczącą istotność aspektu pomocy innym, która ma swoje pozytywne skutki nie tylko w perspektywie potrzebującego, ale również udzielającego pomocy. Autorka zaprezentowała szereg działań, których głównym adresatem były dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Działania te integrowały różne grupy społeczne: studentów, wykładowców, nauczycieli, rodziców. Podsumowanie wystąpienia stanowiło stwierdzenie prelegentki, iż pomoc i działania na rzecz innych ludzi nie powinny być jedynie chwilową modą, a raczej sposobem na życie wspólne z drugim człowiekiem.

Prelekcja dr Grażyny Rury dotyczyła sytuacji studentów Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu jako przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w perspektywie odbywanych praktyk oraz staży studenckich w różnego typu placówkach pedagogicznych i terapeutycznych. Autorka prezentacji zauważyła, że aktywna praca zawodowa z dzieckiem jest punktem wyjścia do refleksji nad świadomym podjęciem zawodu nauczyciela. Możliwości, jakie daje praktyczne zastosowanie wiedzy i umiejętności zdobytych w trybie akademickim są szansą na poznanie środowiska profesji nauczyciela: kontaktu z dzieckiem i rodzicem. Prelegentka podkreślała, że praktyki studenckie są równie ważne, jak zajęcia odbywane na uniwersytecie. Ich istotność odzwierciedla się świadomym dążeniem do podnoszenia własnej wiedzy i kompetencji zawodowych.

Interesujący aspekt partnerstwa edukacyjnego w kontekście indywidualnych praktyk studenckich przedstawiła mgr Dominika Przybyszewska. Poruszyła dość trudny temat edukacji i opieki nad dzieckiem ze spektrum autyzmu, odwołując się do analizy indywidualnego przypadku. Zaprezentowała przebieg podejmowanych działań oraz ich realizację, a także efekty z nich pochodzące. Prelegentka zwróciła także uwagę na pozytywne aspekty wynikające z realizacji tego zadania z punktu widzenia praktykanta oraz przybliżyła dokładny schemat współpracy, który może stać się inspiracją dla wielu działań na tej płaszczyźnie. Podczas seminarium poruszono również zagadnienie: *Idea partnerstwa w Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, które zaprezentowała dr Ewa Lewandowska.

Ważnym elementem spotkania była dyskusja. Do pań prelegentek skierowano szereg pytań dotyczących np. rozwijania kompetencji studentów w dziedzinie współpracy z rodzicami dzieci przedszkolnych, przedmiotów w programie studiów, w trakcie których studenci uczą się i doskonalą kompetencje do przyszłej pracy z rodzicami swoich podopiecznych, współpracy Wydziału z przedszkolami, organizacji praktyk studenckich. Pojawiły się też wątki opieki nad małym dzieckiem do lat trzech. Goście podzielili się swoimi doświadczeniami i rozwiązaniami obowiązującymi w ich krajach w tym zakresie.

Druga część spotkania odbyła się natomiast w budynku Przedszkola nr 148 „Mali Europejczycy", przy ul. Chrobrego 121 w Poznaniu, kierowanego przez panią mgr Teresę Grad. Poświęcona ona została przedstawieniu praktycznej realizacji zasady partnerstwa placówek przedszkolnych i rodziców. Dyrektorki z poznańskich przedszkoli dzieliły się swoimi doświadczeniami dotyczącymi współpracy z rodzicami. Omawiały projekty realizowane w przedszkolach we współpracy z rodzicami. Pojawiło się wiele praktycznych rozwiązań wdrażanych w placówkach, jak na przykład kółka teatralne dla rodziców i przygotowywanie spektakli „Rodzice – dzieciom"; koła turystyczne organizujące rajdy, wycieczki krajoznawcze, zabawy terenowe dla rodziców z dziećmi; stowarzy-

szenia działające na rzecz przedszkoli – zrzeszające rodziców, dziadków, nauczycieli oraz sympatyków przedszkola; także inicjatywy wewnętrzne związane ze spotkaniami warsztatowymi, czy akcjami okolicznościowymi, jak spotkania w ramach akcji: „Cała Polska czyta dzieciom".

Konferencja zorganizowana na Wydziale Studiów Edukacyjnych była wyrazem autentycznej współpracy między Wydziałem Studiów Edukacyjnych UAM a poznańskimi przedszkolami, jak również stała się inspiracją do wymiany doświadczeń i podejmowania nowych działań w tym zakresie.

Agnieszka Bojarczuk, Natalia Kłysz-Sokalska, Anna Schmidt

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

MAGDALENA PIORUNEK, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGNIESZKA CYBAL-MICHALSKA, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KINGA KUSZAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

IWONA CHRZANOWSKA, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

TOMASZ GMEREK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZBYSZKO MELOSIK, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SYLWESTER CICHOCKI, lic., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ROBERT CZYSZ, lic., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

TOMASZ PRZYBYŁA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MICHAŁ KLICHOWSKI, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

IRENA PRZYBYLSKA, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

DOROTA JAWOR-PRZYBYSZEWSKA, mgr, choreograf, reżyser teatralny

JANICE MYCK-WAYNE, Associate Professor, California State University, Fullerton

ANNA JAKONIUK-DIALLO, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JOANNA SIKORSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MICHALINA KASPRZAK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JOLANTA JARCZYŃSKA, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

AGNIESZKA RUMIANOWSKA, dr, Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku

BEATA WOŁOSIUK, dr, Wydział Nauk o Zdrowiu i Nauk Społecznych, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

MARTA ŁUCZAK, mgr, Collegium Civitas w Warszawie

MARCELA KOŚCIAŃCZUK, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA ROGOZIŃSKA, dr, Wydział Edukacji Artystycznej, Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu

WIOLETTA JUNIK, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

YAEL ILANY, Adv., The Hebrew University of Jerusalem, Israel

ADEL AYADA, Higher Studies Israel

MÁRIA PISOŇOVÁ, doc. PaedDr., PhD, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra

RITA KHAWALY-ESAWI, Higher Studies Israel

II. RECENZJE I NOTY

ALINA WRÓBEL, dr, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

JERZY MODRZEWSKI, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

AGNIESZKA BOJARCZUK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

NATALIA KŁYSZ-SOKALSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA SCHMIDT, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy, przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja"). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy dolne. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeleń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa klucze (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim.

Wzór przypisów

Książka
Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 8.

Tekst w pracy zbiorowej
W. Welsch, *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 470-471.

Artykuł z czasopisma
B. Machalica, *Wirtualna klasa*, Przegląd, 2008, 2, s. 24-25.

Artykuły z gazety
Z. Bauman, *Nowe stulecie bezczynnych gapiów*, „Tygodnik Powszechny", 2003, 14, s. 16.

Artykuł internetowy
B. Ratuszniak, *Nowa NK.pl. Serwis walczy o użytkowników*, http://interaktywnie.com/biznes/artykuly/biznes/nowa-nk-pl-serwis-walczy-o-uzytkownikow-14368, [dostęp: 29.08.2010].

Projekt okładki: *Ewa Wąsowska*

Redaktor: *Aleksandra Jędrzejczak*

Redaktor techniczny: *Elżbieta Rygielska*

Łamanie komputerowe: *Danuta Kowalska*

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 31,00. Ark. druk. 29,75

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4