UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 45/2017

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2017

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 2017

ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

Agnieszka Cybal-Michalska, *„Indywidualistyczne" vs „kolektywistyczne" orientacje normatywne młodzieży akademickiej* 7
Sławomir Banaszak, *Fokus: technika i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych* 19
Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Czerwony Kapturek. Kobiecość (nie)ujawniona – interpretacyjne prowokacje* 29
Emilia Szymczak, *Ryzyko zmaskulinizowania kobiet w dziedzinach ścisłych i technicznych* ... 39
Katarzyna Adamczyk, Barbara Jankowiak, Emilia Soroko, *Status związku (w związku intymnym vs singiel), konstrukt Ja i zdrowie psychiczne młodzieży akademickiej* 55
Sławomir Futyma, *Zmysły i edukacja. O roli doświadczenia, wiedzy oraz selekcji (refleksja filozoficzna w edukacji)* 67
Mariusz Dembiński, *Edukacja jako nośnik doświadczenia pedagogicznego w kontekście kreacji podmiotu pedagogicznego. Próba ustanowienia postpedagogiki* 77
Bogdan Szczepankowski, *Z historii polskiej surdopedagogiki – trudne początki* 95
Marek Andrzejewski, *Jakie prawo jest potrzebne pedagogom?* 107
Mirosław Kowalski, Łukasz Albański, *Our Kids: The American Dream in Crisis – nierówności w koncepcji kapitału społecznego Roberta P. Putnama (perspektywa edukacyjna)* 123
Paulina Peret-Drążewska, *Ryzyko jako element stylu życia współczesnej młodzieży. Ujęcie teoretyczno-empiryczne* 139
Ewa Karmolińska-Jagodzik, *Rozmowy młodzieży z rodzicami. Narracja z perspektywy młodzieży* 153
Marta Jurczak-Morris, *Roszczeniowość vs ugodowość. Postawy rodzicielskie w środowiskach szkolnych z perspektywy teorii reprodukcji społeczno-kulturowej Pierre'a Bourdieu* 185
Marcin Gierczyk, *Pojęcie „zdolność" w narracji studentów angielskich i polskich. Ujęcie kognitywne* 211
Wojciech Andraszczyk, *Kształcenie policjantów w Stanach Zjednoczonych (wybrane podejścia i tendencje)* 227
Justyna Mrozek, *Geneza i rozwój subkultury hipisów w Stanach Zjednoczonych (wybrane konteksty)* 237
Dobrochna Hildebrandt-Wypych, *Theory and Practice of Political Socialization in Childhood – Democracy vs. Neoliberalism* 255
Sławomir Banaszak, Magdalena Andrys, Dorota Dolata, Beata Iwanicka, Anna Schmidt, Natalia Ulaniecka, *Współczesne studia doktoranckie i współcześni doktoranci. Doniesienia ze zwiadu badawczego* 267

Elżbieta Markiewicz, *In Defense of Human Identity: the Reality of Globalization as the Cause of Modernization of Modern Educational Systems* ... 281
Dorota Rondalska, *Reforma szkolna z roku 2016 – troska o ucznia czy innowacja na zamówienie polityczne* ... 291
Justyna Strykowska-Nowakowska, *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli* ... 311
Magdalena Świgost, Anna Dąbrowska, *Właściwości stygmatu a sytuacja życiowa człowieka zagrożonego stygmatyzacją* ... 329
Mateusz Hurysz, *Odpowiedzialność zawodowa, a wprowadzanie uczniów klas IV szkoły podstawowej w świat historii. Oczekiwania społeczne, a codzienna rzeczywistość – wyniki obserwacji młodego nauczyciela* ... 347
Paweł Piotrowski, *Jedna, wiele czy może żadna? Fenomenologia w naukach o wychowaniu. Wątki fenomenologiczne w naukach o wychowaniu – kontekst historyczny* ... 369
Michal Sigron, *'Inquiry Physics' Program for Students – Implementation of Inquiry Learning in the Physics Lessons in the High School in Israel* ... 387
Daphne Cohen-Brenner, *The Learning Community's Program – a Fresh Approach to the Single Teacher* ... 403
Areej Abdo, *The Effect of Attachment Styles on the Development of Eating Disorders Among Children and Adolescents* ... 413
Anton Said, *The School Experience of Arab LGBT Students in Israel* ... 425

II. RECENZJE I NOTY

Witold Jakubowski (red.) *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016, ss. 350 (Rafał Włodarczyk) ... 435
Sylwester Bębas, Mariusz Z. Jędrzejko, Kaja Kasprzak, Adam Szwedzik, Agnieszka Taper (red.), *Cyfrowe dzieci. Zjawisko, uwarunkowania, kluczowe problemy*, Wydawnictwo Aspra, Warszawa – Milanówek 2017, ss. 396 (Marek Górka) ... 445

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Nauczyciel. Czas. Przestrzeń. Szkoła (rola, funkcje, zadania dawniej i dziś)", Zielona Góra, 5 kwietnia 2017 roku (Małgorzata Kabat, Ewa Kobyłecka) ... 449
Sprawozdanie z I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych", Poznań, 6 - 7 kwietnia 2017 roku (Paulina Peret-Drążewska) ... 452
Sprawozdanie z II Ogólnopolskiej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej „Diagnoza i jej zastosowanie w kontekście jednostkowym i społecznym", Poznań, 24 maja 2017 roku (Justyna Śmietańska) ... 458
Sprawozdanie z Seminarium „Edukacja – Jednostka – Społeczeństwo", Poznań, 5 października 2017 roku (Wojciech Andraszczyk) ... 464

Informacje o autorach ... 469

Informacje dla autorów ... 471

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

Agnieszka Cybal-Michalska, *'Individualistic' vs. 'Collectivist' Normative Orientations of University Youth* 7

Sławomir Banaszak, *Focus Group Interview: the Technique and its Application in Social Research* 19

Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Red Riding Hood. (Un)revealed Femininity – Interpretative Provocations* 29

Emilia Szymczak, *The Risk of Masculinization of Women in Science and Engineering* 39

Katarzyna Adamczyk, Barbara Jankowiak, Emilia Soroko, *Relationship Status (Single vs. Partnered), Self-construals and Mental Health: A Study of University Students* 55

Sławomir Futyma, *About the Role of the Senses, Experience and Selection in Education* 67

Mariusz Dembiński, *Education as a Vehicle of Pedagogical Experience in the Context of Creating a Pedagogical Subject. An Attempt to Establish Post-Pedagogy* 77

Bogdan Szczepankowski, *History of Polish Deaf Pedagogy – the Difficult Start* 95

Marek Andrzejewski, *What Law do Pedagogues Need?* 107

Mirosław Kowalski, Łukasz Albański, *Our Kids: The American Dream in Crisis – Inequalities in Robert P. Putnam's Concept of Social Capital (Educational Perspective)* 123

Paulina Peret-Drążewska, *Risk as an Element of the Lifestyle of Contemporary Youth. A Theoretical and Empirical Approach* 139

Ewa Karmolińska-Jagodzik, *Conversations Between Young Adults and Their Parents. A Narrative from Young People's Perspective* 153

Marta Jurczak-Morris, *A Demanding Attitude vs. a Conciliatory Attitude. Parental Actions and Engagement in School Environments from the Perspective of Pierre Bourdieu's Socio-Cultural Reproduction Theory* 185

Marcin Gierczyk, *The Concept of 'Giftedness' in English and Polish Students' Narratives. A Cognitive Approach* 211

Wojciech Andraszczyk, *Police Training in the United States of America (selected approaches and tendencies)* 227

Justyna Mrozek, *Origins and Development of the Hippie Subculture in the United States (selected contexts)* 237

Dobrochna Hildebrandt-Wypych, *Theory and Practice of Political Socialization in Childhood – Democracy vs. Neoliberalism* 255

Sławomir Banaszak, Magdalena Andrys, Dorota Dolata, Beata Iwanicka, Anna Schmidt, Natalia Ulaniecka, *Modern Doctoral Studies and Their Students. A Pilot Study Report* ... 267

Elżbieta Markiewicz, *In Defense of Human Identity: the Reality of Globalization as the Cause of Modernization of Modern Educational Systems* ... 281

Dorota Rondalska, *The School Reform of 2016 – Concern About Students or Politically--Ordered Innovation* ... 291

Justyna Strykowska-Nowakowska, *Teachers' Communicative Competences* ... 311

Magdalena Świgost, Anna Dąbrowska, *The Properties of Stigma and the Situation of Human Life* ... 329

Mateusz Hurysz, *Professional Responsibility and the Introduction of Primary School Children to the World of History. Social Expectations, and the Daily Reality – the Results of Observations of a Young Teacher* ... 347

Paweł Piotrowski, *Is There One, Many or Maybe There Is No? Phenomenology in Educational Sciences* ... 369

Michal Sigron, *'Inquiry Physics' Program for Students – Implementation of Inquiry Learning in the Physics Lessons in the High School in Israel* ... 387

Daphne Cohen-Brenner, *The Learning Community's Program – a Fresh Approach to the Single Teacher* ... 403

Areej Abdo, *The Effect of Attachment Styles on the Development of Eating Disorders Among Children and Adolescents* ... 413

Anton Said, *The School Experience of Arab LGBT Students in Israel* ... 425

II. REVIEWES AND NOTES

Witold Jakubowski (red.) *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016, ss. 350 (Rafał Włodarczyk) ... 435

Sylwester Bębas, Mariusz Z. Jędrzejko, Kaja Kasprzak, Adam Szwedzik, Agnieszka Taper (red.), *Cyfrowe dzieci. Zjawisko, uwarunkowania, kluczowe problemy*, Wydawnictwo Aspra, Warszawa – Milanówek 2017, ss. 396 (Marek Górka) ... 445

III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the National Scientific Conference: "Nauczyciel. Czas. Przestrzeń. Szkoła (rola, funkcje, zadania dawniej i dziś)", Zielona Góra, 5 April 2017 (Małgorzata Kabat, Ewa Kobyłecka) ... 449

Report from the First National Scientific Conference: „Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych", Poznan, 6-7 April 2017 (Paulina Peret-Drążewska) ... 452

Report from the Second National Interdisciplinary Scientific Conference: „Diagnoza i jej zastosowanie w kontekście jednostkowym i społecznym", Poznan, 24 May 2017 (Justyna Śmietańska) ... 458

Report from the Seminar: „Edukacja – Jednostka – Społeczeństwo", Poznan, 5 October 2017 (Wojciech Andraszczyk) ... 464

Information of Authors ... 469

Information for Authors ... 471

Agnieszka Cybal-Michalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

„INDYWIDUALISTYCZNE" *VS* „KOLEKTYWISTYCZNE" ORIENTACJE NORMATYWNE MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ

Abstract. Cybal-Michalska Agnieszka, *„Indywidualistyczne" vs „kolektywistyczne" orientacje normatywne młodzieży akademickiej* ['Individualistic' *vs*. 'Collectivist' Normative Orientations of University Youth]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 7-17. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.1

In the article, the author refers to the individualism-collectivism dichotomy, which is a theoretical construct serving to explain the mutual relations of the individual and the group. It moreover provides a dimension differentiating between cultures which give the primacy to the individual over the group and those, which privilege the group over the individual. An individualistic tendency means that an individual is the subject for whom the collective is an object of action. Collectivism is the polar opposite view: the collective entity is the proper subject of the proceedings, in relation to which individuals are objects. The author of the article, acknowledging the need to recognize the quality of images and views of academic youth about a career path, invoked the structure and function of selected normative assumptions as important dimensions of the socio-cultural mentality of the individual. The research study helped grasp the 'individualistic' and 'collectivist' normative assumptions of university youth, emerging in the course of socialization and originating in the generalization of social experience.

Key words: individualism, collectivism, university youth, normative orientation

Dychotomia indywidualizm-kolektywizm jest konstruktem teoretycznym, powoływanym dla wyjaśnienia wzajemnych relacji jednostki i grupy oraz stanowi dymensję porządkującą kultury od tych, w których istnieje prymat jednostki nad grupą (przedkładanie potrzeb jednostkowych nad harmonię grupową) do tych, w których istnieje prymat grupy nad jednostką (grupa stanowi „byt pierwotny", w stosunku do którego jednostka jest „bytem wtórnym"), co nie pozostaje bez wpływu na społeczno-kulturowy i psychologiczny poziom funkcjonowania jednostek.

Mimo wielości koncepcji opisujących ich desygnaty, kategorie pojęciowe „indywidualizm" i „kolektywizm" są nośnikami względnie stałych znaczeń, odnoszących się do wagi jednostkowych inicjatyw czy też wagi formacji społecznej, a jako osiowe składniki zasobu mentalności jednostek różnicują systemy ogólnych zasad, wartości, którymi podmiot i wspólnota się kierują przy przetwarzaniu danych o życiu społecznym[1]. Stanowią obowiązujący w danym społeczeństwie system norm i wartości implikujących społeczne wyobrażenia o stanie pożądanym, w celu uniknięcia zjawiska anomii, której następstwem jest dezintegracja społeczna i trudności adaptacyjne jednostek. W tym sensie są to kategorie przeciwstawne. Indywidualistyczna tendencja jednostkowa oznacza, że jednostka jest podmiotem (*Self niezależne*), którego przedmiotem postępowania jest zbiorowość. Kolektywizm stanowi pogląd biegunowo odmienny: właściwym podmiotem postępowania jest kolektyw, zbiorowość, w stosunku do którego jednostki są tylko przedmiotami (*Self współzależne*)[2]. Można uznać, iż centralny punkt odniesienia dla jakości relacji podmiotu do kariery leży w koncepcji osoby ludzkiej. *Self niezależne* ujmuje jednostkę jako autonomiczny podmiot, wyodrębniony ze środowiska społecznego, którego zachowanie zależne jest od indywidualnej motywacji, sposobu myślenia oraz aparatu oceniająco-wartościującego i emocjonalno-uczuciowego. Jednostka jest „celem samym w sobie, najwyższą wartością", a zadania przed nią stojące ujmuje w kategoriach „samoaktualizacji, samospełnienia, wyrażania własnych pragnień, praw i zdolności, rozwoju własnego potencjału"[3]. Owocuje to sformułowaniem, że „społeczeństwo jest środkiem do osiągania indywidualnych celów"[4]. Inni są jednostce niezbędni do uchwycenia sensu „różnicy" i czynienia porównań w kontekście samooceny. Omawiane zagadnienie nabiera szczególnego znaczenia w kontekście założeń rozważających indywidualistyczny system wartości w kategoriach etycznych. W ujęciu Watermana, indywidualizmu nie należy utożsamiać z egoizmem (indywidualizm egoistyczny), lecz raczej indywidualizmem etycznym, eksponującym równość jednostek ludzkich oraz negację dla ludzkiej skłonności unikania odpowiedzialności, wszelkich zobowiązań, myślenia tylko o sobie i traktowania innych w kategoriach ich wartości rynkowej w celu osiągnięcia indywidualnie zdefiniowanego sukcesu[5].

---

[1] Patrz: K. Obuchowski, *Kolektywizm – Indywidualizm – Ideologizm*, [w:] *Orientacje społeczne jako element* mentalności, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990; J. Reykowski, *Ukryte założenia normatywne jako osiowy składnik mentalności*, [w:] tamże.

[2] K. Obuchowski, *Kolektywizm – Indywidualizm – Ideologizm*, s. 93.

[3] N. Dorna, *Indywidualizm – kolektywizm jako źródło międzykulturowych różnic w zakresie zachowań komunikacyjnych*, [w:] *Społeczne problemy globalizacji*, red. Z. Blok, Poznań 2001, s. 165.

[4] W. Daab, *Indywidualizm a poglądy społeczno-polityczne*, [w:] *Wartości i postawy społeczne a przemiany* systemowe, red. J. Reykowski, Warszawa 1993, s. 104-105.

[5] W. Daab, *Indywidualizm i kolektywizm jako orientacje społeczno-polityczne*, [w:] *Orientacje społeczne*, s. 102-105.

W przypadku *Self współzależnego Ja* aktualizowane jest w relacji z innymi. Jednostkę rozpatruje się jako jeden z elementów wzajemnych stosunków i powiązań międzyludzkich w Sieci, której los jest integralnie związany z losem zbiorowości. Zbiorowość jest w „znacznej części «w nich», oni ją komponują swoją codzienną działalnością, swoimi oczekiwaniami i swoimi złudzeniami"[6].

Specyfika organizacji życia społecznego nie wynika wyłącznie z internalizacji przez jednostkę zastanej rzeczywistości kulturowej, ale również z osobliwości psychologicznych mechanizmów determinujących indywidualizm i kolektywizm jako odmienne formy mentalności. Istotę indywidualizmu stanowi pogląd, iż „jednostka ma prawo do własnej inicjatywy i wyboru w toku formułowania swoich celów, poglądów i sposobów zachowania"[7], nie kierując się naciskami czy interesami grup i organizacji społecznych, w których funkcjonuje. Specyfika natury jednostki ludzkiej przejawia się w permanentnej autokreacji.

> Sama w sobie jednostka może znaleźć właściwą drogę do tego, aby działać społecznie pozytywnie, nie musi być do tego przymuszana, ani uczona. Sama też za ich realizację i za formy tej realizacji odpowiada, zwłaszcza że sama w sobie musi znaleźć racje swojego działania[8].

Integralną częścią rozważań nad indywidualizmem, definiowanym jako doktryna filozoficzna, orientacja światopoglądowa, czy wymiar mentalności jednostkowej, jest nadanie istotnego znaczenia tylko indywiduum, które przeciwstawia się społeczeństwu, a różnorodność i wieloaspektowość zjawisk w świecie interpretuje się nieograniczoną liczbą autonomicznych bytów jednostkowych. Przyjęcie takiego paradygmatu oznacza, iż jednostka jest ujmowana jako wartość najwyższa[9]. Osobliwością indywidualizmu, jako zespołu ukrytych założeń normatywnych właściwych jednostce, są w aspekcie treściowym spostrzeganie sytuacji (*situation perception*) i analiza owej sytuacji, jak również koncentracja na kompetencjach do pełnienia ról oraz współzawodnictwo i idea wyjątkowości, wyrażona hasłem:

> skoro budujemy nasze społeczeństwo na osiągnięciach jednostki, to zapewnimy każdej jednostce równe możliwości zajęcia tej pozycji we wspólnocie, do której uprawnia ją jej inteligencja, charakter, zdolności i ambicja (...) podczas gdy ona w zamian musi się poddać ostrej próbie współzawodnictwa[10].

---

[6] K. Obuchowski, *Kolektywizm – Indywidualizm – Ideologizm*, s. 102.

[7] Tamże, s. 94.

[8] Tamże.

[9] I. Jakubowska-Branicka, *Czy jesteśmy inni? Czyli w poszukiwaniu absolutnego autorytetu*, Warszawa 2000, s. 183.

[10] Autorem słów jest H. Hoover patrz: W. Daab, *Indywidualizm a poglądy społeczno-polityczne*, s. 106-109.

Osoby trzecie postrzegane są przez indywidualistę przez pryzmat posiadanych kompetencji, takich jak inteligencja, zaradność, rozsądek, pomysłowość[11].

W przypadku orientacji normatywnej, usytuowanej na przeciwległym biegunie omawianej dymensji, jednostka nie jest definiowana jako byt samoistny. Musi

> nauczyć się podporządkowania woli kolektywu, jako dyrektywie z natury rzeczy słusznej. Sama nie jest w stanie i nie powinna określać celu swego życia. Kolektyw określa to, co dla jednostki jest ważne, a nawet gdyby taka inspiracja nie miała miejsca, wystarczy posłuszeństwo[12].

Przyjęta perspektywa określa zasadę, iż rację ma zawsze kolektyw, a więc

> za negatywne skutki swojego działania jednostka odpowiada tylko wówczas, gdy działa wbrew woli kolektywu. Może też spotkać się z dezaprobatą w wypadku skutków działań pozytywnych, ale podjętych wbrew woli kolektywu. Wynika to stąd, że racje działań jednostki są akceptowane tylko wówczas, gdy są akceptowane przez kolektyw[13].

Orientacja społeczna nie opiera się na spostrzeganiu sytuacji, lecz na spostrzeganiu osób (*person perception*) i postaw uczestników interakcji.

> Kolektywista pragnie zatem znać przede wszystkim charakterystykę partnera, aby na jej podstawie określić swój stosunek do niego (...) chce wiedzieć, czy ma do czynienia ze swoim czy z obcym. Dopiero określenie swojej postawy pozwala mu wybrać właściwy sposób postępowania[14].

Pożądane postawy opisywane są przez posiadanie takich cech, jak tolerancja, troskliwość, uczynność, sympatyczność. Podłoże orientacji kolektywistycznej stanowi obraz społeczeństwa budowany na podstawie kryterium solidarności (*solidare*), które oznacza „utrwalić", „umocnić", „scalić" bądź „połączyć". Wspólnota daje kolektywiście poczucie bezpieczeństwa, co sprzyja bierności, pasywności i motywuje do podjęcia postawy receptywnej, opartej na zasadzie[15]. Człowiek realizuje potrzebę sensu życia tylko dlatego, że jest „istotą wspólnotową" (L. Althuser), że podporządkowuje się „zbiorowej osobowości" (K. Obuchowski). W rezultacie odrzuca się jego „obiektywną esencję" (S. Konopacki), dostrzegając w jednostce „byt wtórny", który „in-

[11] W. Daab, *Indywidualizm i kolektywizm jako orientacje*, s. 125-127.

[12] K. Obuchowski, *Kolektywizm – Indywidualizm – Ideologizm*, s. 94.

[13] Tamże.

[14] Spostrzeżenie w ujęciu Bergera i Luckmanna w: W. Daab, *Indywidualizm i kolektywizm jako orientacje*, s. 121-125.

[15] Tamże, s. 106-109.

westuje część swojej osobowości do wewnątrz kolektywu na rzecz określonej, chociażby wyimaginowanej, rzeczywistości"[16].

Przywołanie ogólnego ujęcia ukrytych założeń normatywnych na osi indywidualizm-kolektywizm skłania do bardziej precyzyjnego przeanalizowania psychologicznych mechanizmów nabywania indywidualistycznych lub kolektywistycznych tendencji. Ścisły związek omawianych orientacji normatywnych ze strukturą „Ja" jednostki, a szczególnie z jej poczuciem własnej tożsamości, był przedmiotem analiz J. Reykowskiego. Autor wysuwa tezę, iż system przekonań normatywnych i diagnostycznych o naturze świata społecznego, a więc również o sposobie postrzegania relacji między jednostką a grupą, pozostaje „w integralnym związku z przekonaniem na temat siebie samego i natury swoich związków z otoczeniem społecznym", a więc z przekonaniami będącymi „jądrem poczucia własnej tożsamości"[17]. Wobec tych założeń J. Reykowski postawił tezę, iż

> uformowanie się tożsamości osobistej jest podstawą do ukształtowania indywidualistycznych założeń normatywnych, a uformowanie tożsamości społecznej – do ukształtowania założeń kolektywistycznych[18].

Posiłkując się silnie zaakcentowanymi związkami między aktywizacją osobistej bądź społecznej tożsamości a przyjmowaniem indywidualistycznej czy kolektywistycznej perspektywy ujmowania natury związków podmiotu z otoczeniem społecznym, należy wskazać na dwie ważne implikacje.

Po pierwsze, można założyć, iż zdolność do indywidualistycznego i kolektywistycznego sposobu myślenia jest właściwa każdej jednostce, dlatego międzykulturowe bądź jednostkowe różnice pod względem orientacji indywidualizmu i kolektywizmu należy ujmować jako „specyficzną kompozycję" indywidualistycznych i kolektywistycznych założeń normatywnych, zależnych od układu równowagi pomiędzy tożsamością osobistą a społeczną[19]. Nie bez znaczenia, na co wskazuje M. Jarymowicz, są treści schematowe „Ja", czyli cechy dystynktywne, które z jednej strony odróżniają jednostkę od innych (cechy specyficzne związane z tożsamością osobistą), z drugiej strony kategoryzują członków danej grupy, wyodrębniając ją od uczestników innej grupy (cechy specyficzne związane z tożsamością społeczną). Można stwierdzić, iż istnieje związek między nadaniem znaczącej roli w strukturze tożsamości cechom specyficznym w drugim ujęciu a znaczeniem kolektywistycznych założeń normatywnych, bądź zaktualizowaniem indywidualistycznego

[16] K. Obuchowski, *Kolektywizm – Indywidualizm – Ideologizm*, s. 108-109.

[17] J. Reykowski, *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności*, Przegląd Psychologiczny, 1992, 2, s. 161-162.

[18] J. Reykowski, *Ukryte założenia normatywne*, s. 22.

[19] Tamże, s. 22-23.

sposobu myślenia w przypadku akceptowania różnicy „Ja-Inni". Ponadto, autorka wykazała, że psychologicznymi warunkami odbierania innych jako autonomiczne podmioty i nadawania im autotelicznej wartości są wysoki poziom wyodrębnienia „Ja" oraz rola kategorii „My". Istotę orientacji indywidualistycznej stanowi wyraźne wyodrębnienie struktury „Ja" od „My" i „Oni". W sytuacji, kiedy nie istnieje wyraźna granica między „Ja" i „My", wówczas mówimy o tendencji kolektywistycznej podmiotu[20].

Po wtóre, wyodrębnione rodzaje tożsamości mogą różnić się pod względem „wyrazistości", czyli „funkcjonalnej obecności w systemie regulacji", co w ujęciu P. Gurin i H. Markus „znajduje wyraz w tym, jak jednostka przetwarza informacje odnoszące się do zjawisk mających związek z danym obszarem tożsamości i jak ocenia te zjawiska"[21]. W zależności która forma tożsamości (indywidualna czy społeczna) charakteryzuje się „trwałą wyrazistością" w podmiocie, w jego zachowaniach będą przeważały tendencje indywidualistyczne bądź kolektywistyczne. Występowanie zaś „trwałej wyrazistości" omawianych form tożsamości wiąże się z działaniem czynników społeczno-kulturowych daną formę wspierających, co nie wyklucza możliwości „przełączenia" form tożsamości na skutek wystąpienia określonych bodźców sytuacyjnych[22]. Zdaniem M. Brewer (1990), są jednak podstawy do uznania indywidualizmu i kolektywizmu za względnie stałe wymiary mentalności, przy założeniu, że typową właściwością natury ludzkiej jest „funkcjonowanie na różnych poziomach kontinuum asymilacji-dyferencjacji" i można „zidentyfikować poziom, który dla danej kultury, dla danego kontekstu społecznego, dla danej osoby jest dominujący"[23].

Autorka niniejszego artykułu uznając potrzebę rozpoznania jakości wyobrażeń i poglądów młodzieży akademickiej na temat kariery[24], odwołała się do struktury i funkcji wybranych założeń normatywnych jako istotnych

[20] M. Jarymowicz prezentując różne formy tożsamości i ich związek z orientacjami normatywnymi na osi indywidualizm-kolektywizm wskazuje również na zjawisko deindywiduacji, czyli zatarcie granic między różnymi sferami tożsamości, ujawniające się w braku wyodrębnienia „Ja-My" i „My-Oni" patrz: J. Reykowski, *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu*, s. 166-167.

[21] Tamże, s. 163.

[22] Tamże, s. 163-165.

[23] Tamże, s. 164-165.

[24] Badania przeprowadzono w grudniu 2012 roku. Łącznie objęto nimi 352 studentów. Ich podmiotem była młodzież akademicka ostatnich lat studiów, w okresie przejścia z edukacji na rynek pracy. Badani reprezentowali trzy uczelnie wyższe: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu oraz Politechnikę Poznańską. Tym samym, badana młodzież akademicka reprezentowała różnorodność kierunków kształcenia. W przypadku nauk społecznych były to kierunki: pedagogika, pedagogika specjalna; w przypadku nauk humanistycznych – historia; nauk prawnych – prawo; nauk medycznych – medycyna; nauk technicznych – automatyka i robotyka, informatyka, elektrotechnika.

wymiarów mentalności społeczno-kulturowej podmiotu. Układem odniesienia dla pośredniego odwołania się do wagi środowiska, w którym rozwijają się kariery młodzieży studenckiej, była opozycja między *indywidualizmem* a *kolektywizmem*. Badania pozwoliły na uchwycenie „indywidualistycznych" i „kolektywistycznych" założeń normatywnych respondentów, powstających w toku socjalizacji i pochodzących z generalizacji społecznego doświadczenia.

Osiowym składnikiem mentalności badanej grupy młodzieży akademickiej, którym kieruje się ona przy przetwarzaniu danych o złożoności życia społecznego i swoich relacjach ze światem „karier bez granic" jest jednak nieco bardziej orientacja kolektywistyczna aniżeli orientacja indywidualistyczna. Poniższa rycina[25] obrazuje przewagę wskazywanych przez badanych studentów cech związanych z orientacją na wspólnotę, na wartość solidarności grupowej, odpowiedzialności czy podporządkowania normie społecznej harmonii.

uczynny (48,0%)	–	*inteligentny* (52,0%)
rozsądny (53,0%)	–	troskliwy (47,0%)
pomysłowy (50,3%)	–	sympatyczny (49,7%)
pomocny (69,5%)	–	*ambitny* (30,5%)
elegancki (21,1%)	–	taktowny (78,9%)
szlachetny (35,3%)	–	*zdolny* (64,7%)
inteligentny (44,1%)	–	pomocny (55,9%)
wyrozumiały (66,3%)	–	*pomysłowy* (33,7%)
obrotny (35,4%)	–	tolerancyjny (64,6%)
troskliwy (64,2%)	–	*ambitny* (35,8%)

Skala Indywidualizm-Kolektywizm

Ryc. 1. Indywidualistyczne *vs* kolektywistyczne usposobienie badanej młodzieży akademickiej

Problematyka orientacji normatywnych młodzieży akademickiej podejmowana w tym artykule stanowi wycinek wielokontekstowego ujęcia przez autorkę zagadnienia kariery w świecie permanentnej zmiany, w świecie w którym „kariera robi karierę" podjętego w monografii: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.

[25] W celu zbadania indywidualistycznej *vs* kolektywistycznej tendencji jednostkowej badanej grupy młodzieży akademickiej wykorzystano zmodyfikowaną przez W. Daaba skalę zaangażowania społecznego J.F Crandalla. Składa się ona z zestawu dziesięciu par kryterialnych, z czego jedna – elegancki-taktowny ma charakter buforowy. W każdej parze znajduje się cecha związana z orientacją kolektywistyczną i orientacją indywidualistyczną (w zestawieniu zaznaczona kursywą). Prośba do respondentów, precyzująca kryterium wyboru przymiotników, brzmiała następująco: „Poniżej znajduje się 10 par cech, które mogą charakteryzować ludzi. Wszystkie te cechy uznawane są za dobre. Proszę jednak w każdej parze podkreślić tę cechę, która Pana/Pani zdaniem jest cenniejsza, która sprawia, że mógłby Pan/mogłaby Pani ocenić człowieka, który posiada tę cechę jako bardziej wartościowego". Autorka badań stosowała już wcześniej skalę Indywidualizm-Kolektywizm do badania orientacji normatywnych indywidualizm *vs* kolektywizm młodzieży licealnej. Wyniki badań opisała w monografii: A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań 2006.

W badanej populacji młodzieży przeważa przeciętnie uwarunkowana orientacja kolektywistyczna. Jednakże trudno wnioskować, iż jest to kolektywizm „istniejący dla siebie" i uznać w sposób jednoznaczny, że młodzież jest taka, jak społeczeństwo w jakim przyszło jej żyć. Kultura zachodnioeuropejska implikuje raczej indywidualistyczną tendencję jednostkową i indywidualistyczną koncepcję świata. Uznanie, iż cywilizacyjne „przypisanie" do indywidualistycznej orientacji normatywnej pozbawione jest kolektywistycznego wycieniowania kryje za sobą niewątpliwie wymagające dopowiedzenia przekonanie. Uczeni są w zasadzie zgodni co do faktu, iż „paradygmatem kulturowym" naszej cywilizacji, stanowiącym naturalną zasadę funkcjonowania społeczności i będącym elementem naturalnego porządku rzeczy, był kolektywizm[26]. Ponadto, trudno zignorować fakt, iż większość ludności świata zinterioryzowała sobie wartości solidarności i lojalności wobec członków własnej grupy, co wskazuje na fakt, iż w świecie obowiązuje właściwie zasada kolektywizmu ze skłonnością do koncentrowania się na budowaniu obrazu społeczeństwa na podstawie kryterium solidarności. Zwrot ku indywidualizmowi, który można uznać za odstępstwo, ze względu na wzrost zamożności krajów zachodnioeuropejskich (i nie tylko, czego przykładem jest Japonia) wolno jednak uznać za postępujący[27].

Wyniki procentowe co prawda wskazują na jedno kryterium, które zakładało *implicite* opozycję indywidualizm-kolektywizm, ale trudno nie zakładać, że na wybór określonej cechy miały zapewne wpływ jeszcze inne kryteria, o czym pozwalają wnioskować wyniki cech występujących dwukrotnie, takich jak: inteligentny (52,0% i 44,1%), pomysłowy (50,3% i 33,7%), ambitny (35,8% i 30,5%), pomocny (69,5% i 55,9%) oraz troskliwy (64,2% i 47,0%). Zasadne jest zatem postawienie pytania: czy nie jest to przejaw Westenowskiego „kolektywizmu indywiduacyjnego" (jednostka jest przedmiotem, ale bez utraty poczucia tożsamości) czy „kolektywizmu syntetycznego" (jednostka świadoma swojej odrębności koordynuje interesy własne z interesami zbiorowości, przez co staje się podmiotem). Kolektyw, który jest przedmiotem kreowanym intencjonalnie przez konstytuujące go jednostki, wskazuje raczej na pseudokolektywny charakter tendencji normatywnej. Do myślenia podobnie kategoryzującego odwołuje się fakt, że przymioty: „pomocny" (cecha kolektywistyczna), „zdolny" (cecha indywidualistyczna) „wyrozumiały" (cecha kolektywistyczna), „tolerancyjny" (cecha kolektywistyczna), „troskliwy" (cecha kolektywistyczna), „rozsądny" (cecha indywidualistyczna) uzyskały najwyższą liczbę wskazań. Przechodniość wyborów można tłumaczyć wielorako: wspomnianymi wcześniej odmianami kolektywistycznych

[26] K. Obuchowski, *Kolektywizm – Indywidualizm – Ideologizm*.
[27] Patrz: G. Hofstede, *Kultury i organizacje*, Warszawa 2000.

tendencji, ale również uniwersalnością wybranych przymiotów, takich jak: „zdolny", „rozsądny", które mogą świadczyć o zawieraniu w sobie również aspektów kolektywistycznych. Konsekwencją kolektywistycznego usposobienia respondentów jest znaczenie, jakie przypisują potrzebie kreowania satysfakcjonujących i harmonijnych związków międzyludzkich, o czym świadczy uznanie za najwartościowszą cechę „bycie pomocnym". Jest to przymiot podkreślany przez badaną grupę młodzieży akademickiej nieco częściej aniżeli inne cechy natury kolektywistycznej, które są znacznie częściej przywoływane od cech przypisanych do tendencji indywidualistycznej. Młodzież akademicka, jako podmiot obdarzony „wolą i myślą", w następnej kolejności ponownie nadała priorytet cechom natury kolektywistycznej. Przypisywanie przez badaną grupę młodzieży akademickiej wartości przymiotom indywidualistycznym wieńczy uporządkowanie.

pomocny	wyrozumiały	*rozsądny*	sympatyczny	*ambitny*
	tolerancyjny	*inteligentny*	uczynny	szlachetny
	zdolny		*pomysłowy*	*obrotny*
	troskliwy			

Ryc. 2. Priorytety nadawane przez badaną młodzież akademicką cechom indywidualistycznym *vs* kolektywistycznym

Myślenie w kategoriach kolektywistycznych charakteryzujące grupę badanej młodzieży akademickiej, mogące wykazywać cechy „trwałej wyrazistości", wiążące się z działaniem czynników społeczno-kulturowych daną formę wspierających, nie oznacza, że nie istnieją statystycznie istotne zależności poziomu indywidualizm-kolektywizm względem wybranych zmiennych społeczno-demograficznych i osobowościowych[28]. Tendencje indywidualistyczne zdecydowanie częściej przejawiają mężczyźni (test z; $p <= 0{,}0001$) aniżeli kobiety, osoby, które w szkole średniej zaliczały się do uczniów celujących albo przeciętnych (ANOVA; $P = 0{,}003$), niźli dobrych czy bardzo dobrych, respondenci studiujący dziedzinę: nauk technicznych (przyszli inżynierowie), nauk humanistycznych (przyszli historycy), prawnych (przyszli prawnicy) i medycznych (przyszli lekarze) (ANOVA; $p <= 0{,}0001$), niż pedagodzy – reprezentanci dziedziny nauk społecznych. Afirmacja tej grupy młodzieży akademickiej dla cech świadczących o naturze kolektywistycznej niewątpliwie wiąże się z przekonaniem, iż więź społeczna opiera się na zasadach interakcji, empatycznego rozumienia, a dominującą formą jest relacja podmiotowa, tak

[28] W badaniach ilościowych dla rozpoznania i uchwycenia związków między zmiennymi wybrano i zastosowano określone procedury statystyczne. Użyta stosownie procedura jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) służyła oszacowaniu statystycznej istotności różnic średnich w wielu grupach porównawczych.

charakterystyczna dla orientacji prospołecznej, nieobcej myśleniu badanych pedagogów.

Analizy korelacyjne wskazują na zależności między skalą indywidualizm-koletywizm a percepcją jakości problemów, które wydają się dla badanej grupy respondentów pierwszoplanowe po ukończeniu studiów (ANOVA; P = 0,008), częstotliwością odczuwania radości z życia (ANOVA; p < = 0,0001), poczuciem i przeświadczeniem o byciu kochanym (test z; p < = 0,0001), oceną jakości swojego dotychczasowego życia (ANOVA; P = 0,033). Respondenci rzadko bądź nigdy nie odczuwający radości życia, nie czujący się kochanymi i oceniający swoje dotychczasowe życie jako okropne, wykazują się zdecydowanie najwyższym wskaźnikiem indywidualizmu. W mentalności tej grupy badanych, charakterystycznemu dla orientacji indywidualistycznej dążeniu do wyodrębnienia „Ja" wyraźnie sprzyja brak odczuwanej satysfakcji z jakości życia i co wydaje się wysoce prawdopodobne – brak satysfakcjonującego przeżywania własnej osoby. W kontekście kariery rozpatrywanej z perspektywy organizacyjnej, tę grupę badanej młodzieży może charakteryzować ograniczona zdolność do przyjmowania perspektywy partnera, co niewątpliwie może utrudniać wypracowywanie wspólnych grupowych przedsięwzięć. Przejawianej w tej grupie respondentów tendencji indywidualistycznej nie należy utożsamiać z antycypacją problemów w momencie przejścia z edukacji na rynek pracy. Zdecydowanie indywidualistycznie zorientowana młodzież stanowi najliczniejszą grupę, która nie przewiduje trudności związanych ze znalezieniem pracy. Ich pozytywistyczny charakter łączący się z poczuciem sprawstwa, koncentracją na celach, emocjonalną niezależnością, sprawnością zadaniową, a nawet atrofią zasad lojalnościowych pozwala być optymistą wobec przyszłości i jakości planowania perspektywy kariery. Do fenomenu indywidualistycznej tendencji jednostkowej należy przekonanie o autonomii, niezależności, potrzebie przejawiania własnej inicjatywy, samodoskonaleniu w celu odnalezienia indywidualnej drogi dla rozwoju (kariery) oraz działania społecznie pozytywnego. Kolektywistycznie zorientowanej młodzieży częściej towarzyszą dylematy związane z trudnościami znalezienia pracy odpowiadającej ich wykształceniu, im najbardziej odpowiadającej, czy obawy zawiązane ze znalezieniem pracy w ogóle. Niemniej jednak jest to grupa studentów, która bardzo często i często odczuwa radość życia, czuje się kochana, a swoje życie jako całość ocenia jako udane i raczej dobre. Nie zauważa się istotnej i liniowej zależności wymiaru indywidualizm-kolektywizm badanej grupy młodzieży akademickiej od: wieku, miejsca zamieszkania, wykształcenia rodziców, warunków materialnych rodziny czy stopnia zadowolenia z różnych sfer życia. Wyraźny wzorzec kolektywistyczny badanej populacji, strukturalnie związany z niskim stopniem wyodrębnienia „Ja" w kontekście kariery, będzie z pewnością sprzyjał

harmonijności w relacjach ze współpracownikami, dbałości o klimat pracy i utrzymanie wewnętrznej spójności środowiska zawodowego, współodpowiedzialności, czy tworzeniu się więzi zadaniowych[29]. Badana młodzież akademicka, która aktualizuje potencjał w niej tkwiący, jednocześnie hołduje zasadzie uwzględniania dobra innych ludzi.

Ukryte założenia normatywne, ujmowane w wymiarze relacji między jednostką a grupą (co nie jest bez znaczenia w kontekście kariery) dla relacji jednostka – organizacja, dla podmiotu życia zbiorowego mają charakter nieświadomy bądź uświadamiany fragmentarycznie. Różnicę między indywidualizmem a kolektywizmem na tle analiz psychologicznych rozpatruje się najczęściej jako różnicę dominującego stanu funkcjonalnego, zależnego od poziomu wyodrębnienia „Ja". Tendencja kolektywistyczna, jako dominujący wymiar w opisie mentalności badanej grupy młodzieży akademickiej, jest silnie nasycona aksjologicznie. Neguje zatem skłonność badanej grupy młodzieży, będącej w momencie przejścia z edukacji akademickiej na rynek pracy, do myślenia w kategoriach indywidualizmu egoistycznego.

BIBLIOGRAFIA

Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań 2006.

Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.

Daab W., *Indywidualizm i kolektywizm jako orientacje społeczno-polityczne*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990.

Daab W., *Indywidualizm a poglądy społeczno-polityczne*, [w:] *Wartości i postawy społeczne a przemiany systemowe*, red. J. Reykowski, Warszawa 1993.

Dorna N., *Indywidualizm – kolektywizm jako źródło międzykulturowych różnic w zakresie zachowań komunikacyjnych*, [w:] *Społeczne problemy globalizacji*, red. Z. Blok, Poznań 2001.

Hofstede G., *Kultury i organizacje*, Warszawa 2000.

Jakubowska-Branicka I., *Czy jesteśmy inni? Czyli w poszukiwaniu absolutnego autorytetu*, Warszawa 2000.

Obuchowski K., *Kolektywizm – Indywidualizm – Ideologizm*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990.

Reykowski J., *Ukryte założenia normatywne jako osiowy składnik mentalności*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Poznań 1990.

Reykowski J., *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności*, Przegląd Psychologiczny, 1992, 2.

[29] Patrz: J. Reykowski, *Ukryte założenia normatywne*; N. Dorna, *Indywidualizm – kolektywizm jako źródło międzykulturowych różnic*, s. 165.

Sławomir Banaszak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

FOKUS: TECHNIKA I JEJ ZASTOSOWANIE W BADANIACH EDUKACYJNYCH

Abstract. Banaszak Sławomir, *Fokus: technika i jej zastosowanie w badaniach edukacyjnych* [Focus Group Interview: the Technique and its Application in Social Research]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 19-28. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.2

A Focus group interview (FGI), the focused group, focus groups or just focus are the definitions of data collection techniques which, after several decades of development, have become an important part of research plans in social sciences. Placing the focus on communication techniques leads us to combine analyses consisting of interview and observation. It also raises the question whether the focus, which by definition combines and directly expresses the strengths and weaknesses of communication techniques and the strengths and weaknesses of observation techniques, allows achieving some kind of methodological synergy. In addition, the essence of measurement in science and – more closely – in social sciences seems to be an important context for the empirical functioning of the focus and for researchers preferring this technique of data collection.

Key words: methodology of social sciences, research methods in social sciences, focus group interview, data collection techniques

Wprowadzenie

Fokus, badanie fokusowe bądź w skrócie FGI (ang. *focus group interview*) to współczesne określenia znanej techniki gromadzenia danych w naukach społecznych. Można zapytać, dlaczego właśnie ta technika skłania do szczególnej refleksji odnośnie jej empirycznego statusu? Dlatego, że „ma już swoje lata" i dlatego, że nowe czasy, nowoczesne społeczeństwa oraz nowoczesne badania empiryczne stawiają coraz to nowe wyzwania przed wywiadami w ogóle, a przed wywiadami grupowymi w szczególności.

Celem niniejszego tekstu jest przybliżenie techniki zogniskowanego wywiadu grupowego, a przede wszystkim osadzenie jej w strukturze pozosta-

łych technik gromadzenia danych. Uboczny niejako skutek tych zadań stanowi odniesienie się do dyskusji między zwolennikami badań jakościowych oraz badań ilościowych. Jednakże, uboczny nie oznacza nieistotny. Przeciwnie – właśnie ta dyskusja oraz wyraźna tendencja do zawłaszczania fokusów jako wyłącznej domeny badań jakościowych stały się impulsem do podjęcia przedmiotowego zagadnienia. Niniejsze ujęcie nie ma więc nic wspólnego z podręcznikowym podejściem do prezentacji zastosowań techniki, lecz jest dokonywane w kontekście wcześniejszych doświadczeń w stosowaniu fokusów w badaniach społecznych i z zamiarem wypracowania względnie oryginalnego stanowiska w tej dziedzinie, z jednoczesnym wskazaniem na możliwości zastosowań w badaniach edukacyjnych.

Metody, techniki i pomiar w badaniach społecznych

Aby porozumiewać się w jakimś języku teoretycznym czy metodologicznym, co absolutnie oczywiste, potrzebna jest zgoda. Przynajmniej co do głównych kategorii. Tak właśnie jest z metodami i technikami. A wydaje się, że nie tylko nie ma zgody co do treści tych pojęć, lecz także – być może wskutek tego stanu rzeczy – wprowadza się dodatkowe kategorie, jak strategie czy badania. Po drodze zapomniano już, że mamy jeszcze do dyspozycji, zgodnie z rodzimą tradycją badawczą, procedury. Wreszcie, nawet w obrębie podstawowych metod i technik występuje brak zgodności co do kwalifikowania poszczególnych „aktów" empirycznych jako jednego bądź drugiego rodzaju.

Najlepszy przykład stanowi obserwacja, która klasycznie zaliczana jest do technik gromadzenia danych (techniki obserwacyjne *versus* techniki komunikacyjne). Niemniej, niektórzy autorzy podręczników skłonni są do uznania obserwacji za metodę, nie podając przy tym żadnych konkretnych argumentów. Czy odpowiada za to chęć generowania innowacyjnych nazw i podziałów, czy językowa kalka z angielskiego – tego w tym miejscu nie rozstrzygniemy.

Warto jednak przytoczyć, co na temat obserwacji pisze Mieczysław Łobocki w popularnym skądinąd podręczniku:

> Obserwacja, jako jedna z metod badań pedagogicznych, stanowi osobliwy sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych w naturalnym ich przebiegu i pozostających w bezpośrednim lub pośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora[1].

Dalej następuje przegląd definicji obserwacji, który wieńczy następujący fragment:

[1] M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2009, s. 226.

> Rozumiana a ten sposób obserwacja ma do spełnienia szczególną rolę w badaniach pedagogicznych. Przede wszystkim umożliwia poznawanie zachowania dzieci, młodzieży i dorosłych w jego naturalnych warunkach. Często ułatwia sformułowanie hipotezy roboczej, pozwala sprawdzić poprawność twierdzeń czy uogólnień wyprowadzonych na podstawie innych metod lub technik badawczych i stanowi ważne ich uzupełnienie czy dopełnienie[2].

Wreszcie, w dalszej części rozdziału autor, oprócz rodzajów obserwacji wypowiada się o technikach obserwacji. Dowodzi tedy, że jest ona metodą, ale w poszczególnych odmianach również techniką[3].

Nie da się takiego stanowiska pogodzić ani z rozumieniem obserwacji w antropologii kulturowej[4], ani z polską tradycją badań w naukach społecznych, ani z dokonanym ongiś przez wybitnego badacza Kazimierza Doktóra[5] podziałem technik obserwacyjnych, ani ze współwystępowaniem obserwacji z technikami wywiadów, w tym zogniskowanego wywiadu grupowego. Warto natomiast skorzystać z dokonanego ongiś rozróżnienia i, dokonując koniecznej adaptacji, określić obserwację jako jawną, neutralną ze względu na postawę badacza oraz pomocniczą ze względu na „rolę obserwacji w całości programu badawczego"[6].

Sprawdźmy więc, jak się ma rzecz z podstawowymi kategoriami empirycznymi w naukach społecznych, czyli z metodą i techniką. Otóż, okazuje się, że występuje tu względnie duża różnorodność pojęć i odpowiadających im czynności podejmowanych w toku postępowania badawczego. Szczególną uwagę warto zwrócić na pojęcie metody. Ale wpierw na ogólne pojęcie pomiaru w nauce oraz pomiaru w naukach społecznych.

Jak ujmują to autorzy znakomitej książki na temat technik pomiaru:

> (…) pomiar naukowy jest to zabieg poznawczo-praktyczny, którego celem jest ustalenie stanów natężenia czynników czy przynależności stanów badanych obiektów do poszczególnych klas jakościowych i – o ile to możliwe – liczbowe ujęcie wyników pomiaru. Mówiąc potocznie, celem pomiaru jest dostarczenie danych pozwalających na jakościowy albo ilościowy opis zjawisk czy procesów[7].

Po pierwsze, zwróćmy uwagę na charakter pomiaru – zarówno poznawczy, jak i praktyczny. Autorzy mają na myśli wprawdzie to, że każdy pomiar wiąże się z jakimś rodzajem ingerencji w społeczną (edukacyjną, kulturową,

---

[2] Tamże.

[3] Tamże, s. 228.

[4] J. Monaghan, P. Just, *Social and Cultural Anthropology. A Very Short Introduction*, New York 2000.

[5] Por. K. Doktór, *Przedsiębiorstwo przemysłowe. Studium socjologiczne Zakładów Przemysłu Metalowego „H. Cegielski"*, Warszawa 1964.

[6] Tamże, s. 51.

[7] R. Suchocka, B. Suchocki, J. Walkowiak, *Techniki pomiaru w socjologii*, Poznań 1985, s. 101.

ekonomiczną, organizacyjną) rzeczywistość, niemniej podkreślmy, że w przypadku badań edukacyjnych ów praktyczny charakter może także oznaczać zmianę. Po wtóre, polscy badacze silnie akcentują fakt, dziś wciąż zapoznany, że rzeczywistość można opisywać jakościowo bądź ilościowo. Rzeczywistość *per se* nie ma z góry ustalonego charakteru. Chyba też nie ma potrzeby deklaracji, czy zamierzamy ją ujmować w ten czy inny sposób. Tym bardziej zaś wyznaczania wyraźnej i nieprzekraczalnej linii demarkacyjnej dzielącej jedno i drugie podejście.

Okazuje się także, iż od pomiaru w nauce jako całości do pomiaru w ramach poszczególnych dyscyplin, w szczególności w interesujących nas naukach społecznych, droga nie jest tak daleka, jak mogłoby się wydawać. Wprawdzie przedmiot w naukach społecznych „cechuje się stanami, które są częściowo niedostępne bezpośredniej obserwacji”[8] i przez to mierzenie tak zwanych świadomościowych czynników ma charakter intuicyjny i nie poddający się jednoznacznie konfirmacji lub dyskonfirmacji.

Ponadto, pomiar w naukach społecznych oznacza zwykle, nie inaczej jest w przypadku fokusów, pozyskiwanie informacji o obiektach od nich samych. Mam na myśli drogę komunikacyjną. I nie ma tu różnic w porównaniu na przykład z działalnością lekarza, ale tylko w pierwszej fazie – wywiadu właśnie. Etap następny w diagnostyce medycznej oznacza jednak potwierdzenie ustaleń oraz przypuszczeń z wywiadu za pomocą badań laboratoryjnych. Badaczom społecznym z kolei pozostaje obserwacja jako swego rodzaju „technika kontrolna”.

Postulowane ujęcie metod i technik w badaniach empirycznych

Szum informacyjny wokół pojęć metody i techniki, jaki jest od dawna widoczny, nie służy wypracowaniu jednolitego, konkretnego i zrozumiałego języka metodyki badań społecznych. Niemniej, warto zaproponować takie rozumienie obu pojęć, które wydaje się spełniać minimalne kryteria komunikatywności oraz – jednocześnie – stanowi odniesienie do stosowanych w naukach społecznych planów badawczych[9].

Będziemy więc nazywać metodą taki sposób rozwiązania problemu naukowego, który zawiera założenia ontologiczne i epistemologiczne dotyczące przedmiotu objętego poznaniem. Sposób ten ma swoją strukturę wyrażoną

[8] Tamże, s. 110.

[9] Por. w zakresie relacji wzajemnych między empirią, teorią a praktyką S. Banaszak, *Teoria i empiria – kilka uwag metodologicznych i praktycznych*, [w:] *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, D. Kubinowski, M. Chutoriański, Kraków 2017.

między innymi w sekwencji kroków badawczych oraz zasad postępowania. Technika badawcza to konkretny zespół czynności podejmowanych w wyróżnionej fazie postępowania badawczego. Oznacza to, że można mówić na przykład o technikach problematyzacji, konkretyzacji, operacjonalizacji, technikach doboru próby, wreszcie o technikach otrzymywania danych (tu właśnie będą się lokować fokusy) czy technikach analizy.

Niniejsza propozycja jest względnie niezależna od tego, czy badacz ma zamiar analizować rezultaty badawcze jakościowo czy ilościowo[10]. Rzeczywistość bowiem jest znacznie bogatsza i nie daje się zaszufladkować jako jednego lub drugiego rodzaju. Poza tym, dla pojęcia metody najistotniejsze jest związanie jej z założeniami co do ontologii i epistemologii życia społecznego. Jest więc znaczące, czy badacz opowiada się za scjentyzmem, czy za antynaturalizmem, czy za indywidualizmem, czy antyindywidualizmem, za historyzmem czy ahistoryzmem, za podejściem teleologicznym czy bezkierunkowym. Człony tych antynomii konstytuują metodę.

Z kolei, techniki badawcze to szerokie pojęcie, które, w zależności od etapu postępowania, odnosi się do bardzo konkretnych czynności i zadań. Stosowane zaś obiegowo pojęcie technik badawczych jest raczej równoznaczne z pojęciem technik otrzymywania danych (lub inaczej technik gromadzenia danych czy technik gromadzenia informacji). I tu będzie się zaznaczał wspomniany już podział na techniki komunikacyjne i obserwacyjne.

FGI pośród technik wywiadu

Techniki wywiadu, obok ankiet, stanowią podstawowe techniki komunikacyjne (w tradycyjnym podziale techniki otrzymywania danych na: komunikacyjne i obserwacyjne). Obok swobodnej rozmowy, wywiadu pogłębionego oraz wywiadu kwestionariuszowego[11] tworzą jedną empiryczną rodzinę. Jednakże, w jej obrębie pozostają jedyną techniką, której cechą swoistą jest grupowa interakcja oraz dyskusja. Rodzi to, rzecz jasna, pewne konsekwencje metodologiczne, na przykład związane z przygotowaniem scenariusza, kompetencjami oraz doświadczeniem moderatora (lub moderatorów, jeśli jest ich więcej), a także organizacją przestrzeni, w której odbywa się badanie[12].

---

[10] Por. S. Banaszak, *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2011.

[11] J. Lutyński, *Analiza otrzymywania informacji w badaniach z zastosowaniem wywiadu kwestionariuszowego*, [w:] *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, t. 4 – *Wywiad kwestionariuszowy w świetle badań metodologicznych*, red. Z. Gostkowski, J. Lutyński, Wrocław 1972.

[12] Por. R.A. Krueger, M.A. Casey, *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*, Thousand Oaks, CA, 2000; por. też D.L. Morgan, *Focus Groups*, Annual Review of Sociology, 1996, 22.

Dane pochodzące z wywiadów, czy to w bezpośredniej analizie zapisu czy ujęte już w formę transkrypcji, mogą być różnie analizowane[13]. I rzecz nie tylko w tym, że można zastosować rozmaite techniki analizy danych, lecz w tym, że podejścia do analizowanych danych mogą być różne. Jak stwierdza David Silverman[14], pozytywiści upatrują w nich bezpośredniego dostępu do faktów wierząc, że uzyskuje się informacje rzetelne i trafne. Z kolei, emocjonalna optyka widzenia świata zakłada, że jest możliwe dotarcie do autentycznych doświadczeń badanych, z udziałem obserwacji jako techniki towarzyszącej. Wreszcie, konstrukcjonizm to pogląd, który wikła badacza w proces konstruowania znaczeń, co w istocie oznacza współudział badacza i badanego w wytwarzaniu „tekstu". Oczywiście, nie są to absolutnie nowe poglądy, a raczej twórcze odniesienie się do z dawna inicjowanej dyskusji na temat antynomii aktywizm-pasywizm, czyli wokół pytania, kto lub co wyznacza rezultaty poznania.

Z pewnością, wszystko to można odnieść do fokusów, kiedy zdecydujemy się je ulokować w obrębie wywiadów. Ponadto, wspomniana wcześniej obserwacja, w związku z dynamiką sytuacji grupowej, a także, niekiedy, treści poruszanej problematyki badawczej stanowi istotny rys FGI. Generalnie rzecz biorąc, wywiady nie istnieją bez obserwacji, a fokusy – tym bardziej. Po co bowiem żmudna, czasochłonna i pracochłonna organizacja badania fokusowego, kiedy nie ma się zamiaru analizować zachowań respondentów? W takim wypadku „lepsza" może okazać się ankieta. Zatem, owo zrośnięcie się wywiadów w ogóle, a fokusów w szczególności, jest elementem formującym ich formę i zarazem treść.

Autorzy znakomitego podręcznika badań w naukach społecznych Chava Frankfort-Nachmias i David Nachmias poświęcają niewiele uwagi fokusom. Odwołując się do klasycznego już tekstu Roberta K. Mertona i Patricii L. Kendal[15], lokują FGI w obrębie wywiadów osobistych, które są prowadzone według planu. Wskazują na cztery charakterystyczne cechy fokusów[16]. Pierwszą jest udział respondentów, którzy reprezentują określony typ doświadczeń pożądanych z punktu widzenia problematyki badawczej. Drugą stanowi odwołanie się do sytuacji zaistniałych przed wywiadem i wcześniej analizowanych. Trzecią cechą jest plan wywiadu wskazujący na istotne tematy wyznaczone między innymi przez hipotezy badawcze. To ważna uwaga autorów, gdyż obecnie dostrzegalna jest tendencja do niestawiania hipotez

[13] J. Cieślińska, *Styl przywództwa dyrektora szkoły a rozwiązywanie konfliktów. Zwiad badawczy*, Studia Edukacyjne, 2014, 33, s. 253-258.

[14] D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, przekł. M. Głowacka-Rajper, J. Ostrowska, Warszawa 2009, s. 114-115.

[15] R.K. Merton, P.L. Kendal, *The Focused Interview*, American Journal of Sociology, 1946, 51.

[16] C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, przekł. E. Hornowska, Poznań 2001, s. 251.

w badaniach z wykorzystaniem technik wywiadu, fokusów w szczególności. Wreszcie, czwartą cechę stanowi skupienie się wokół doświadczeń respondentów mających bezpośredni związek z badaną problematyką.

Amerykańscy badacze akcentują także rolę osoby przeprowadzającej wywiad jako potrafiącej selekcjonować informacje istotne i potrafiącej kontrolować je poprzez stałe odnoszenie do problematyki badawczej. Dodajmy, że niemniej istotne znaczenie ma scenariusz badania fokusowego, bowiem jego konstrukcja stanowi ogólną orientację badawczą. Moderator, prócz scenariusza, winien legitymować się pewnym doświadczeniem w relacjach z grupą, a także doświadczeniem w realizacji badań empirycznych.

Wypada jednak podkreślić, że jeśli mamy do czynienia z językiem, który oferuje przypuszczalnie więcej, to warto go zastosować w metodologicznym, empirycznym żargonie. Dzięki temu uściślimy znaczenie niektórych kategorii i unikniemy być może naukowej „wieży Babel". Ponadto, warto w tym miejscu przywołać słowa Vilfredo Pareto, który mawiał, że nie ma przeszkód by zastępować jedne kategorie innymi, lecz tylko w tym wypadku, gdy są to lepsze kategorie, czyli takie, które jaśniej i bardziej jednoznacznie odnoszą się do analizowanych zjawisk i procesów. W przeciwnym razie takie zbiegi nie mają sensu.

Pora więc zdefiniować, czym jest *focus group interview*. Jolanta Lisek-Michalska przytacza następującą definicję FGI: „technika badawcza, w której poprzez współdziałanie, interakcję grupy uczestników, badacz zbiera niezbędne dla jego celów informacje"[17]. Stwierdza także, że „zogniskowany wywiad grupowy nie jest techniką jednorodną; w praktyce badawczej występują różne jego odmiany, wyodrębnione ze względu na bardzo rozmaite kryteria"[18]. Są to między innymi czas trwania, liczba uczestników, częstotliwość badania, kryteria doboru uczestników, sposób traktowania narzędzia badawczego, cel, sposób organizacji sesji, czy rodzaj kontaktu badacza z badanymi[19].

Warto odnieść się do kilku z nich. Czas trwania tak zwanej sesji fokusowych może się oczywiście bardzo różnić, niemniej stosowany podział na *brief group* oraz *extended group* wyraża zwykle również rozległość problematyki[20]. W pierwszym przypadku jest to zwykle jeden temat, w drugim natomiast stawia się kilka problemów oraz wykorzystuje kilka dodatkowych technik.

Z kolei kryterium liczby uczestników pozwala wyróżnić tak zwaną *mini group* oraz *focus group*. Pierwsza z nich to badanie na około 4-6 osobach, druga dotyczy 10-12 osób. Ale w tym przypadku również nie tylko chodzi o liczbę respondentów, lecz o problematykę oraz głębię jej rozpoznania. Zwykle

[17] J. Lisek-Michalska, *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*, Łódź 2015, s. 16.
[18] Tamże, s. 17.
[19] Tamże, s. 17-21.
[20] Tamże.

przyjmuje się, że minifokusy znajdują zastosowanie przy poruszaniu społecznie wrażliwych spraw i że dzięki kameralnej atmosferze badacz jest w stanie dotrzeć do głębszych pokładów opinii, postaw, wartości itp.

Pozostałe kryteria także wskazują na elementy empirycznego badania, które w naukach społecznych niejako pośredniczą w pomiarze oraz, co nie powinno nikogo dziwić, w analizie i interpretacji wyników. Warto jednak sformułować tezę, że jakkolwiek wyróżnianie kolejnych typów badania fokusowego ukazuje nam jego bogactwo i poszerza wachlarz zastosowań, to nie zmienia „zasady działania". A jest nią, jak się wydaje, grupowa dyskusja, spór, znajdowanie argumentów przez uczestników, a z perspektywy badacza – uprawdopodobnienie głoszonych opinii. Również za sprawą ich konfrontacji z zachowaniami, gestami, mimiką itp.

Zakończenie

Fokus to technika gromadzenia danych, która nie tylko wydaje się trafna z punktu widzenia podstawowych cech badań społecznych, lecz także daje bardzo dobre rezultaty badawcze w połączeniu ze swego rodzaju kontrolą w postaci obserwacji zachowań uczestników. Rzecz jednak w tym, by analiza zachowań dokonywana była na podstawie rzeczywistej i możliwie sprawdzonej wiedzy, a nie, jak mawiał Platon, na gruncie cieni, widziadeł rzeczywistych idei.

Nauki społeczne, w szczególności socjologia i pedagogika, wykorzystują fokusy od dość dawna, choć losy omawianej techniki były dość zawiłe, jako że początkowo z trudem przekonywano się do formuły dyskusji grupowej w nielicznym gronie i opartej na przygotowanym scenariuszu. Należy przyznać, że pragmatyczni przedstawiciele nauk o zarządzaniu, a zwłaszcza praktycy zarządzania, na przykład marketerzy, najwcześniej i najpełniej docenili walory FGI[21]. Dlaczego? Ponieważ fokusy dawały wgląd w potrzeby respondentów, prezentowane postawy, a nawet uznawane wartości, co przekładało się bezpośrednio na niezbędną wiedzę dla tych, którzy projektują produkty lub usługi.

Pedagogiczne zastosowania wywiadów grupowych wydają się równie szerokie i – z punktu widzenia możliwości kontroli określonych czynników – owocne. Przy czym, warto podkreślić, iż technika ta może łączyć zarówno zwolenników tak zwanych podejść jakościowych, jak i ilościowych. Może też być stosowana na równych etapach postępowania badawczego: jako autonomiczna technika pomiaru, technika uzupełniająca, technika organizująca

[21] J.F. Templeton, *Focus Groups. A Guide for Marketing and Advertising Professionals*, Chicago 1987.

zwiad badawczy, technika właściwego pomiaru. W tym znaczeniu, jej zastosowanie nie odbiega znacząco od, na przykład, zastosowań wywiadów pogłębionych, wraz z ich jakościową analizą[22].

Pośród szerokiego wachlarza zastosowań w naukach o edukacji, szczególnie ważne wydają się badania:

1) ukierunkowane na opinie badanych o sprawach aktualnych i wrażliwych jednocześnie, np. przeobrażeniach systemu oświaty, konkretnych rozwiązaniach praktycznych stosowanych w placówkach oświatowych itp.;

2) skupione wokół idei generowania rozwiązań praktycznych określonych kwestii, np. efektywności rozwiązywania konfliktów w Radzie Pedagogicznej, prowadzenia spotkań z rodzicami, kierunków rozwoju placówki itp.;

3) osób nieletnich, w tym dzieci, które mogą opierać się na scenariuszach uwzględniających zadania do wykonania, wykorzystujące testy projekcyjne oraz inne techniki aktywizujące uczestników.

Wszystkie wymienione sfery empirycznego pomiaru wymagają, rzecz jasna, bardzo dobrego przygotowania scenariusza, niezwykle uważnego oraz reaktywnego moderowania dyskusji, a także uwzględnienia wielokontekstowej natury zebranych informacji w toku analiz i interpretacji wyników. To jednak nic absolutnie nowego w metodyce empirycznych badań w naukach społecznych.

BIBLIOGRAFIA

Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, przekł. W. Betkiewicz i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Banaszak S., *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Banaszak S., *Teoria i empiria – kilka uwag metodologicznych i praktycznych*, [w:] *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, red. D. Kubinowski, M. Chutoriański, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.

Cieślińska J., *Styl przywództwa dyrektora szkoły a rozwiązywanie konfliktów. Zwiad badawczy*, Studia Edukacyjne, 2014, 33.

Doktór K., *Przedsiębiorstwo przemysłowe. Studium socjologiczne Zakładów Przemysłu Metalowego „H. Cegielski"*, Książka i Wiedza, Warszawa 1964.

Frankfort-Nachmias C., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, przekł. E. Hornowska, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2001.

Kmita J., *Wykłady z logiki i metodologii nauk*, PWN, Warszawa 1975.

Krueger R.A., Casey M.A., *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*, Sage, Thousand Oaks, CA 2000.

Lisek-Michalska J., *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

[22] Por. w tym przedmiocie rozważania metodologiczne oraz analizy empiryczne: J. Śmietańska, *Talent menedżerski w oświacie*, Poznań 2016.

Lutyński J., *Analiza otrzymywania informacji w badaniach z zastosowaniem wywiadu kwestionariuszowego*, [w:] *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, t. 4 – *Wywiad kwestionariuszowy w świetle badań metodologicznych*, red. Z. Gostkowski, J. Lutyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1972.

Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Merton R.K., *The Focussed Interview and Focus Groups. Continuities and Discontinuities*, Public Opinion Quarterly, 1987, 51.

Merton R.K., Kendal P.L., *The Focused Interview*, American Journal of Sociology, 1946, 51.

Monaghan J., Just P., *Social and Cultural Anthropology. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, New York 2000.

Morgan D.L., *Focus Groups*, Annual Review of Sociology, 1996, 22.

Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1970.

Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, przekł. M. Głowacka-Rajper, J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Suchocka R., Suchocki B., Walkowiak J., *Techniki pomiaru w socjologii*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1985.

Śmietańska J., *Talent menedżerski w oświacie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

Templeton J.F., *Focus Groups. A Guide for Marketing and Advertising Professionals*, Probus, Chicago 1987.

Agnieszka Gromkowska-Melosik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

CZERWONY KAPTUREK. KOBIECOŚĆ (NIE)UJAWNIONA – INTERPRETACYJNE PROWOKACJE

Abstract. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Czerwony Kapturek. Kobiecość (nie)ujawniona – interpretacyjne prowokacje* [Red Riding Hood. (Un)revealed Femininity – Interpretative Provocations]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 29-38. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.3

The author of the article reconstructs the various concepts of femininity in the fable Red Riding Hood. The main thesis is related to conviction that fables including Red Riding Hood are the field of specific crystallization of culture uncertainity. In the case of Red Riding Hood competing interpretations of meanings are deconstructed. One can give here as an example the feminist understanding of Red Riding Hood, postmodern approach to this fascinating heroine and power girl related thinking, as well as psychoanalytic concepts. So in the seemingly naïve and banal fable various version of femininity and feminine sexuality can be discovered.

Key words: Red Riding Hood, constructions of femininity, interpretation, fables, open meanings

Mała dziewczynka w czerwonej pelerynce i kapturku wędruje przez las po to, aby zanieść chorej babci smakołyki ukryte w wiklinowym koszyczku. Nieco infantylna i zagubiona spotyka wilka, który chce ją zwieść i zjeść…[1] A może inaczej: piękna kobieta w czerwonej cudownej sukni i pelerynie z kapturem od Chanel włamuje się do skarbca pełnego flakonów legendarnego No. 5, strzeżonego przez sforę wilków. Onieśmielone jej urodą tracą swoją dzikość i przysiadają niczym tresowane psy…[2] Od niczego nieświadomej

[1] Jest to wersja z mojego dzieciństwa, zapewne znana doskonale większości dzieci.

[2] Reklama Chanel No. 5 z udziałem Estelli Warren, adres internetowy: https://www.youtube.com/watch?v=z5MHa1CtNEI

małej i uległej dziewczynki[3] do zmysłowej i świadomej swojej seksualności kobiety. Oto historia, a raczej szereg historii jednej z najbardziej znanych bajek na świecie, o szeregu wersji, z których każda ma inne zakończenie, każda zawiera inne znaczenia, a nawet ma odmienną narrację.

Czerwony Kapturek wpisuje się w tę sekwencję bajek, które, podobnie jak Królewna Śnieżka, Kopciuszek, czy Królowa Śniegu, odzwierciedlają różnorodne niepokoje nurtujące kulturę Zachodu. Można przy tym założyć, że podobnie jak to miało miejsce w przeszłości, tak i w kolejnych dekadach XXI wieku będzie ona postrzegana przez pryzmat wyłaniających się kolejnych niepokojów. Jest więc w tym sensie uniwersalna, że jej główny motyw może być przywoływany w różnorodnych, niekiedy sprzecznych, kontekstach. Dodam, że właśnie bajki stanowią jedną z tych przestrzeni kulturowych, w których to, czego nie można powiedzieć wprost, zostaje zrekonstruowane i zreinterpretowane oraz ucieleśnione i utożsamione poprzez występujących w nich bohaterów oraz fabułę. Ta ostatnia może być podatna na niekończące się interpretacje odkrywające zrepresjonowane przez kulturę formy, czy to seksualności czy władzy w relacjach społecznych i personalnych. W przypadku Czerwonego Kapturka kluczową rolę odgrywają te interpretacje i ambiwalencje o charakterze utraconej niewinności, a niekiedy wprost narzucane tekstowi bajki znaczenia o charakterze seksualnym.

Czerwony Kapturek ma ponad pięć milionów adresów w popularnej internetowej wyszukiwarce Google i jest najczęściej analizowaną, opisywaną i rekonstruowaną bohaterką w literaturze. Została przetłumaczona na niemal wszystkie języki świata, a o jej uniwersalności świadczy fakt międzynarodowej kariery – wraz z nowymi odczytaniami, często w kontekście lokalnych kultur[4]. Analizująca fenomen Czerwonego Kapturka Sandra Beckett uznaje ją za posiadającą „niewyczerpane możliwości" reinterpretacji oraz niebywały potencjał satyryczny[5]. Jack Zipes nazywa ją „najpopularniejszą i bez wątpienia najbardziej prowokacyjną bajką w zachodnim świecie"[6].

---

[3] Tę właśnie wersję Królewny Śnieżki, Kopciuszka, Roszpunki i Czerwonego Kapturka odtwarzają oficjalne przekazy medialne skierowane do dzieci, w których pojawiają się „kulturowe markery akceptowanej dziewczęcości i dojrzewania (…) szczególnie w wersjach proponowanych przez Disneya, które składają się z takich atrybutów, jak: niewinność, dziecięce ciała i umysły, najczęściej pozbawione drugorzędnych cech płciowych wyznaczających kobiecość, (...), a przede wszystkim czystość serca i piękno, które to cechy razem są wykorzystywane aby tworzyć i wzmacniać jednoznaczne pojęcie płci kulturowej kobiet i przeznaczonych dla nich ról płciowych". Hasło: Fairly Tales. Modern, w: *Girl Culture. An Encyclopedia*, vol. 1, Ed. C. Mitchell, J. Reid-Walsh, London, s. 281.

[4] Dla Japończyków Czerwony Kapturek jest jedną z ikon kultury Zachodu. Stanowi dla nich „kulturowy marker", który konstytuuje dla japońskich artystów wizerunek Europy; Jacob and Wilhelm Grimm, *Little Red Cap*, [w:] *Little Ride Riding Hood. A Casebook*, Ed. A. Dundes, 1989, s. 8.

[5] S.L. Beckett, *Recycling Red Riding Hood*, New York 2002, s. xv

[6] J. Zipes, *The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood*, New York 1993, s. 343.

Z kolei Margaret Gunning upatruje atrakcyjności bajki o Czerwonym Kapturku w jego seksualnym niebezpieczeństwie i trudnej do oparcia się pokusie tego, co zakazane. Nazywa go ona także „marzeniem feministek”[7], szczególnie w kontekście przekroczenia przez główne postacie tradycyjnych ról płciowych. Nie sposób także nie zgodzić się z Catherine Orenstein, zdaniem której fenomen Czerwonego Kapturka jest związany z „ucieleśnianiem przez niego złożonych i fundamentalnych ludzkich niepokojów”[8].

Liczba wersji Czerwonego Kapturka jest tak duża, że Sandra Beckett używa w tytule swojej książki w odniesieniu do kolejnych wersji określenia „recyklingu”. W swojej analizie odnalazła ona zarówno w wersjach zawierających się w kulturze wysokiej, jak i niskiej następujące sposoby ekspresji fabuły bajki: „humorystyczną, poważną, tragiczną, ironiczną, cyniczną, rozrywkową, nonsensowną”[9]. Autorka ta twierdzi także, za Carlesem Cano, iż właśnie ta bajka może bardzo łatwo przekształcić się w historię szpiegowską, detektywistyczną, horrorystyczną, przygodową lub pozostać klasyczną bajką[10]. Nawiązując do teorii postmodernistycznej, nazywa ona kolejne wersje tej bajki „ekstremalnie ekscytującymi i innowacyjnymi, estetycznymi eksperymentami”. Również postać Czerwonego Kapturka ulega w różnych wersjach radykalnym transformacjom, staje się ona córką chłopa albo miejską dziewczyną, gwiazdą rocka albo aktorką, superbohaterką, postacią z komiksu, namiętną uwodzicielką. Z postmodernistycznej perspektywy bajka ta staje się plastycznym materiałem bez żadnej ostatecznej, definitywnej wersji[11]. W przypadku Czerwonego Kapturka mamy bez wątpienia z ewolucją mitu[12].

Pierwsza, przekazywana ustnie[13], francuska wersja Czerwonego Kapturka nosiła tytuł *The Story of Grandmother* (Opowieść Babci)[14], a jej bohaterką była wiejska dziewczyna, świadoma swojej seksualności, która potrafi sama uwolnić się od wilka za pomocą przemyślnego triku. Oto przed pój-

---

[7] M. Gunning, *Not Before Bed*, https://www.januarymagazine.com/artcult/littleredunc-loaked.html

[8] C. Orenstein, *Little Red Riding Hood Uncloaked: Sex, Morality, and the Evolution of a Fairy Tale*, New York 2002, s. 7-8.

[9] S.L. Beckett, *Recycling*, s. 20.

[10] Tamże.

[11] Tamże.

[12] G. Husing, *"Is Little Riding Hood" a Myth?* [w:] *Little Ride Riding Hood. A Casebook*, Ed. A. Dundes, s. 67.

[13] Niektórzy krytycy zarzucają akademickim interpretacjom Czerwonego Kapturka, że odnoszą się jedynie do wersji upowszechnionej przez Perraulta i Braci Grimm. Twierdzą oni, że istnieją „autentyczne oralne wersje bajki, które ujawniają ważne, inne szczegóły”, A. Dundes, *Introduction*, [w:] *Little Red Riding Hood*, s. ix.

[14] Jedną z tych wersji zamieszczono w: P. Delarue, *The Story of Grandmother*, [w:] Tamże, s. 13.

ściem z nim do łóżka, rozbiera się i prosi go o możliwość załatwienia swojej potrzeby fizjologicznej na świeżym powietrzu, dzięki czemu udaje się jej uciec[15].

Najbardziej klasyczne wersje Czerwonego Kapturka są dwie: ta Charlesa Perraulta *Le Petit Chaperon Rouge* (francuskojęzyczna wydana w 1697) oraz autorstwa braci Jacoba i Wilhelma Grimm *Rottkapchen* (niemieckojęzyczna wydana w 1812). W pierwszej z nich Czerwony Kapturek jest małą naiwną dziewczynką, którą matka wysyła do chorej babci. Droga wiedzie przez las, w którym główna bohaterka wdaje się w rozmowę z wilkiem. Ten, korzystając z naiwności Czerwonego Kapturka, wskazuje mu dłuższą drogę do domu babci. Wilk trafia do domku babci przed dziewczynką i zjada babcię, a następnie przebiera się w jej ubranie i kładzie do łóżka. To przyczynia się do tragicznego końca – wilk zwabia Czerwonego Kapturka do łóżka, a w finale pożera ją.

Czerwony Kapturek Charlesa Perraulta został napisany dla arystokracji francuskiej na dworze Ludwika XIV. Zawierał dość oczywistą aluzję do strzeżenia przez nie swojej cnoty i trzymania się z dala od mężczyzn, którzy uwodzą niewinne i nieświadome dziewczęta:

> Morał stąd płynie – proszę słuchać, urocze wdzięczne me dziewuszki, że obcych ludzi pogaduszki należy puszczać mimo ucha. (…) Radzę wam zapamiętać, że jest podstępny wilk niektóry: ukrywa wilcze swe pazury by słodkim słówkiem zwieść dziewczęta[16].

Jedno z podstawowych, zawartych w bajce przesłań moralnych odnosi się więc do przekonania, że młode dziewczęta powinny unikać niebezpiecznych miejsc i nieznajomych. Jak ujął to sam Charles Perrault „z tej bajki można się nauczyć, że dzieci, szczególnie małe, miłe, grzeczne i dobrze wykarmione nie powinny słuchać pewnego rodzaju mężczyzn”[17].

W drugiej wersji, autorstwa braci Grimm, opowieść ma podobny przebieg aż do momentu, kiedy w chatce babci pojawia się myśliwy, który rozpruwa wilkowi brzuch i wyjmuje z niego babcię i dziewczynkę. W brzuchu wilka zaszywa kamienie, które przyczyniają się do jego śmierci. To oczywiście wersje klasyczne, które stały się pierwowzorem do mniej lub bardziej swobodnego potraktowania tematu.

Jedna z francuskich wersji Czerwonego Kapturka zawiera istotny motyw wyboru właściwej drogi przez główną bohaterkę. Oferowany przez Wilka wybór obejmuje trudną drogę igieł (metafora ta odwołuje się do pracochłonnej czynności zszywania ze sobą kawałków materiału, a więc drogi pełnej

[15] M. Tartar, *The Hard Facts of the Grimm's Fairy Tale*, New Jersey 2003, s. 199.
[16] Ch. Perrault, *Bajki Babci Gąski*, przekł. H. Januszewska, Wrocław 1993.
[17] M. Tatar, *The Hard Facts of the Grimm's Fairy Tales*, s. 39.

obowiązków) lub łatwą i przyjemną drogę szpilek (metafora spinania kawałków materiału w sposób szybki i niepracochłonny, a zatem drogi szybkiej przyjemności). Kapturek wybiera drogę szpilek – co stanowi metaforę łatwego i przyjemnego życia pozbawionego obowiązków, ale też oznacza zboczenie z właściwej dla młodych dziewcząt drogi cnoty i powinności[18].

Interesującą odmianą Czerwonego Kapturka jest poemat napisany w 1827 roku przez Jamesa N. Barkera, w której babcia opowiada historię Czerwonego Kapturka swoim wnuczkom[19]. Wilk jest tu ukazany jako alegoria mężczyzny-uwodziciela, a nawet miłości, która jest zwodnicza i należy jej unikać, ponieważ prowadzi do złego końca. Babcia tłumaczy wnuczkom przesłanie bajki, które, jak uważa, nie jest oczywiste dla małych dziewczynek, które zbyt dosłownie traktując tę opowieść, nie są w stanie zrozumieć jego istoty.

> Niewinne dzieci czytają tę opowieść dosłownie, ale starsze i mądrzejsze potrafią odczytać morał. Wilk, którego musicie się strzec to miłość. (…) Miłość to mężczyzna, jak mówią piosenki, bardzo zuchwały[20].

Dziewczynki przytakują, że nigdy nie będą podejmować rozmów z nieznajomymi i potencjalnie niebezpiecznymi (seksualnie) mężczyznami. Jednak zdziwione faktem, że wilk pożera najpierw babcię, zadają retoryczne w swej istocie pytanie: czy Babcia również może zostać zwiedziona przez wilka? (wnuczka pyta dosłownie: „Czy wszystkie babcie jako pierwsze zostały pożarte przez miłość?", na co babcia odpowiada: „Robi się zimno, chodźmy już bezczelna smarkulo") [21].

Najbardziej współczesna wersja Czerwonego Kapturka, autorstwa Jamesa Grovera Thurbera, to dziewczyna uosabiająca ideę *power girl*[22], odwołującej się do jednej z form popkulturowej emancypacji kobiet, bez wahania strzelająca do wilka z pistoletu ukrytego w koszyczku. Ta wersja kończy się znakomitą puentą: „nie jest łatwo ogłupić dzisiejsze młode dziewczyny, jak to bywało w przeszłości"[23].

---

[18] B. Bettelheim, *The Uses of Enchantment. The Meanings and Importance of Fairy Tales*, London 1991, s. 171.

[19] J.N. Baker, *Little Red Riding Hood*, 1827, [w:] W.E. Burton, *The Cyclopedia of Wit and Humor*, 1858, s. 66, wersja zdigitalizowana: https://archive.org/stream/in.ernet.dli.2015.60393/2015.60393.The-Cyclopaedia-Of-Wit-And-Humor-Volume-I#page/n95/mode/2up

[20] Tamże.

[21] Tamże.

[22] Szerzej na temat idei *power girl*: A. Gromkowska-Melosik, *Power Girl i kontrowersje wokół (pop)kulturowej emancypacji kobiet współczesnych*, [w:] *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2010, s. 205-230.

[23] J. Grover Thurber, *The Little Girl and the Wolf*, Otago German Studies, 1998, 10, adres internetowy: https://otagogermanstudies.otago.ac.nz/ogs/issue/view/13

Z kolei, w rymowanej interpretacji brytyjskiego pisarza Roalda Dahla (Little Red Riding Hood and the Woolf[24]), Czerwony Kapturek z uśmiechem wyciąga pistolet z majtek i mrużąc oko zabija wilka kilkoma strzałami w głowę, a kilka tygodni później można ją zobaczyć jak dumnie nosi futro z wilka.

Krytycy podkreślają, że w bajce o Czerwonym Kapturku nie jest ważne tylko słowo, ale jest to bajka *stricte* wizualna (powstają nawet wersje wyłącznie obrazkowe). Czerwień stanowi kod dostępu (*password*), który „daje czytelnikowi dostęp do wizerunku". Autorka idzie jeszcze dalej – uważa, że czerwony kapturek jest niczym „otwarty sezam, który dostarcza czytelnikom klucza do enigmatycznej gry odczytywania" [25].

Nieodłącznie kojarzona z Czerwonym Kapturkiem czerwień pelerynki i nakrycia głowy dziewczynki została jej podarowana przez Ch. Perraulta, który bez wątpienia był świadomy symboliki tego koloru. Jak zauważa Sandra L. Beckett, synekdocha – czyli użycie jedynie fragmentu stroju dla opisu całości postaci, jest zabiegiem uprzedmiatawiającym dziewczynkę. Kolor ten ma bez wątpienia seksualne konotacje[26].

Z kolei, zdaniem Bruno Bettelheima:

> czerwony jest kolorem gwałtownych emocji, a w szczególności seksualnych. Stąd czerwony kapturek podarowany dziewczynce przez matkę może być symbolem przedwczesnej przemiany w seksualnie atrakcyjną (…) zbyt małą, aby poradzić sobie z tym, do czego jego noszenie zaprasza.

Dalej pisze on o „regresywnym doświadczeniu niedojrzałej seksualności"[27].

Czerwony Kapturek od wielu lat jest poddawany szeregu analizom i interpretacjom. I choć Mały Czerwony Kapturek z klasycznych wersji wydaje się niewinną bajką dla dzieci, uczącą posłuszeństwa wobec dorosłych i niesłuchania porad obcych, dominujące interpretacje odnoszą się do seksualności kobiecej i męskiej. Nie bez znaczenia jest fakt, iż francuski idiom utraty dziewictwa to *elle avoit vu le loup* (dosłownie: ona widziała wilka)[28], a w języku angielskim określenia „wilk" używa się w stosunku do uwodzicieli – *lady killers*[29] . W wersji Czerwonego Kapturka napisanej przez chilijską poet-

[24] R. Dahl, *Little Red Riding Hood and the Woolf*, adres internetowy: https://ace.home.xs4all.nl/Literaria/Txt-Dahl.html

[25] S.L. Beckett, *Recycling*, s. 5.

[26] S.L. Beckett, *Red Riding Hood for All Ages: A Fairy-tale Icon in Cross-cultural Contexts*, Detroit 2008, s. 45.

[27] B. Bettelheim, *Little Red Cap and the Pubertal Girl*, [w:] *Little Red Riding Hood: A Casebook*, Ed. A. Dundes, Madison, WI: 1989, s. 173.

[28] A. Carruthers, *Little Red Riding Hood – And Others Girls Who Hot Lost in the Woods*, Warwickshire 2015 – wykorzystano przedruk książki bez stron.

[29] S.L. Beckett, *Red Riding Hood for All Ages*, s. 13.

kę Gabrielę Mistral w 1924 roku występują w sposób bardzo śmiały, jak na przedwojenną obyczajowość, aluzje do uwiedzenia małego Kapturka przez doświadczonego Wilka:

> I wchodzi bez wahania. Pachnie lasem cała, w dłoniach trzyma gałązki kwitnącego ziela. –Postaw ciasto przy łóżku. Choć, ogrzej mnie, mała. I Kapturek usłuchał czułego wezwania (…) Miły dotyk jej ciała rozszerza mu ślepia, przerażenie Kapturka mocno go podnieca (…) I bestia atakuje, ostra sierść kaleczy drobne ciało tak miękkie jak runo owieczki. Miażdżą mięśnie, kosteczki te szczęki mordercze i serce wysysają niczym miąższ wisienki[30].

Zdaniem B. Bettelheima, posłuszne wejście Czerwonego Kapturka do łóżka, w którym leży wilk świadczy nie tylko o naiwności dziewczynki, ale może być też znakiem jej ciekawości i fascynacji wilkiem, a w konsekwencji – pragnienia bycia uwiedzioną. W ten sposób naiwna dziewczynka staje się „kobietą upadłą"[31]. Takie konotacje zdaje się zawierać wiersz Anny Marii Shua, zatytułowany „La sueñera" (Marzycielka), w którym Czerwony Kapturek tęskni za wilkiem pragnąc, aby przyszedł: „godziny uciekają, a wilk nie przychodzi. Co takiego miała moja babcia, czego ja nie mam?"[32]. Czy Kapturek staje się tutaj prowokatorką, która z upodobaniem wciela się w rolę obiektu seksualnego?

Jedną z głównych ram nadawanych bajce o Czerwonym Kapturku jest rama uwiedzenia niewinnego dziecka. Nawiązuje do niej oficjalny norweski dokument poświęcony prawom dziecka i problemowi wykorzystywania seksualnego, zatytułowany „Kiedy Czerwony Kapturek spotyka wilka" (Nar Rodhette Moter Ulver)[33].

Helga Stipa Madland zwraca uwagę na fakt, że kolejne wersje Czerwonego Kapturka są odzwierciedleniem przemian seksualności kobiecej dokonujących się w społeczeństwie zachodnim. Z jednej strony, za Jackiem Zipem stwierdza, że historia małej dziewczynki wędrującej przez las do babci staje się pretekstem do ukazania męskich niepokojów w obliczu kobiecej seksualności, z drugiej – ich własnych niepokojów seksualnych[34]. H.S. Madland ukazuje tranzycję w sposobie portretowania Czerwonego Kapturka, który w przekazach ustnych był „zdrową, pewną siebie, wiejską dziewczyną, całkiem zdolną do zadbania o siebie i wilka". Natomiast, w opowieściach

[30] G. Mistral, *Czerwony Kapturek*, przekł. K. Rodowska, Warszawa 2017.

[31] B. Bettelheim, *The enchantment*, s. 169.

[32] F. Mackintosh, *Babes in the Bosque: Fairy Tales in Twentieth-Century Argentine's Women's Writing*, [w:] *Fairy Tales and Feminism; New Approaches*, red. Donald Haase, Detroit 2004, s. 160.

[33] S. Beckett, *Red Riding Hood for All Ages*, s. 22.

[34] H.S. Madland, *The Trails and Tribulations of Little Red Riding Hood by Jack Zipes. Review*, The Modern Language Journal, 1984 Autumn, 68, 3, s. 278.

braci Grimm i Ch. Perraulta stał się „miłą, zepsutą, łatwowierną i bezsilną" dziewczynką[35].

W ten sposób zwraca ona uwagę na dominujące w późniejszych wersjach tej postaci takie cechy, jak uległość, bezsilność, zagubienie, a także na rolę wprowadzonego do bajki przez braci Grimm myśliwego, który uosabia silną i dominującą wersję męskości[36]. Zdaniem B. Bettelheima, wprowadzenie do bajki postaci myśliwego miało na celu ukazanie dwoistej natury mężczyzny, który z jednej strony jest „samolubny, aspołeczny, gwałtowny i potencjalnie destruktywny", z drugiej – empatyczny, troskliwy i chroniący[37].

W tradycji psychoanalitycznej istnieją różnorodne odczytania Czerwonego Kapturka. Feona Attwood uważa, że łączy je przekonanie o podstawowym znaczeniu ukrytym w tekście: „dziecięcym pożądaniu do starszego mężczyzny, podszyte strachem o pochłonięcie lub przytłoczenie jego postacią". Zarówno Freud, jak i Bettelheim wskazują tu na kompleks edypalny, włączający strach przed ojcem z jednoczesnym strachem przed ukaraniem za odczuwanie pożądania wobec niego. Bettelheim uznaje także, że istotą bajki jest pragnienie bycia uwiedzioną. Krytykująca te podejścia jako mizoginistyczne, Attwood analizuje Czerwonego Kapturka w kontekście paraboli gwałtu[38]. W jednym z nich postać wilka połykającego żywe istoty ludzkie uznaje się za symbol zazdrości o ciążę, a kamień zaszyty w jego brzuchu jako symbol bezpłodności.

W innej, przytoczonej przez Marię Tatar, interpretacji psychoanalitycznej postać wilka jest projekcją niegodziwości Czerwonego Kapturka i uosabia „ludzkie pożądanie, zachłanność oralną, agresję i pożądanie seksualne"[39].

Z kolei, w interpretacji Ericha Fromma (The Forgotten Language) butelka napoju niesiona przez główną bohaterkę w koszyczku jest symbolem dziewictwa. Następnie, czerwień kapturka jest dla niego symbolem menstruacji, która czyni dziewczynkę dojrzałą kobietą zdolną do prokreacji[40].

Feona Attwood w artykule „Kto się boi Czerwonego Kapturka" zwraca uwagę na swoistą niestabilność/rozmycie się ról płciowych głównych bohaterów. Jej zdaniem, istotą opowieści jest strach mężczyzn przed siłą, która drzemie w kobiecej seksualności. Czerwony Kapturek to, w interprtacji Feony Attwood, odważna dziewczynka, która nie boi się iść sama do lasu, a jej kobieca uroda, wraz z rzucającym się w oczy czerwonym kapturkiem i pelery-

[35] Tamże.
[36] Tamże.
[37] S. Bettelheim, *The enchantment*, s. 172.
[38] F. Attwood, *Who is Afraid of*, s. 96.
[39] M. Tatar, *The Hard Facts of the Grimm's Fairy tales*, s. 41.
[40] S.L. Beckett, *Red Riding Hood for All Ages*, s. 45.

ną, połączona jest z siłą, która tradycyjnie kojarzy się z męskością. Ponadto, zwraca ona uwagę, iż wilk przebiera się w strój babci i choć jest męski, to zapraszając dziewczynkę do łóżka, zachowuje się w kobiecy sposób. W końcu, myśliwy rozcinając brzuch wilka, przywodzi na myśl akuszerkę odbierającą poród[41].

Zakończenie

Nikt by nie założył, że pozornie banalny tekst bajki może być odczytany i interpretowany na różnorodne, sprzeczne sposoby. Mamy, jak gdyby, tutaj do czynienia z postmodernistyczną śmiercią autora i prymatem czytelnika/interpretatora. Niekiedy czytając różnorodne wersje Czerwonego Kapturka, mam wrażenie, że bajki jako takiej nie ma, że są tylko znaczenia nadawane przez umysł, wzrok czytelnika. Wersja krytyczna, wersja psychoanalityczna, marksistowska, postmodernistyczna, feministyczna. W permanentnej dekonstrukcji interpretacja stała się celem w sobie i nic już nie ma jednoznacznego znaczenia. Oryginalne słowo jest podatne na reinwersję, rekonstrukcję, rekonceptualizację. Autorstwo traci na znaczeniu, a tekst rozsypuje się niczym rozbite zwierciadło na tysiące fragmentów, przy czym ich złożenie w jednoznaczny obraz nigdy nie jest możliwe. Czy Czerwony Kapturek był infantylną dziewczynką, ofiarą gwałtu, czy przemyślną uwodzicielką?

Muszę jednak dodać na zakończenie, że mój tekst stanowi tylko głos w akademickiej dyskusji na temat symboliki Czerwonego Kapturka. Uważam przy tym jednoznacznie, że dyskusje te są do pewnego stopnia tylko akademickie i pozostają bez większego związku z praktyką wychowawczą. Ale tak czy inaczej warto je podejmować.

BIBLIOGRAFIA

Attwood F., *Who is Afraid of Little Red Riding Hood. Male Desire, Phantasy and Impersonation in the Telling of the Fairytale*, Thamyris. Mythmaking From Past to Present, 1999, 6, 1.

Baker J.N., *Little Red Riding Hood*, 1827, [w:] W.E. Burton, *The Cyclopedia of Wit and Humor*, 1858.

Beckett S.L., *Recycling Red Riding Hood*, New York 2002.

Beckett S.L., *Red Riding Hood for All Ages. An Fairy-Tale Icon in Cross-Cultural Contexts*, Detroit 2008.

Bettelheim B., *Little Red Cap and the Pubertal Girl*, [w:] *Little Red Riding Hood: A Casebook*, Ed. A. Dundes, Madison, WI: 1989.

[41] F. Attwood, *Who is Afraid of Little Red Riding Hood. Male Desire, Phantasy and Impersonation in the Telling of the Fairytale*, Thamyris. Mythmaking From Past to Present, 1999, 6, 1, s. 100-101.

Bettelheim B., *The Uses of Enchantment. The Meanings and Importance of Fairy Tales*, London 1991.
Carruthers A., *Little Red Riding Hood – And Others Girls Who Hot Lost in the Woods*, Warwickshire 2015 – wykorzystano przedruk książki bez stron.
Chalou B., *A postmodern analysis of the Little Red Riding Hood Tale*, Lewiston, NY: 2002.
Dahl R., *Little Red Riding Hood and the Woolf*, adres internetowy: https://ace.home.xs4all.nl/Literaria/Txt-Dahl.html
Delarue P., *The Story of Grandmother*, [w:] *Little Red Riding Hood. A Casebook*, Ed. A. Dundes, Madison 1989.
Dundes A. (Ed.), *Little Red Riding Hood: A Casebook*, Madison 1989.
Girl Culture. An Encyclopedia, vol. 1, Eds. C. Mitchell, J. Reid-Walsh, London 2007.
Gromkowska-Melosik A., *Power Girl i kontrowersje wokół (pop)kulturowej emancypacji kobiet współczesnych*, [w:] *Kultura popularna. Konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2010.
Grover Thurber J., *The Little Girl and the Wolf*, Otago German Studies, 1998, 10, adres internetowy: https://otagogermanstudies.otago.ac.nz/ogs/issue/view/13
Gunning M., *Not Before Bed*, https://www.januarymagazine.com/artcult/littleredunc-loaked.html
Husing G., *"Is Little Riding Hood" a Myth?* [w:] *Little Ride Riding Hood. A Casebook*, Ed. A. Dundes, Madison 1989.
Mackintosh F., *Babes in the Bosque: Fairy Tales in Twentieth-Century Argentine's Women's Writing*, [w:] *Fairy Tales and Feminism; New Approaches*, red. Donald Haase, Detroit 2004.
Madland H.S., *The Trails and Tribulations of Little Red Riding Hood by Jack Zipes. Review*, The Modern Language Journal, 1984 Autumn, 68, 3.
Mistral G., *Czerwony Kapturek*, przekł. K. Rodowska, Warszawa 2017.
Orenstein C., *Little Red Riding Hood Uncloaked: Sex, Morality, and the Evolution of a Fairy Tale*, New York 2002.
Perrault Ch., *Bajki Babci Gąski*, przekł. H. Januszewska, Wrocław 1993.
Reklama Chanel No. 5 z udziałem Estelli Warren, adres internetowy: https://www.youtube.com/watch?v=z5MHa1CtNEI
Tartar M., *The Hard Facts of the Grimm's Fairy Tale*, New Jersey 2003.
The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood, Ed. J. Zipes, New York 1993.
Zipes J., *The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood*, New York 1993.

EMILIA SZYMCZAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

RYZYKO ZMASKULINIZOWANIA KOBIET W DZIEDZINACH ŚCISŁYCH I TECHNICZNYCH

ABSTRACT. Szymczak Emilia, *Ryzyko zmaskulinizowania kobiet w dziedzinach ścisłych i technicznych* [The Risk of Masculinization of Women in Science and Engineering]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 39-53. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.4

Article entitled *The Risk of Masculinization of Women in Science and Engineering* focuses on the problem of women's acceptance of male models and standards of behavior as a consequence of operating in the traditionally male work environment. It attempts to answer the question whether women working in the fields of engineering and science experience the need to get rid of or temporarily hide their essential femininity to efficiently perform their work and meet the obligations arising from their chosen career.

Key words: masculinity, women, work, behavior, engineering, science

Niniejszy artykuł podejmuje zagadnienie zmaskulinizowania kobiet realizujących swoje zawodowe obowiązki i osobiste aspiracje w tradycyjnie męskich dziedzinach zawodowych. Dokonano w nim zestawienia wybranych podejść i teorii dotyczących analizowanej kwestii, to jest kobiet funkcjonujących w tradycyjnie męskim obszarze zawodowym. Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu kobiety, które realizują swoją drogę zawodową (począwszy od podjęcia studiów wyższych) w tradycyjnie (z punktu widzenia socjalizacji) zdominowanym przez mężczyzn obszarze zawodowym stoją przed koniecznością radykalnej (bądź częściowej) zmiany swojego zachowania, myślenia i postępowania na te „typowo" – tradycyjnie męskie. Czy kobiety decydując się na realizację swoich edukacyjnych i zawodowych aspiracji w dziedzinach pierwotnie zarezerwowanych i charakterystycznych dla mężczyzn podtrzymują – za sprawą wielości praktyk związanych z podkreślaniem, uzewnętrznianiem i sukcesyw-

nym uzasadnianiem „iluzji dychotomii”[1] – tradycyjnie kobiece zachowanie, atrybuty, wartości i wizerunek czy – wręcz przeciwnie – przybierają bardziej męskie (w tradycyjnym rozumieniu) cechy? W niniejszym artykule skupiono się w sposób szczególny na maskulinizacji kobiet podejmujących studia, a następnie pracę zawodową w typowo męskich obszarach, to jest w zawodzie inżyniera, jak również w dziedzinach ścisłych i technicznych.

Rzeczywistość XXI wieku jest czasem wielu przemian i sukcesywnego zacierania się odwiecznych podziałów i różnic. Owe przemiany dotykają wielu sfer naszego życia, także sfery społeczno-kulturowej i edukacyjnej. Przykładem jednego z aktualnych zjawisk społecznych, które może stanowić potwierdzenie swoistej „rewolucji” kulturowej jest zjawisko rosnącego udziału kobiet na studiach technicznych i inżynierskich, gdzie w ciągu ostatnich 8 lat, to jest od roku akademickiego 2007/2008 przybyło prawie 5 tysięcy studentów (ich liczba wzrosła z 301 042 do 305 853 [osób – E.S.] w roku akademickim 2014/2015).

> W tym czasie, od początku prowadzenia akcji „Dziewczyny na politechniki!”, liczba dziewczyn na publicznych uczelniach technicznych jest większa (o 13 999 [osób – E.S.]) niż w roku startu programu. Liczba mężczyzn spadła, w porównaniu z rokiem bazowym, o ponad 20 tysięcy[2].

Pomimo że obecnie jesteśmy świadkami wzrostu udziału kobiet w inżynierii, które jak się okazuje coraz chętniej chcą realizować się w tym obszarze zawodowym, to faktycznie jest ich jednak w dalszym ciągu zbyt mało w porównaniu z mężczyznami[3], co w konsekwencji powoduje, iż w dalszym ciągu inżynieria pozostaje głównie męską przestrzenią zawodową[4]. Potwierdzeniem tego może być raport „Potencjał kobiet dla branży technologicznej”, który dowodzi, iż liczba kobiet pracujących w branży technologicznej [w Polsce – E.S.] stanowi średnio 20-25% wszystkich pracowników realizujących się w tym obszarze[5]. Ich udział zmniejsza się wraz ze wzrostem prestiżu i znacze-

---

[1] E. Kaschack, *Nowa psychologia kobiety*, Gdańsk 1996, s. 50-51.

[2] *Kobiety na Politechnikach 2016*. *Raport*, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, Marzec 2016, s. 4, źródło: http://dziewczynynapolitechniki.pl/2015/images/dla-mediow/raport-kobiety-napolitechnikach-2016.pdf, [dostęp: 15.10.2016].

[3] *Britain's got talented female engineers Successful women in engineering*: A careers research study, Atkins Limited 2013, s. 5-6, źródło: http://www.raeng.org.uk/publications/other/britains-got-talented-female-engineers, [dostęp: 15.10.2016]; *Women In Engineering. A Statistical Update*, Engineers Australia, 7 May 2012, s. 1, źródło: https://www.engineersaustralia.org.au/sites/default/files/shado/Representation/Information_Papers/women_in_engineering_2012.pdf, [dostęp: 15.11.2016].

[4] J. Pinto, *Women in engineering*, „PACE”, 2007, August, s. 10.

[5] *Potencjał Kobiet Dla Branży Technologicznej, Raport Badawczy 2015*, s. 8, źródło: http://potencjalkobiet.pl/pdf/RAPORT-Potencjal-kobiet-dla-branzy-technologicznej.pdf, [dostęp: 15.11.2016].

nia zajmowanych stanowisk, takich jak: stanowiska merytoryczne, kierownicze, czy stanowiska zarządcze, gdzie udział kobiet wynosi od 5 do 15%[6].

Przywołane dane statystyczne można odnieść do mechanizmu odwróconej hierarchii płciowej w ramach teorii Ulricha Becka, zgodnie z którą – im więcej kobiet w określonej dziedzinie, tym mniejszy jej prestiż i społeczne znaczenie[7], co mogłoby tłumaczyć niewielką liczbę kobiet zajmujących wyższe szczeble hierarchii zawodowej w tym obszarze. Współcześnie jednak, jak już zostało wspomniane, nieprzerwanie od kilku lat obserwuje się rosnący udział kobiet w dziedzinach ścisłych i technicznych, które w dalszym ciągu należą do grupy zawodów prestiżowych, cieszących się uznaniem społecznym i niejednokrotnie zdarza się, że kobiety zajmują w nich stanowiska zarządcze i kierownicze (choć w dalszym ciągu stanowią zdecydowaną mniejszość). Dlatego, niniejszą teorię można raczej zaadaptować do stwierdzenia – im wyższy szczebel awansu zawodowego i większa ranga zajmowanego stanowiska, tym trudniejszy dostęp do nich i w konsekwencji mniejszy udział grupy mniejszościowej – w tym przypadku kobiet. Może to bezpośrednio stanowić wytłumaczenie dla takich – w dalszym ciągu występujących – powszechnie znanych zjawisk społecznych, jak na przykład „szklany sufit"[8], „ruchome schody" i „lepka podłoga"[9]. Przywołane dysproporcje ilościowe mogą mieć jednak wiele przyczyn i źródeł, co wynika z samej specyfiki zawodu inżyniera, wymagającego rozsądnego gospodarowania czasem, elastyczności i nierzadko wysokiej dyspozycyjności[10], co (zdaniem J. Pinto) może skutecznie redefiniować postawy i aspiracje kobiet w zakresie preferowanej drogi zawodowej i w konsekwencji wpływać na ich liczbę w dziedzinie inżynierii. Potwierdzeniem tego mogą być słowa tego autora:

> inżynierowie kobiety doświadczają najwięcej problemów, jeśli chodzi o przenoszenie się po drabinie korporacyjnej. Ciśnienie ogólnoustrojowe, o wiele bardziej, niż jakakolwiek jawna dyskryminacja, dodaje warstw do przysłowiowego „szklanego sufitu"[11].

Kolejnym mechanizmem, który blokuje kariery kobiet, ale zarazem dotyka innego problemu, stanowiącego główny przedmiot analiz w niniejszym artykule jest „syndrom królowej pszczół" (*Queen Bee Syndrome*). Mechanizm ten dotyczy sytuacji, w której kobiety, osiągnąwszy wysokie pozycje i po-

[6] Tamże.

[7] U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*, Warszawa 2004, s. 156.

[8] B. Glinkowska, *Społeczne skutki zmian zachodzących w obrębie ról pełnionych przez kobiety. Zmiany w rodzinie, zmiany w społeczeństwie*, [w:] *Współczesna kobieta. Szkice do portretu na tle przemian społeczno-kulturowyc*h, Katowice 2014, s. 146.

[9] M. Gawrycka, J. Wasilczuk, P. Zwiech, *Szklany sufit i ruchome schody – kobiety na rynku pracy*, Warszawa 2007, s. 29.

[10] J. Pinto, *Women in engineering*, s. 10.

[11] Tamże.

siadający władzę w obrębie danego zawodu, przyjmują męskie standardy, styl zachowania oraz działania, stawiając siebie na równi z mężczyznami i dystansując się, lekceważąc oraz niedoceniając przy tym swoich koleżanek, współpracowniczek (uznając je za zagrożenie dla siebie i posiadanej pozycji) oraz tradycyjnych, esencjalnych wartości charakterystycznych dla kobiet[12]. Syndrom ten dotyczy, podobnie jak inne przywołane wyżej mechanizmy, niemożności osiągnięcia awansu zawodowego przez kobiety, dotyka zarazem innej kwestii i problemu społecznego – to jest ryzyka zmaskulinizowania kobiet w typowo męskim środowisku zawodowym.

Współcześnie obserwuje się ogólną tendencję do zmniejszania się i zacierania różnic na wielu płaszczyznach w społeczeństwie. Jedną z konsekwencji i zarazem społeczną egzemplifikacją tychże przemian społecznych jest feminizacja mężczyzn i maskulinizacja kobiet. Koncentrując się na drugiej wymienionej tendencji społecznej warto wyjaśnić, iż pojęcie maskulinizacji kobiet odnosi się w znacznym stopniu do szeroko pojętego procesu emancypacyjnego, konsekwencją którego są większe aspiracje społeczne i zawodowe kobiet, chęć osiągnięcia i utrzymania przez nie wyższego statusu społecznego, materialnego i co za tym idzie – stabilnej, wysokopłatnej pracy, jak i satysfakcjonującej pozycji społeczno-zawodowej[13]. Odnosi się ją niejednokrotnie do wyglądu zewnętrznego, cech charakteryzujących daną postać, które będą zauważalne na co dzień, widoczne podczas codziennych kontaktów, jak również do podejmowanych – w tym ujęciu typowych (z punktu widzenia tradycyjnej socjalizacji) – aktywności, zachowań, działań i przedsięwzięć. Podejmując kwestię maskulinizacji kobiet, nie można jednak pominąć innej, równolegle występującej tendencji społecznej, na którą warto zwrócić uwagę. Mowa o w dalszym ciągu widocznym i urzeczywistniającym się pragnieniu kobiet, to jest cytując A. Gromkowską-Melosik „dążeniu do bycia stuprocentową kobietą i stuprocentowym mężczyzną w tradycyjnym znaczeniu”[14].

Zagadnienie maskulinizacji kobiet można w pierwszej kolejności odnieść do pojęcia męskości. Judith Halberstam zwraca uwagę na to, iż męskość „w społeczeństwie nieuchronnie kojarzy się z pojęciem władzy (…) i przywilejów; często symbolicznie odnosi się do władzy państwowej i nierównego podziału bogactwa”[15]. Stanowi to w pewnym stopniu konsekwencję patriarchalnego wymiaru wielu społeczeństw i kultur oraz swoistą wypadkową tra-

[12] M. Strykowska, *Psychologiczne mechanizmy zawodowego funkcjonowania kobiet*, Poznań 1992, s. 50.

[13] A. Gromkowska-Melosik, *Sukces edukacyjno-zawodowy i problem maskulinizacji kobiet*, [w:] *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Kraków 2012, s. 72.

[14] A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 147.

[15] J. Halberstam, *Female Masculinity*, Durham and London 1998, s. 2.

dycyjnej socjalizacji opartej na nierównym podziale społecznym, dominacji i władzy jednej grupy społecznej (mężczyzn)[16], stanowiącej efekt wpływów esencjalistycznych i tradycyjnego podziału ról społecznych wzdłuż na przykład takich dychotomii różnicujących rzeczywistość męską i kobiecą, jak: powiązanie sfery publicznej z mężczyzną a domowej z kobietą (*domestic-public*; np. M.Z. Rosaldo[17]), przypisanie sfery produkcji mężczyznom, a sfery reprodukcji kobietom (*production-reproduction*; m.in. F. Edholm, O. Harris, K. Young[18]), czy utożsamienie kultury z mężczyzną i natury z kobietą (*nature-culture*; m.in. S.B. Ortner[19])[20]. W konsekwencji, niemal od zawsze męskie zawody, obszary aktywności, dziedziny postrzegane były jako lepsze, bardziej wartościowe i cieszące się większym uznaniem społecznym, wynikającym z powiązania ich z wysokim statusem i stabilną, satysfakcjonującą pozycją społeczno-materialną, posiadaniem władzy i licznymi przywilejami. Z uwagi na to, iż charakteryzowały się „męskim" stylem funkcjonowania i charakterem pracy, to mężczyźni w sposób naturalny czuli się predysponowani do piastowania korespondujących z tym obszarem zawodowym stanowisk i pełnienia zadań w ramach tego typu pracy. Obszar zawodowy inżyniera odpowiadał bowiem w dużym stopniu męskim wzorcom i standardom, z którymi mężczyźni już od najmłodszych lat byli (w przeciwieństwie do kobiet) utożsamiani w procesie socjalizacji[21]. Dlatego, kiedy kobieta decyduje się realizować swoją drogę zawodową w typowo męskim środowisku zawodowym, niejednokrotnie wydaje się, że musi ona w pewien sposób dostosować się do nowego charakteru pracy, który w tym przypadku stanowi reprezentację i niejako przedłużenie tradycyjnie męskich norm i wartości, a warunkiem niezbędnym

---

[16] J.E. Mills i in., *Challenging Knowledge, Sex and Power: Gender, Work and Engineering*, New York 2014, s. 40-41.

[17] M.Z. Rosaldo, *The Use and Abuse of Anthropology; Reflections on Feminism and Cross-Cultural Understanding*, Sings, 1980, 5, 3, s. 389-417.

[18] F. Edholm, O. Harris, K. Young, *Conceptualizing Women*, Critique of Anthropology, 1977, 3, 9-10, s. 101-130.

[19] S.B. Ortner, *Czy kobieta ma się do mężczyzny tak, jak „natura" do „kultury"?* [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, przekł. T. Hołówka, Warszawa 1982, s. 116-129.

[20] E. Głażewska, *Asymetria kulturowej ewaluacji płci – podstawowe dychotomie: natura/kultura, sfera prywatna/sfera publiczna, reprodukcja/produkcja*, [w:] *Zrozumieć płeć. Studia interdyscyplinarne II*, red. A. Kuczyńska, E.K. Dzikowska, Wrocław 2004, s. 218.

[21] Dominację męskiej części społeczeństwa można odnieść do zjawiska segregacji płciowej, która oznacza dominację jednej z płci w określonej społeczności, przestrzeni społecznej. Przyczyną segregacji są stereotypy i wzory kulturowe utrwalane przez jednostkę oraz splot wielu innych czynników, m.in.: biologicznych, technicznych, ekonomicznych, politycznych, prawnych, rodzinnych i psychologicznych, źródło: C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety, mężczyźni, społeczeństwo*, przekł. A. Gromkowska-Melosik, Warszawa 2005, s. 304; A. Gromkowska-Melosik, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki" i paradoksy rynku pracy*, Studia Edukacyjne, 2013, 25, s. 85-100; I. Reszke, *Kształtowanie osobowości kobiet i jej wpływ na karierę*, Kobieta i Biznes, 1994, 2, s. 6.

do swobodnego „poruszania się" kobiet po typowo męskim obszarze jest przyjęcie przez nie charakterystycznych dla niego cech, zasad funkcjonowania i dynamiki, co pozwoliłoby i z pewnością ułatwiłoby zintegrowanie się z nowym środowiskiem. To z kolei mogłoby wiązać się z koniecznością redefinicji i rekonstrukcji własnej – esencjalnej, kobiecej – tożsamości[22]. Zjawisko to nie jest odosobnione, bowiem ma swoje miejsce także w innych obszarach i dziedzinach życia społecznego – a wszystko w myśl teorii atrybucji, która dotyczy przenoszenia cech roli wybranej do roli przypisanej (np. rodziny[23]).

W konsekwencji sytuacja pierwotnego niedopasowania kobiet do tradycyjnie męskiego środowiska pracy w dziedzinie inżynierii może w niektórych sytuacjach prowadzić do tak zwanego „konfliktu ról". Zjawisko to opracowane przez T.R. Sarbina i V.L. Allena dotyczy niezgodności roli przypisanej i wybranej. Rola przypisana, to rola biologiczna, polegająca na tym, że jednostka pełni szereg określonych, przypisanych jej niezmiennie od lat funkcji w społeczeństwie. Biorąc pod uwagę kobiety, można w tym ujęciu odnieść rolę przypisaną do esencjalnie rozumianej kobiecości, prymatu macierzyństwa jako jednego z ważniejszych celów życiowych kobiety i przekonania o tym, że to głównie kobiety zajmują się przestrzenią domową i odpowiadają za pełnienie szeregu ról wynikających z funkcjonowania w tymże obszarze społecznym. Z kolei rola wybrana, to rola zawodowa. Nie musi ona wpisywać się w tradycyjne powinności, esencjalistyczny wzór dyspozycji i funkcji przypisanych danej osobie. Niezgodność obu ról może niejednokrotnie implikować wiele trudności w procesie kształtowania się własnej tożsamości. Zjawisko to bowiem wiąże się z sankcjonowaniem i niedocenianiem wysiłku oraz poczynań osób w ramach pełnienia przez nich niezgodnej – z punktu widzenia tradycyjnej socjalizacji i wychowania – roli zawodowej, to jest roli wybranej, przy jednoczesnym niedocenianiu tychże osób za poprawne wywiązywanie się z obowiązków wynikających z biologicznych zadań – roli przypisanej danej jednostce. Sytuacja ta może między innymi dotyczyć kobiet, które podjęły kształcenie na studiach politechnicznych bądź już pracujących w dziedzinie inżynierii. W takim przypadku niejednokrotnie twierdzi się, iż sankcjonowanie kobiet i krytykowanie ich w środowisku zdominowanym przez mężczyzn będzie dużo większe i częstsze (nawet w przypadku popełnienia drobnych wykroczeń i uchybień). Równocześnie będą one nieporównywalnie rzadko chwalone i doceniane za wypełnianie powinności wynikających z przypisanej im roli, na przykład za bardzo dobrze wykonane obowiązki rodzinne. Powodem tego jest przekonanie społeczne, że wybór roli zawodowej niezgodnej z tak zwanym biologicznym i kulturowym prze-

[22] A. Gromkowska-Melosik, *Sukces edukacyjno-zawodowy i problem maskulinizacji kobiet*, s. 78.
[23] M. Strykowska, *Psychologiczne mechanizmy zawodowego funkcjonowania kobiet*, s. 46-47.

znaczeniem jednostki jest – w powszechnym rozumieniu – równoznaczny z zaniedbywaniem i niedostatecznym wywiązywaniem się ze swoich „prawdziwych", tradycyjnych powinności w ramach roli przypisanej. Interesującego podsumowania tej kwestii dokonuje M. Strykowska, która twierdzi w tym kontekście następująco:

> Mężczyzna robiący karierę zawodową jest pozytywnie oceniany i jako pracownik i jako ojciec. Kobieta odnosząca sukcesy zawodowe jest często oceniana negatywnie jako matka, gdyż sądzi się, że dzieje się to kosztem rodziny. Opinia społeczna wywiera nacisk na kobietę w kierunku perfekcyjnego wypełniania roli przypisanej, stąd kobieta często zaniedbuje rolę wybraną, czyli zawodową, albo staje wręcz przed wyborem: praca czy rodzina[24].

J.S. McIlwee i J.G. Robinson twierdzą, iż „kobiety czują się dobrze w inżynierii, jednak nie tak dobrze jak mężczyźni". Związane jest to między innymi z tym, iż w dalszym ciągu niejednokrotnie piastują one niższe stanowiska i wciąż zdarza się, iż otrzymują niższe wynagrodzenie za wykonaną pracę niż mężczyźni[25], co może prowadzić do utrzymywania się napięć społecznych pomiędzy obiema grupami społecznymi i potwierdzać nierówności społeczne pomiędzy kobietami i mężczyznami. Za niniejszy stan rzeczy w pewnym stopniu odpowiada tożsamość inżynierska[26], która przez swoje społeczne skonstruowanie i fakt, iż przebiega ona wzdłuż linii płciowej sprawia, że kobiety w inżynierii w dalszym ciągu należą do mniejszości. Wpływa ona bowiem na przebieg ich karier i w konsekwencji miejsce – pozycję w strukturze zawodowej[27]. To wszystko może rodzić u kobiet pragnienie „dopasowania" się do obowiązujących w nowym miejscu pracy standardów, jego charakteru i specyfiki, a wszystko w celu optymalnego wykorzystania posiadanego potencjału oraz zwiększenia szans na osiągnięcie sukcesu w wybranej, preferowanej pracy.

Sytuacja wejścia kobiety w tradycyjnie męskie środowisko pracy wiąże się niekiedy z koniecznością podjęcia przez nie (nierzadko trudnej) decyzji dotyczącej porzucenia własnej tożsamości i czasowego (lub też całkowitego) „wyrzeczenia się siebie", „pominięcia" własnego „ja" lub jego zaawansowane przekształcenie i zmodyfikowanie, by mogły w pełni walczyć o swój życio-

---

[24] Tamże, s. 46.

[25] P. Cotterill, S. Jackson, G. Letherby, *Concerns For Women In Higher Education*, [w:] *Challenges and Negotiations for Women in Higher Education*, red. P. Cotterill, S. Jackson, G. Letherby, Dordrecht 2007, s. 5.

[26] Tożsamość inżynierską można rozumieć jako sposób postrzegania siebie w relacji z wykonywaną pracą oraz stopień utożsamiania się z wybranym zawodem. Składa się na nią zespół różnorodnych czynników, takich jak: kultura, polityka, ekonomia oraz kontekst społeczny; J.E. Mills i in., *Challenging Knowledge, Sex and Power: Gender, Work and Engineering*, s. 40.

[27] Tamże, s. 40.

wy sukces. W konsekwencji niejednokrotnie zdarza się, na co zwraca uwagę M. Strykowska, że

> kobiety wykonujące zawody dawniej uznane za męskie, np. przedsiębiorca, menedżer przejawiają męskie cechy osobowości, jak zdecydowanie, asertywność, wykazywanie inicjatywy, podejmowanie ryzyka itp., pełnią męskie role np. decydenta, przyjmują finansowe zobowiązania i zmieniają także swój wygląd zewnętrzny. Dzisiejsza „business woman" ubrana w kostium wzorowany na męski garnitur z teczką w ręku znacznie różni się swoim wyglądem od romantycznej bohaterki noszącej powłóczyste szaty[28].

Podobnie jest, jak można wnioskować, w dziedzinie inżynierii, gdzie przysłowiową „teczkę i garnitur" zastępuje specjalistyczne ubranie, kask ochronny i okulary pomiarowe.

Sytuacja taka, związana z koniecznością zmiany własnej tożsamości przez kobietę realizującą się tradycyjnie męskim obszarze zawodowym w celu „dopasowania się" do nowego – tradycyjnie męskiego – środowiska (co związane jest z niepasowaniem do własnej kategorii rodzajowej) może niejednokrotnie prowadzić do wielu dylematów wewnętrznych i indywidualnych rozproszeń w zakresie konstruowania się własnego „ja". Pierre Bourdieu tłumaczy to w sposób następujący:

> dostęp do pozycji związanych z jakąkolwiek władzą lokuje kobiety w sytuacji *double bind*: gdy zachowują się jak mężczyźni, narażają się na utratę „kobiecości", kwestionują bowiem naturalne prawo mężczyzn do zajmowania pozycji, z których wypływa władza: z kolei zachowują się kobieco, wywołują wrażenie bycia nie na miejscu czy niezdolności do sprawowania władzy[29].

Pojawiają się bowiem dwa sprzeczne oczekiwania – profesjonalizmu i bycia prawdziwą, kobiecą – w esencjalnym rozumieniu – kobietą[30], co dodatkowo akcentuje i zarazem komplikuje fakt „cielesności tożsamości" kobiet i postrzegania ich głównie przez pryzmat ich wyglądu zewnętrznego[31]. Zdaje się to niekiedy całkowite trudne bądź w opinii niektórych teoretyków wręcz niemożliwe, gdyż jak twierdzi C. Fuchs Epstein – profesjonalizm jest nierozerwalnie związany z utratą kobiecości, a z kolei kobiecość – z brakiem profesjonalizmu. Potwierdzeniem tego są słowa wypowiedziane przez tę autorkę:

---

[28] M. Strykowska, *Zmiana stereotypu w sferze pracy zawodowej kobiet*, [w:] *Męskość-kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, red. J. Miluska, P. Boski, Warszawa 1999, s. 226.

[29] P. Bourdieu, *Męska dominacja*, przekł. L. Kopciewicz, Warszawa 2001, s. 83-84.

[30] P. Cotterill, S. Jackson, G. Letherby, *Concerns For Women In Higher Education*, s. 4.

[31] E. Kaschack, *Nowa psychologia*, s. 69-72; S.L. Bartky, *Foucault, kobiecość i unowocześnienie władzy patriarchalnej*, s. 55, źródło: https://filspol.files.wordpress.com/2013/03/sandra-lee-bartky-foucault-kobiecosc-i-unowoczesnienie-wladzy-patriarchalnej.pdf, [dostęp: 15.10.2016].

> kobiety, które pracują w zawodach zdominowanych przez mężczyzn zdają się być pozbawione płci. Kobieta, która traktuję swoją pracę poważnie – kobieta kariery, tradycyjnie była postrzegana jako antyteza „kobiecej kobiety"[32] oraz cechy, które wymagane są od profesjonalistki, i te, których wymaga się od kobiecej kobiety pozostają ze sobą w sprzeczności[33].

W konsekwencji, zjawisko podejmowania przez kobiety pracy w tradycyjnie męskim obszarze zawodowym może stanowić trudne i złożone doświadczenie wymagające niekiedy wielu poświęceń, kompromisów i konieczności przewartościowania licznych sfer życia kobiety. Potwierdzają to słowa Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, która twierdzi następująco:

> nie ulega (…) wątpliwości, że kobieta (…) znajduje się w pułapce sprzecznych oczekiwań społecznych. Z jednej strony może ona urzeczywistniać założenia odnoszące się do stereotypowego pojmowania swej płci kulturowej (kobiecości), wówczas jednak bez wątpienia grozi jej porażka zawodowa – a to z uwagi na fakt, że (…) mężczyźni łatwo mogą zakwestionować jej autorytet. Z drugiej strony może ona zaakceptować w swoim działaniu stereotypowo męskie cechy lidera zespołu, może się jednak narazić na zarzut utraty kobiecości[34].

W rezultacie, niepokoje tożsamościowe u kobiet realizujących się w tradycyjnie męskim obszarze zawodowym mogą ulec eskalacji na skutek balansowania pomiędzy kobiecością i męskością, gdzie nadmierne przechylenie w jedną bądź drugą stronę może powodować krytykę i niezrozumienie w myśl stwierdzenia, iż zachowanie kobiety jest w danej sytuacji zbyt męskie lub zbyt kobiece. Jak pisze E. Kaschack:

> wszyscy z łatwością przywołamy przykłady krytyki raniącej kobietę za cechy zbyt męskie (nachalność, dominacja, odbieranie męskości) i zbyt kobiece (gadatliwość, dokuczliwość, plotkarstwo, zajmowanie się tylko swoim wyglądem, nieustanne odchudzanie się, niezręczne prowadzenie samochodu)[35].

Będzie to prowadzić do zwiększonej niepewności kobiet i wzmacniać pojawiające się trudności związane z próbą odnalezienia się w nowej roli oraz stanowić niekiedy swoistego rodzaju zagrożenie skutkujące zawodową degradacją lub prowadzić do społecznego zakwestionowania wizerunku kobiet, co objawiać się może poczuciem wstydu[36] i utrzymującym się stanem szeroko ujmowanej społecznej, wizerunkowej i zawodowej nieadekwatności.

---

[32] C. Fuchs-Epstein, *Woman's Place. Options and Limits in Professional Careers*, Berkeley 1973, s. 22-23, podaję za: A. Gromkowska-Melosik, *Sukces edukacyjno-zawodowy i problem maskulinizacji kobiet*, [w:] *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym*, s. 78-79.

[33] Tamże.

[34] A. Gromkowska-Melosik, *Sukces edukacyjno-zawodowy i problem maskulinizacji kobiet*, s. 79.

[35] E. Kaschack, *Nowa psychologia*, s. 52.

[36] Tamże, s. 53.

Może być to szczególnie dotkliwe dla kobiet, które charakteryzują się maksymalnym nastawieniem na cel i indywidualny sukces, gdyż jak twierdzi E. Kaschack „w społeczeństwie nastawionym na indywidualizm niespełnienie wymogów wykluczających się ról uważane jest za osobistą klęskę”[37].

Zagadnienie maskulinizacji kobiet realizujących swoje powinności w zdominowanym przez mężczyzn zawodzie można również analizować w kontekście współczesnych przemian politycznych i rynkowych, które wpływają na funkcjonowanie jednostek i całych społeczności. Współcześnie nie można już mówić o pewnym, stabilnym świecie jednoznacznych norm, wartości. Coraz trudniej odnaleźć już jeden wiodący i obowiązujący drogowskaz kulturowy czy matrycę społeczną, która mogłaby w sposób niepodważalny wyznaczyć jednostce – od jej narodzin do późnej starości – drogę i określić jej zasadne, fundamentalne miejsce w społeczeństwie[38]. Współczesne neoliberalne społeczeństwo i świat dostarcza wielu wariantów, możliwości, ofert, z których jednostka może w sposób niemalże dowolny wybierać. Obserwuje się przy tym jednoznaczne przesunięcie akcentu w kierunku wartości rynkowych, mobilności i nieustannej zmiany, determinujących permanentną konieczność sukcesywnej (re)konstrukcji własnego miejsca i zadania pełnionego w świecie[39]. Może mieć to również swoje odniesienie w kwestii wyborów kobiet i ich aspiracji edukacyjnych oraz zawodowych, jak kształtować stosunek do tradycyjnie kobiecych ról i zadań, takich jak wychowywanie dzieci i odpowiedzialność za funkcjonowanie gospodarstwa domowego. E. Charkiewicz komentuje to w sposób następujący:

> Neoliberalne państwo stopniowo prywatyzuje swoje funkcje związane ze społecznym bezpieczeństwem. Neoliberalizm wytwarza kobiety według wzoru na neoliberalnego mężczyznę. Z jednej strony kobiety zachęca się do włączenia się w rynek pracy (dając im ku temu niezbędną samodzielność), zaś z drugiej – reprodukcja społeczna (czas i pieniądze na wychowanie dzieci, zdrowie i opieka społeczna, edukacja i inne społecznie wymagane formy reprodukcji) jest inwestycją, za którą odpowiedzialność ponoszą jednostki[40].

Jak można wnioskować, wraz ze zwiększającym się wachlarzem możliwości i wzrostem indywidualności jednostki w zakresie dokonywanych przez nią wyborów obserwujemy wprost proporcjonalny wzrost odpowiedzialności jednostki za podjęte przez nią decyzje, co również może odcisnąć swoje piętno na ogólnym samozadowoleniu i samospełnieniu kobiet oraz niejedno-

[37] Tamże, s. 154.

[38] T. Frąckowiak, *Liberalizm i męstwo bycia. Pytania o niepewność*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, t. I, red. A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska, Katowice 2002, s. 54-56.

[39] Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 133-153.

[40] E. Charkiewicz, *Od komunizmu do neoliberalizmu. Technologie transformacji*, [w:] *Zniewolony umysł 2. Neoliberalizm i jego krytyki*, red. E. Majewska, J. Sowa, Kraków 2007, s. 73.

krotnie zaburzyć proporcje codziennie odczuwalnej pewności i narastającego lęku – na korzyść tego drugiego. Może to również prowadzić do problemów w rozgraniczeniu, zhierarchizowaniu własnych potrzeb i powinności potęgując pytania dotyczące dalszej drogi rozwoju, aktywności, które winna podjąć w bliskiej lub odległej przyszłości kobieta oraz dylematów w zakresie tego, co jeszcze należy do kobiecych obowiązków, a co już nimi nie jest.

Niekiedy jednak maskulinizacja kobiet realizujących swoją ścieżkę zawodową w typowo męskim środowisku jest rozumiana jako swoisty, instrumentalny i nierzadko skuteczny sposób na wniknięcie, poznanie i właściwe (satysfakcjonujące dla kobiet) funkcjonowanie w wybranym przez siebie zawodzie. Pozwala ono uniknąć stygmatyzacji płciowej, zminimalizować ryzyko dyskryminacji płciowej i – w myśl kapitalistycznego rachunku zysku i strat – stać się opłacalnym i wartościowym zabiegiem społecznym, który za sprawą asymilacji z tradycyjnymi męskimi wartościami umożliwi „przetrwanie" w nowym, trudnym i niepoznanym jeszcze środowisku pracy, zwiększy szanse na indywidualny rozwój zgodnie z wykazywanymi przez jednostkę preferencjami oraz umożliwi pełną i satysfakcjonującą kobiety realizację wszelkich edukacyjnych, a następnie zawodowych aspiracji. Według K. Sang i A. Powell, strategię tę bardzo często przyjmują kobiety, które realizują swoją ścieżkę zawodową w dziedzinie inżynierii, aby uniknąć porównywania, kategoryzowania, jak i deprecjonowania ich umiejętności przez mężczyzn. Można wnioskować, iż maskulinizacja staje się w tym ujęciu mechanizmem obronnym, który pozwoli uniknąć niekorzystnych dla kobiet reperkusji[41], negatywnych konsekwencji i bolesnych przeżyć. W związku z tym może być ona rozpatrywana w opinii niektórych kobiet pracujących w inżynierii jako obowiązkowa – i skuteczna – praktyka behawioralna umożliwiająca osiągnięcie pełni sukcesu w środowisku pracy i wszystkich postawionych sobie celów zawodowych[42]. Agnieszka Gromkowska-Melosik tłumaczy to w sposób następujący:

> oczywiste jest (…), że kobieta, która pragnie w rywalizacji z mężczyznami wspinać się na coraz wyższe szczeble kariery zawodowej, nie może, mówiąc metaforycznie, pozwolić sobie na łzy, poddawać się wspomnianym już wyżej emocjom czy nastrojom wahania, empatii lub współczucia i troski. Musi funkcjonować – jeśli chce być kobietą sukcesu – tak, jak oczekuje tego logika działania instytucji, w której pracuje, czyli być bardzo męska[43].

[41] K. Sang, A. Powell, *Gender Inequality In The Construction Industry: Lessons From Pierre Bourdieu*, [w:] *Procs 28th Annual ARCOM Conference,* 3 - 5 September 2012, ed. S.D. Smith, Edinburgh 2012, s. 240.

[42] P. Martin, A. Barnard, *The experience of women in male-dominated occupations: A constructivist grounded theory inquiry,* s. 4, źródło: http://www.scielo.org.za/pdf/sajip/v39n2/02.pdf, [dostęp: 15.11.2016].

[43] A. Gromkowska-Melosik, *Sukces edukacyjno-zawodowy i problem maskulinizacji kobiet*, s. 78.

W obliczu przywołanych wyżej argumentów oraz biorąc pod uwagę wybory edukacyjne kobiet w ostatnich latach, można dojść do ogólnego wniosku, iż maskulinizacja kobiet w zdominowanych przez mężczyzn obszarach zawodowych wciąż pozostaje procesem niejednoznacznym i złożonym, który przebiega relatywnie szybko bądź bardzo powoli pod wpływem wielu czynników, między innymi społecznych, kulturowych i ekonomicznych[44]. Z jednej strony może wiązać się z chęcią holistycznej (bądź częściowej) zmiany swojego życia, tożsamości w celu optymalnego i jak najlepszego wpisania się w męskie środowisko pracy, z drugiej strony może być uznawana za permanentną i niekończącą się (okraszoną wielością dylematów wewnętrznych) próbę pogodzenia przez kobiety dwóch światów – kobiecego (zgodnego z ich esencjalną, biologiczną naturą) i męskiego (gwarantującego większy prestiż i w konsekwencji umożliwiającego osiągnięcie życiowego sukcesu).

Okazuje się jednak, iż współcześnie ryzyko zmaskulinizowania i lęk przed nim wydaje się niekiedy tracić na wartości, a dylematy kobiet kładących na szali swoją kobiecość mogą – w sposób indywidualny – ulegać rozwiązaniu bądź wyciszeniu w obliczu innych czynników i korzyści wiążących się z wybraną drogą edukacyjną i zawodową. Niemniej jednak nie sposób zaprzeczyć, iż – choć niekiedy wyciszone – w dalszym ciągu mogą one utrudniać jednostce funkcjonowanie w nowym zdominowanym przez mężczyzn obszarze zawodowym.

Analizując ryzyko rozproszenia tożsamościowego kobiet, wydaje się niejednokrotnie, iż w wielu przypadkach może ono odchodzić na dalszy plan i mieć coraz mniejsze znaczenie w świetle ogólnych szans i możliwości wynikających z realizowania danej drogi edukacyjnej i zawodowej. Można sądzić, iż możliwość pełnej realizacji siebie w danej dziedzinie, obszarze zawodowym stanowi niejednokrotnie znaczący bodziec zachęcający kobiety do korzystania ze swoich neoliberalnych praw wolności[45] w myśl dającego się zaobserwować hiperindywidualizmu na drodze do poszukiwania bardziej atrakcyjnej (w ujęciu jednostkowym) rzeczywistości, pozwalającej na większą realizację własnych pragnień i aspiracji[46].

Istotne w tym kontekście wydają się coraz częściej indywidualne osiągnięcia, zysk i możliwości, wynikające z piastowania wysokich stanowisk i możliwości doskonalenia zawodowego. W tym ujęciu ryzyko maskulinizacji rozpatrywane jest w kontekście instrumentalnym i staje się środkiem do osiągnięcia innych, rentownych i rozwojowych planów określonych jedno-

[44] Z. Kwieciński, *Państwo wobec nierówności społecznych i wyrównywania szans edukacyjnych*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Poznań 2014, s. 61.

[45] E. Bielska, *Studenci a liberalny system wartości w Polsce i Danii*, Gdańsk 2006, s. 39-46.

[46] A. Szahaj, *Inny kapitalizm jest możliwy*, Warszawa 2015, s. 39.

stek czy całej społeczności przy jednoczesnym pominięciu odmiennych ról, przeznaczenia i esencjalnych funkcji konkretnych grup społecznych. I tak, perspektywa zdobycia licznych przywilejów, jakie gwarantować może kobietom typowo męska dziedzina (o czym świadczy sukcesywnie rosnący udział kobiet na typowo męskich kierunkach kształcenia), bywa niekiedy atrakcyjniejsza aniżeli świadomość bycia kobiecą – kobietą i wizja pracy w mało prestiżowym zawodzie powiązanej z niskimi zarobkami i niewielką satysfakcją z wykonywanych obowiązków.

Uwzględniając fakt, iż zawód „w wielu przypadkach klasyfikacji struktury społecznej wyznacza miejsce jednostki (i jej rodziny) w określonej klasie społecznej”[47] tendencje te można rozpatrywać w kontekście chęci wspięcia się na drabinie stratyfikacji społecznej, a świadomość prestiżu zawodu – na przykład inżyniera – może być w tym ujęciu dodatkowym czynnikiem motywującym i skutecznie zachęcającym kobiety do zrezygnowania (choćby) częściowego ze społecznych egzemplifikacji swojej esencjalnie rozumianej kobiecości i nakłonić je do podjęcia takiej drogi edukacyjnej, a następnie zawodowej.

Bez względu na indywidualne postawy danych jednostek, maskulinizację kobiet w zdominowanych przez mężczyzn obszarach zawodowych można rozpatrywać (powołując się na książkę M. Bilskiej) jako niekończącą się, ewoluującą i zmienną „podróż tożsamościową kobiet”[48], która nie zawsze jest wolna od niepokojów, lęków i konieczności ciągłego przewartościowywania różnorodnych kontekstów, aspektów i wymiarów własnego życia.

BIBLIOGRAFIA

Bartky S.L., *Foucault, kobiecość i unowocześnienie władzy patriarchalnej*, s. 55, źródło: https://filspol.files.wordpress.com/2013/03/sandra-lee-bartky-foucault-kobiecosc-i-unowoczesnienie-wladzy-patriarchalnej.pdf [dostęp: 15.10.2016].

Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2000.

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

Bielska E., *Studenci a liberalny system wartości w Polsce i Danii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Bilska M., *W poszukiwaniu tożsamości. O „Podróży kobiety" Katriny J. Zeno*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak", Kraków 2009.

Bourdieu P., *Męska dominacja*, przekł. L. Kopciewicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.

[47] A. Gromkowska-Melosik, *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna, edukacja – kilka uwag teoretycznych*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań 2003, s. 25.

[48] M. Bilska, *W poszukiwaniu tożsamości. O „Podróży kobiety" Katriny J. Zeno*, Kraków 2009, s. 156.

Britain's got talented female engineers Successful women in engineering: A careers research study, Atkins Limited 2013, źródło: http://www.raeng.org.uk/publications/other/britains-got-talented-female-engineers, [dostęp: 15.10.2016].

Charkiewicz E., *Od komunizmu do neoliberalizmu. Technologie transformacji*, [w:] *Zniewolony umysł 2. Neoliberalizm i jego krytyki*, red. E. Majewska, J. Sowa, Wydawnictwo Korporacja Ha!art Kraków 2007.

Cotterill P., Jackson S., Letherby G., *Concerns For Women In Higher Education*, [w:] *Challenges and Negotiations for Women in Higher Education*, red. P. Cotterill, S. Jackson, G. Letherby, Springer, Dordrecht 2007.

Edholm F., Harris O., Young K., *Conceptualizing Women*, Critique of Anthropology, 1977, 3, 9-10.

Frąckowiak T., *Liberalizm i męstwo bycia. Pytania o niepewność*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, t. I, red. A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.

Fuchs-Epstein C., *Woman's Place. Options and Limits in Professional Careers*, University of California Press, Berkeley 1973.

Gawrycka M., Wasilczuk J., Zwiech P., *Szklany sufit i ruchome schody – kobiety na rynku pracy*, Warszawa 2007.

Glinkowska B., *Społeczne skutki zmian zachodzących w obrębie ról pełnionych przez kobiety. Zmiany w rodzinie, zmiany w społeczeństwie*, [w:] *Współczesna kobieta. Szkice do portretu na tle przemian społeczno-kulturowyc*h, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.

Głażewska E., *Asymetria kulturowej ewaluacji płci – podstawowe dychotomie: natura/kultura, sfera prywatna/sfera publiczna, reprodukcja/produkcja*, [w:] *Zrozumieć płeć. Studia interdyscyplinarne II*, red. A. Kuczyńska, E.K. Dzikowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.

Gromkowska-Melosik A., *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna, edukacja – kilka uwag teoretycznych*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2003.

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

Gromkowska-Melosik A., *Sukces edukacyjno-zawodowy i problem maskulinizacji kobiet*, [w:] *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*, red. A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Gromkowska-Melosik A., *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki" i paradoksy rynku pracy*, Studia Edukacyjne, 2013, 25.

Halberstam J., *Female Masculinity*, Duke University Press, Durham and London 1998.

Kaschack E., *Nowa psychologia kobiety*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996.

Kobiety na Politechnikach 2016. Raport, Fundacja Edukacyjna Perspektywy, Marzec 2016, s. 4, źródło: http://dziewczynynapolitechniki.pl/2015/images/dla-mediow/raport-kobiety-napolitechnikach-2016.pdf, [dostęp: 15.10.2016].

Kwieciński Z., *Państwo wobec nierówności społecznych i wyrównywania szans edukacyjnych*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

Martin P., Barnard A., *The experience of women in male-dominated occupations: A constructivist grounded theory inquiry*, s. 4, źródło: http://www.scielo.org.za/pdf/sajip/v39n2/02.pdf, [dostęp: 15.11.2016].

Mills J.E., Franzway S., Gill J., Sharp R., *Challenging Knowledge, Sex and Power: Gender, Work and Engineering*, Routledge, New York 2014.

Ortner S.B., *Czy kobieta ma się do mężczyzny tak, jak „natura" do „kultury"?* [w:] *Nikt nie rodzi się kobietą*, przekł. T. Hołówka, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1982.

Pinto J., *Women in engineering*, „PACE", 2007, August.

Potencjał Kobiet Dla Branży Technologicznej, Raport Badawczy 2015, źródło: http://potencjalkobiet.pl/pdf/RAPORT-Potencjal-kobiet-dla-branzy-technologicznej.pdf, [dostęp: 15.11.2016].

Renzetti C.M., Curran D.J., *Kobiety, mężczyźni, społeczeństwo*, przekł. A. Gromkowska-Melosik, PWN, Warszawa 2005.

Reszke I., *Kształtowanie osobowości kobiet i jej wpływ na karierę*, Kobieta i Biznes, 1994, 2.

Rosaldo M.Z., *The Use and Abuse of Anthropology; Reflections on Feminism and Cross-Cultural Understanding*, Sings, 1980, 5, 3.

Sang K., Powell A., *Gender Inequality In The Construction Industry: Lessons From Pierre Bourdieu,* [w:] *Procs 28th Annual ARCOM Conference,* 3 – 5 September 2012, ed. S. D. Smith, Association of Researchers in Construction Management, Edinburgh 2012.

Strykowska M., *Psychologiczne mechanizmy zawodowego funkcjonowania kobiet*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992.

Strykowska M., *Zmiana stereotypu w sferze pracy zawodowej kobiet*, [w:] *Męskość-kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, red. J. Miluska, P. Boski, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1999.

Szahaj A., *Inny kapitalizm jest możliwy*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2015.

Women In Engineering. A Statistical Update, Engineers Australia, 7 May 2012, źródło: https://www.engineersaustralia.org.au/sites/default/files/shado/Representation/Information_Papers/women_in_engineering_2012.pdf, [dostęp: 15.11.2016].

Katarzyna Adamczyk
Barbara Jankowiak
Emilia Soroko

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

STATUS ZWIĄZKU (W ZWIĄZKU INTYMNYM *VS* SINGIEL), KONSTRUKT JA I ZDROWIE PSYCHICZNE MŁODZIEŻY AKADEMICKIEJ

Abstract. Adamczyk Katarzyna, Jankowiak Barbara, Soroko Emilia, *Status związku (w związku intymnym vs singiel), konstrukt Ja i zdrowie psychiczne młodzieży akademickiej* [Relationship Status (Single *vs.* Partnered), Self-construals and Mental Health: A Study of University Students]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 55-65. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.5

The aim of this online survey was to test the hypothesis that self-construals (Independent self-construal and Interdependent self-construal) mediate the association between relationship status (single *vs*. partnered) and mental health. Four hundred and twenty-nine university students (327 females and 102 males) 19-25 (M = 21.79, SD = 1.72) completed the Polish versions of the General Health Questionnaire-28 and Self-Construal Scale. The results indicated that although different configurations of self-construals are related to the level of experienced anxiety, the aspects of mental health analyzed are not related to the interaction between relationship status (partnered vs single) and 4 configurations of self-construals. At the same time, the revealed lack of correlation between relationship status and mental health is contradictory to expectations and hypotheses. The results suggest that university students are perhaps in the middle of a prolonged moratorium, and in consequence, not making an attempt to fulfill developmental tasks characteristic for (young) adults cannot be seen as an indicator of any aspect of psychological health.

Key words: independent self-construal, interdependent self-construal, mental health, single, partnered, university students

Wprowadzenie

Młodzież akademicka to osoby w okresie rozwojowym znajdującym się pomiędzy późną adolescencją a wczesną dorosłością[1]. W tych etapach życia

[1] Np. Erik Homburger Erikson adolescencję umieszcza między 12/13 a 18/20 rokiem życia, zaś wczesną dorosłość datuje od 19. do 25. roku życia. Daniel Lewinson używa natomiast

jednostki angażują się w relacje preintymne oraz intymne, które mają odmienny charakter i funkcje[2]. Związki preintymne tworzone w okresie dojrzewania nie prowadzą, przynajmniej z założenia, do trwałych relacji partnerskich czy małżeńskich. Ich główną funkcją jest kształtowanie się gotowości do wchodzenia w bliskie związki w okresie dorosłości oraz wspomaganie procesu formowania się tożsamości poprzez uzyskiwanie w relacjach miłosnych informacji zwrotnych na temat jakości tożsamości obojga partnerów"[3]. Związki intymne tworzone we wczesnej dorosłości mają stanowić rozwiązywanie kryzysu intymność *vs* izolacja[4]. Warunkiem wejścia w etap budowania intymności w rozumieniu Eriksonowskim jest osiągnięta tożsamość, a więc pozytywny bilans piątego normatywnego kryzysu rozwojowego. Etapy późnej adolescencji i wczesnej dorosłości różnią się pod względem zadań rozwojowych (budowanie tożsamości *vs* kształtowanie intymności w związkach), których rozwiązanie świadczyć będzie o efektywnym funkcjonowaniu jednostek[5]. Zgodnie z ustaleniami poczynionymi przez Roberta J. Havighursta, pokonanie zadania rozwojowego, które charakteryzuje każdy etap życia, prowadzi do stanu dobrego samopoczucia, zwiększonego poczucia własnej wartości i dobrego dostosowania w relacji między jednostką a jej kontekstem społecznym i stanowi podstawę skutecznego radzenia sobie z zadaniami rozwojowymi na przyszłych etapach życia[6], natomiast osoba, która nie poradzi sobie z zadaniem rozwojowym, doświadcza braku satysfakcji i społecznej dezaprobaty[7].

Zaangażowanie w intymne relacje stanowi istotny czynnik przyczyniający się do wyższego dobrostanu[8]. Dotychczasowe badania wskazują, iż u osób żyjących w pojedynkę obserwuje się na przykład wyższy wskaźnik depresji, lęku, zaburzeń nastroju, problemów z przystosowaniem oraz problemów z alkoholem w porównaniu z osobami w związkach małżeńskich[9].

---

pojęcia „okres przejściowy" na czas między 17. a 22. rokiem życia, a wczesną dorosłość – od 22. do 45. roku życia. Zob. E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997; D.J. Lewinson, *A Conception of Adult Development*, American Psychologist, 1986, 41, 1, s. 2-13.

[2] K. Piotrowski, J. Wojciechowska, B. Ziółkowska, *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, [w:] *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, red. A.I. Brzezińska, Warszawa 2014, s. 26.

[3] Tamże.

[4] E.H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002.

[5] Zob. M. Resnick, *Protective Factors, Resilience, and Health Youth Development*, Adolescent Medicine: State of the Art Reviews, 2000, 11(1), s. 157-164.

[6] J. Havighurst, 1952, 1953, za: S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano, *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, Italia 2005, s. 14-15.

[7] B.M. Newman, P.R. Newman, *Development through life: a psychosocial approach*, California 1987, s. 30.

[8] D. Umberson, K. Williams, *Family status and mental health*, [w:] *Handbook of the sociology of mental health*, red. C.S. Aneshensel, J.C. Phelan, New York 1999.

[9] S.R. Braithwaite, R. Delevi, F.D. Fincham, *Romantic relationships and the physical and mental health of college students*, Personal Relationships, 2010, 17(1).

Zależność między statusem związku[10] (tzn. posiadaniem *vs* brakiem partnera życiowego; byciem w relacji intymnej *vs* bycie singlem) a zdrowiem psychicznym podlega wpływowi dodatkowych czynników (np. wiek, płeć)[11]. Czynnikiem jak dotąd nie uwzględnianym w badaniach jest konstrukt Ja niezależnego i współzależnego, który odnosi się do sposobu pojmowania przez jednostkę własnego Ja w relacji do innych[12]. Osoby z wysoce rozwiniętym niezależnym konstruktem Ja podkreślają swoje unikalne wewnętrzne atrybuty, zdolności, myśli i uczucia, które oddzielają je od innych[13]. Współzależność konstruktu Ja można scharakteryzować jako Ja osadzone i wzajemnie połączone z reprezentacjami innych. Osoby z wysoko rozwiniętym współzależnym konstruktem Ja podkreślają przynależność i dopasowanie; zależą od innych i od relacji z innymi. Dobre relacje interpersonalne i dostosowanie do innych ludzi są dla nich ważnym źródłem poczucia własnej wartości[14]. Wcześniejsze badania[15] ujawniły, iż osoby o współzależnym konstrukcie Ja, które przede wszystkim określają siebie poprzez bliskie relacje z innymi, mogą starać się rozwijać i utrzymywać bliskie relacje z innymi, podczas gdy osoby o niezależnym konstrukcie Ja mają tendencję do utrzymywania własnego poczucia niezależności, unikatowości i indywidualności. Osoby, u których przeważa współzależny konstrukt Ja podawały większą liczbę ludzi, które uważały za bardzo ważne dla siebie, postrzegały wyższy poziom wsparcia społecznego i opisywały swoje najważniejsze relacje jako bliższe i bardziej zaangażowane niż osoby o niskim współzależnym konstrukcie Ja[16].

---

[10] Pojęcia „status związku" (*relationship status*) używamy za V. Lehmann i współpracownikami, mając na myśli stan relacyjny, czyli to, czy ktoś identyfikuje siebie jako osobę będącą w związku z drugą osobą lub nie; pojęcie to jest precyzyjniejsze pod względem realnego relacyjnego funkcjonowania osób niż bardziej klasyczne rozróżnienie na rodzaje stanu cywilnego, szczególnie gdy badamy młodzież akademicką. Por. V. Lehmann i in., *Satisfaction with Relationship Status: Development of a New Scale and the Role in Predicting Well-Being*, Journal of Happiness Studies, 2015, 16, s. 169-184.

[11] B. DePaulo, W. Morris, *Singles in society and science*, Psychological Inquiry, 2005, 2-3, s. 57-83.

[12] A. Pilarska, *Polska adaptacja Skali Konstruktów Ja*, Studia Psychologiczne, 2011, 49(1), s. 21-34.

[13] T.M. Singelis, *The measurement of independent and interdependent self-construals*, Personality and Social Psychology Bulletin, 1994, 20(5), s. 580-591.

[14] Tamże.

[15] Np. S.E. Cross, M.L. Morris, J.S. Gore, *Thinking about oneself and others: The relational-interdependent self-construal and social cognition*, Journal of Personality and Social Psychology, 2002, 82, s. 399-418; S.E. Cross, L. Madson, *Models of the self: self-construals and gender*, Psychological Bulletin, 1997, 122(1), s. 5-37; H. Markus, S. Kitayama, *Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation*, Psychological Review, 1991, 98, s. 224-253.

[16] S.E. Cross, P.L. Bacon, M.L. Morris, *The relational-interdependent self-construal and relationships*, Journal of Personality and Social Psychology, 2000, 78, s. 791-808.

Cele badań

Z uwagi na brak wcześniejszych prac nad rolą konstruktu Ja w relacji między statusem związku a zdrowiem psychicznym, w prezentowanych badaniach interesowała nas kwestia, czy zdrowie psychiczne osób o różnym statusie związku (tzn. osób posiadających i nie posiadających partnera życiowego) może różnić się w zależności od przewagi Ja niezależnego lub zależnego, ściślej mówiąc – specyficznej konfiguracji konstruktów Ja zależnego i Ja współzależnego. Przyjmując założenie, iż aktualny status związku może przyczyniać się do zwiększenia cierpienia psychologicznego, jeśli nie jest on dopasowany do dominującego konstruktu Ja, głównym celem badań było wyjaśnienie potencjalnych różnic w poziomie zdrowia psychicznego poprzez analizę roli konstruktu Ja oraz statusu związku (a także interakcją między konstruktami Ja a statusem związku) a zdrowiem psychicznym. W badaniach przyjęto hipotezę, iż u osób, które nie są w związku, a jednocześnie mają konfiguracje wskazujące na przewagę Ja współzależnego, zdrowie będzie niższe. Dodatkowym celem badań było też porównanie kobiet i mężczyzn pod względem konstruktów Ja oraz zdrowia psychicznego.

Metody

Osoby badane. Badaniami o charakterze badań internetowych objęto 429 studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (327 kobiet i 102 mężczyzn), w wieku od 19 do 25 lat (M = 21,79, SD = 1,72). Osoby nie posiadające partnera stanowiły 51% (n = 219) osób badanych, natomiast osoby będące w związku heteroseksualnym stanowiły 49% (n = 210). Siedemdziesiąt osób było w związku trwającym krócej niż 12 miesięcy, a 139 – w związku trwającym dłużej niż 12 miesięcy. Wśród osób żyjących w pojedynkę, 152 osoby wskazały, iż obecnie nie mają partnera i nigdy wcześniej go nie posiadały, natomiast 66 osoby wskazały, iż obecnie nie mają partnera, ale w przeszłości były w związku.

Procedura badawcza. Badanie zostało przeprowadzone w formie elektronicznej, za pośrednictwem uniwersyteckiej poczty mailowej UAM w Poznaniu. Link do kwestionariuszy w formie online został przesłany do studentów UAM wszystkich wydziałów i kierunków. Zaproszenie do udziału w badaniu zawierało informacje o celach i procedurze badania oraz ich poufności. Badania rozpoczęło ponad 4000 studentów, ale kompletne dane z wybranych w niniejszym badaniu narzędzi uzyskano od 429 osób, co jest zgodne z oczekiwanym stopniem realizacji próby internetowej[17].

[17] Por. więcej: P. Kleka, *Dane z kwestionariuszy jako wartościowe źródło informacji o osobach badanych*, [w:] *Diagnozowanie – wyzwania i konteksty*, red. J.W. Paluchowski, Poznań 2017.

Narzędzia badawcze. W badaniu zastosowano następujące narzędzia badawcze:

Kwestionariusz Danych Osobowych. Narzędzie to zostało opracowane w celu zebrania danych socjodemograficznych, takich jak wiek, płeć, wydział i kierunek studiów, status związku.

Kwestionariusz Goldberga (***General Health Questionnaire-28*** – GHQ-28; Goldberg, Hillier, 1979 – polska adaptacja: Goldberg, Williams, Makowska, Merecz, 2001[18]). Kwestionariusz ten mierzy symptomy obecne w zaburzeniach niepsychotycznych[19]. Zastosowana tutaj wersja skali GHQ-28 powstała ze skrócenia wersji składającej się uprzednio z 60 pozycji i używana jest przede wszystkim do celów badawczych, a także jako miara psychologicznego dobrostanu[20]. Skala GHQ-28 składa się z 4 podskal (każda po 7 pozycji): symptomy somatyczne, niepokój i bezsenność, dysfunkcja społeczna (zaburzenia funkcjonowania) oraz poważna depresja. Zadaniem osoby badanej jest porównanie swego stanu w ciągu ostatnich kilku tygodni z uogólnionym poczuciem, jak jest zwykle w jej życiu na czterostopniowej skali (1 – lepiej niż zwykle, 2 – tak samo jak zwykle, 3 – gorzej niż zwykle, 4 – znacznie gorzej niż zwykle). W niniejszym badaniu zastosowano bimodalną procedurę kodowania (0, 0, 1, 1), która daje wyniki od 0 do 28, tworząc próg przekraczający cztery jako wskaźnik zaburzenia psychiatrycznego. W obecnym badaniu rzetelność narzędzia wynosiła odpowiednio $\alpha = 0{,}80$, $\alpha = 0{,}84$, $\alpha = 0{,}69$, $\alpha = 0{,}90$, $\alpha = 0{,}91$ dla podskali symptomy somatyczne, lęk, dysfunkcja społeczna, poważna depresja i wynik ogólny.

Skala Konstruktów Ja **(SKJ)** (***Self-Construal Scale*** – SCS; Singlis, 1994 – polska adaptacja: Pilarska, 2011[21]). Skala konstruktów Ja składa się z 24 pozycji zaprojektowanych do pomiaru poziomów współzależności oraz zależności. Uczestnicy dokonują samoopisu na skali typu skala Likerta (od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam, do 7 – zdecydowanie się zgadzam). Skala jest rzetelnym i trafnym narzędziem do pomiaru niezależnych i współzależnych wymiarów Ja[22]. Wersja polska składa się z 18 pozycji, w przeciwieństwie do wersji oryginalnej 24-itemowej[23]. W omawianych badaniach alfa Cronbacha wyniosła 0,73 dla podskali Ja współzależnego i 0,70 dla Ja niezależnego.

---

[18] D. Goldberg i in., *Ocena zdrowia psychicznego na podstawie badań kwestionariuszami Davida Goldberga. Podręcznik dla użytkowników kwestionariuszy GHQ-12 i GHQ-28*, Łódź 2001.

[19] D.P. Goldberg, V.F. Hillier, *A scaled version of the General Health Questionnaire*, Psychological Medicine, 1979, 9(1), s. 139-145.

[20] Np. D. Goldberg, P. Williams, *A user's guide to the General Health Questionnaire*, Windsor 1988.

[21] A. Pilarska, *Polska adaptacja Skali Konstruktów Ja*, s. 21-34.

[22] T.M. Singelis, *The measurement of independent and interdependent self-construals*, Personality and Social Psychology Bulletin, 1994, 20(5), s. 580-591.

[23] A. Pilarska, *Polska adaptacja Skali Konstruktów Ja*, s. 21-34.

Wyniki

W pierwszym kroku analizy, w celu wyodrębnienia czterech możliwych konfiguracji Ja, przeprowadzono analizę skupień metodą *k*-średnich (tab. 1). Następnie sprawdzono różnice międzygrupowe, stosując wieloczynnikową analizę wariancji 2 × 4: status związku (posiadanie *vs* nie posiadanie partnera życiowego) × 4 konfiguracje Ja, gdzie zmienną zależną było zdrowie psychiczne mierzone w kategoriach symptomów somatycznych, niepokoju, zaburzeń funkcjonowania, symptomów depresji oraz ogólnego zdrowia.

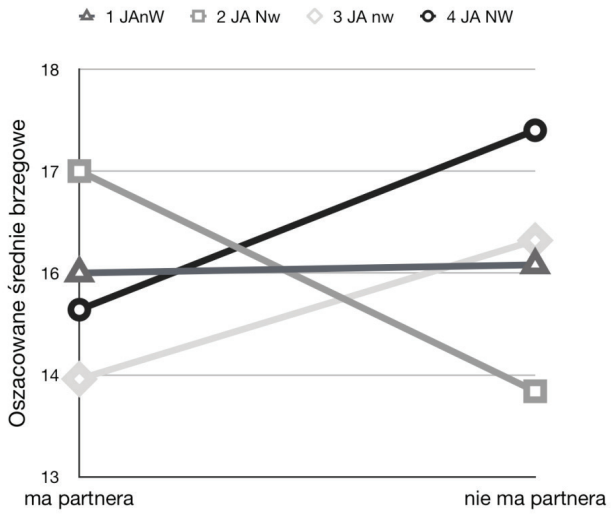
Tabela 1

Konfiguracje konstruktów Ja z uwagi na status związku oraz płeć

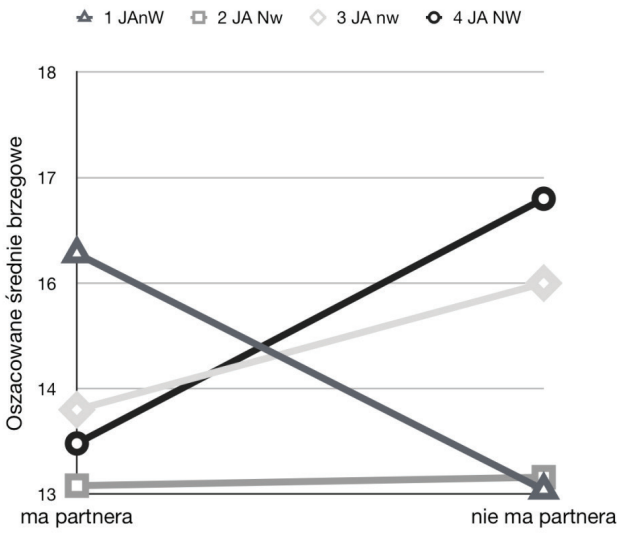
Konfiguracje Ja		Ja niezależne niskie a Ja współzależne wysokie (Ja nW)	Ja niezależne wysokie a Ja współzależne niskie (Ja Nw)	Ja niezależne i Ja współzależne niskie (Ja nw)	Ja niezależne oraz Ja współzależne wysokie (Ja NW)
Kobiety	Osoby posiadające partnera	56	33	17	47
	Osoby nie posiadające partnera	48	37	17	33
Mężczyźni	Osoby posiadające partnera	8	10	3	7
	Osoby nie posiadające partnera	11	19	10	10

Przeprowadzona wieloczynnikowa analiza wariancji wykazała, iż status związku analizowany z uwzględnieniem konfiguracji konstruktów Ja nie stanowi czynnika różnicującego w zakresie symptomów somatycznych, niepokoju, zaburzeń funkcjonowania, symptomów depresji oraz ogólnego zdrowia, $\Lambda = 0{,}99$, $F(4, 418) = 0{,}85$, $p > 0{,}05$, $\eta^2 = 0{,}02$. Jednocześnie, różne konfiguracje konstruktów Ja okazują się czynnikiem różnicującym poziom niepokoju, $F(3, 421) = 2{,}70$, $p < 0{,}05$, to znaczy osoby o dominującym Ja niezależnym i jednocześnie słabszym Ja współzależnym doświadczają niższego niepokoju ($M = 14{,}18$, $SD = 4{,}35$) w porównaniu z osobami o dominującym Ja współzależnym i słabszym Ja niezależnym ($M = 16{,}49$, $SD = 5{,}09$).

Przeprowadzone analizy ujawniły, iż u kobiet odnotowuje się więcej symptomów somatycznych ($t(195{,}244) = 3{,}23$; $p = 0{,}001$) oraz niepokoju ($t(427) = 3{,}17$; $p = 0{,}002$) niż u mężczyzn, co przekłada się też na ich gorsze zdrowie ogólne ($t(427) = 2{,}80$; $p = 0{,}005$). Ponadto zaobserwowano, że kobiety mają wyższe Ja współzależne od mężczyzn ($t(427) = 3{,}51$; $p < 0{,}001$).



Ryc. 1. Status związku a konstrukty Ja i symptomy somatyczne u kobiet



Ryc. 2. Status związku a konstrukty Ja i symptomy somatyczne u mężczyzn

Jednocześnie, biorąc pod uwagę płeć (por. ryc. 1 i 2), u kobiet z wysokim Ja niezależnym i jednocześnie niskim Ja współzależnym (Ja Nw) przy statusie „posiadanie partnera" wzrasta nasilenie symptomów somatycznych. U mężczyzn z kolei, jeśli mają Ja niezależne niskie i jednocześnie wysokie współzależne (Ja nW), to będąc w związku mają oni wyższe nasilenie symptomów somatycznych.

Dyskusja wyników i rekomendacje do dalszych badań

Przeprowadzone badania wskazują, iż choć odmienne konfiguracje konstruktów Ja powiązane są ze zróżnicowanym poziomem doświadczanego przez jednostkę niepokoju, to jednak wybrane aspekty zdrowia psychicznego nie zależą od interakcji między statusem związku i konfiguracjami konstruktów Ja. Jednocześnie, ujawniony w badaniach brak związku między statusem związku a zdrowiem psychicznym (także analizowany w kontekście konfiguracji konstruktów Ja) pozostaje w sprzeczności z wcześniejszymi pracami, w których w zdecydowanej większości taki związek udokumentowano[24]. Wyniki te mogą sugerować, że status związku młodzieży akademickiej nie jest czynnikiem ryzyka zaburzeń z uwagi na obecność w tym okresie życia takich okoliczności, jak przedłużające się moratorium ze względu na kontynuowanie nauki, możliwą utrzymującą się zależność finansową od rodziców i w związku z tym niepodejmowanie jeszcze zadań rozwojowych charakterystycznych dla okresu wczesnej dorosłości. Warto podkreślić, że w badaniu nie uwzględniono osób tworzących związki małżeńskie i osób posiadających dzieci. Można więc przypuszczać, że obecne zadania rozwojowe podejmowane przez studentów uczestniczących w badaniu to zadania rozwojowe charakterystyczne dla okresu późnej adolescencji, a tworzone związki nie są jeszcze odpowiedzią na kryzys intymność *vs* izolacja i część z nich może mieć charakter związków preintymnych.

Uzyskane wyniki ujawniły, że badane aspekty zdrowia psychicznego nie zależą od interakcji między statusem związku i konfiguracjami konstruktów Ja. Może to wynikać z opisywanej już wyżej specyfiki grupy badanej (studenci) lub przyjęcia dwukategorialnego rozumienia statusu związku, to znaczy posiadanie *vs* nie posiadanie partnera życiowego. Warto w kolejnych badaniach uwzględnić więcej kategorii status związku – ze względu na zmiany w relacjach miłosnych we współczesnym świecie – na przykład związek kohabitacyjny (jedno i dwupłciowy), związek kohabitacyjny bez wspólnego zamieszkiwania (jedno i dwupłciowy), związek małżeński i sprawdzić, czy te

[24] Np. C.M. Kamp Dush, P.R. Amato, *Consequences of relationship status and quality for subjective well-being*, Journal of Social and Personal Relationships, 2005, 22(5), s. 607-627.

formy relacji („pasujące" lub nie) do konstruktu Ja wiążą się ze zdrowiem psychicznym. Można bowiem przypuszczać, że osoby z niezależnym konstruktem Ja będą tworzyć związki odpowiadające ich potrzebom, na przykład związki bez wspólnego zamieszkiwania, co nie będzie wpływać na ich zdrowie psychiczne. Gdyby osoby tworzyły związki małżeńskie, wyniki świadczące o *well-being* mogłyby być już inne. Ponadto, życie w pojedynkę staje się obecnie coraz powszechniejszym zjawiskiem wśród młodych dorosłych, którzy decyzję o małżeństwie odkładają w czasie[25], a przyczyny życia w pojedynkę nabierają coraz częściej charakteru osobistej decyzji[26], zaś studenci mogą tworzyć krótkotrwałe relacje intymne lub preintymne. W związku z tym, brak partnera życiowego u młodzieży akademickiej może nie stanowić czynnika ryzyka dla zdrowia psychicznego. Uzyskane wyniki wskazują jednak, że odmienne konfiguracje konstruktów Ja okazują się czynnikiem różnicującym poziom niepokoju; osoby o dominującym Ja niezależnym i jednocześnie słabszym Ja współzależnym doświadczają niższego niepokoju w porównaniu z osobami o dominującym Ja współzależnym i słabszym Ja niezależnym.

Przeprowadzone analizy ujawniły, iż u kobiet odnotowuje się więcej symptomów somatycznych oraz niepokoju niż u mężczyzn, co przekłada się także na ich gorsze zdrowie oraz że kobiety mają wyższe Ja współzależne od mężczyzn. Uzyskane dane zgodne są z wynikami epidemiologicznymi, wskazującymi, że kobiety częściej cierpią na zaburzenia lękowe[27] i depresyjne[28], a ich sposób wychowania i socjalizacji przyczynia się do kształtowania cech i zachowań submisyjnych[29].

U kobiet z dominującym Ja niezależnym i niskim Ja współzależnym (Ja Nw) przy statusie „posiadanie partnera" wzrasta nasilenie symptomów somatycznych. Natomiast, nasilenie symptomów somatycznych u mężczyzn w związkach następuje, jeśli mają oni Ja niskie niezależne i dominujące współzależne (Ja nW). U kobiet nasilenie symptomów somatycznych jest podwyższone przez konfigurację konstruktów Ja z wyższą niezależnością, a u męż-

---

[25] Np. M. Such-Pyrgiel, *The lifestyles of single people in Poland*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2014, 109, s. 198-204.

[26] B. Prabhakar, *Causes for remaining single: A comparative study*, Journal of Psychosocial Research, 2011, 6, s. 203-210.

[27] Zob. więcej: A.M. Albano, A. Krain, *Anxiety and Anxiety Disorders in Girls*, [w:] *Handbook of behavioral and emotional problems in girls*, red. D.J. Bell, S.L. Foster, E.J. Mash, New York 2005.

[28] Zob. więcej: M. Frąckowiak-Sochańska, *Zdrowie psychiczne kobiet i mężczyzn. Płeć społeczno-kulturowa a kategorie „zdrowia psychicznego" i „chorób psychicznych"*, Nowiny Lekarskie, 2011, 80, 5, s. 394-406.

[29] Zob. więcej: D.J. Bell, S.L. Foster, E.J. Mash, *Understanding Behavioral and Emotional Problems in Girls*, *Understanding Behavioral and Emotional Problems in Girls*, [w:] *Handbook of behavioral*, s. 1-25; B. Jankowiak, *Behawioralne i emocjonalne problemy dziewcząt i kobiet. Dlaczego nie wiemy więcej?* [w:] *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Poznań 2016, s. 223-232.

czyzn jest odwrotnie – ci z przewagą Ja współzależnego doświadczają więcej symptomów somatycznych. Można to rozumieć jako reagowanie somatyczne na konflikt wewnętrzny lub na konflikt zewnętrzny w odpowiedzi na oczekiwania społeczne większej zależności u kobiet, a niezależności u mężczyzn. Choć są to ciekawe możliwości interpretacyjne tych badań, to jednak konieczne jest zwrócenie uwagi, że w przypadku mężczyzn (z uwagi na niską liczebność w podgrupach konfiguracji Ja) są to jedynie spostrzeżenia wymagające dalszej eksploracji empirycznej.

BIBLIOGRAFIA

Albano A.M., Krain A., *Anxiety and Anxiety Disorders in Girls*, [w:] *Handbook of behavioral and emotional problems in girls*, red. D.J. Bell, S.L. Foster, E.J. Mash, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York 2005.

Bell D.J., Foster S.L., Mash E.J., *Understanding Behavioral and Emotional Problems in Girls*, [w:] *Handbook of behavioral and emotional problems in girls*, red. D.J. Bell, S.L. Foster, E.J. Mash, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York 2005.

Bonino S., Cattelino E., Ciairano S., *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, Springer-Verlag, Italia 2005.

Braithwaite S.R., Delevi R., Fincham F.D., *Romantic relationships and the physical and mental health of college students*, Personal Relationships, 2010, 17(1).

Cross S.E., Bacon P.L., Morris M.L., *The relational-interdependent self-construal and relationships*, Journal of Personality and Social Psychology, 2000, 78.

Cross S.E., Madson L., *Models of the self: self-construals and gender*, Psychological Bulletin, 1997, 122(1).

Cross S.E., Morris M.L., Gore J.S., *Thinking about oneself and others: The relational-interdependent self-construal and social cognition*, Journal of Personality and Social Psychology, 2002, 82.

DePaulo B., Morris W., *Singles in society and science*, Psychological Inquiry, 2005, 2-3.

Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.

Erikson E.H., *Identity and the life cycle*, W.W. Norton & Company, New York 1980.

Erikson E.H., *Dopełniony cykl życia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.

Frąckowiak-Sochańska M., *Zdrowie psychiczne kobiet i mężczyzn. Płeć społeczno-kulturowa a kategorie „zdrowia psychicznego" i „chorób psychicznych"*, Nowiny Lekarskie, 2011, 80, 5.

Goldberg D., Williams P., *A user's guide to the General Health Questionnaire*, NFER NELSON Publishing Company Ltd., Windsor 1988.

Goldberg D., Williams P., Makowska Z., Merecz D., *Ocena zdrowia psychicznego na podstawie badań kwestionariuszami Davida Goldberga. Podręcznik dla użytkowników kwestionariuszy GHQ-12 i GHQ-28*, Instytut Medycyny Pracy im. Prof. J. Nofera, Łódź 2001.

Goldberg D.P., Hillier V.F., *A scaled version of the General Health Questionnaire*, Psychological Medicine, 1979, 9(1).

Jankowiak B., *Behawioralne i emocjonalne problemy dziewcząt i kobiet. Dlaczego nie wiemy więcej?* [w:] *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.

Kamp Dush C.M., Amato P.R., *Consequences of relationship status and quality for subjective well-being*, Journal of Social and Personal Relationships, 2005, 22(5).

Kleka P., *Dane z kwestionariuszy jako wartościowe źródło informacji o osobach badanych*, [w:] *Diagnozowanie – wyzwania i konteksty*, red. J.W. Paluchowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

Lehmann V., Tuinman M.A., Braeken J., Vingerhoets A.J.J.M., Sanderman R., Hagedoorn M., *Satisfaction with Relationship Status: Development of a New Scale and the Role in Predicting Well-Being*, Journal of Happiness Studies, 2015, 16.

Lewinson D.J., *A Conception of Adult Development*, American Psychologist, 1986, 41, 1.

Markus H., Kitayama S., *Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation*, Psychological Review, 1991, 98.

Newman B.M., Newman P.R., *Development through life: a psychosocial approach*, Brooks/Cole Publishing Company, California 1987.

Pilarska A., *Polska adaptacja Skali Konstruktów Ja*, Studia Psychologiczne, 2011, 49(1).

Piotrowski K., Wojciechowska J., Ziółkowska B., *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania*, [w:] *Niezbędnik dobrego nauczyciela*, red. A.I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Prabhakar B., *Causes for remaining single: A comparative study*, Journal of Psychosocial Research, 2011, 6.

Resnick M., *Protective Factors, Resilience, and Health Youth Development*, Adolescent Medicine: State of the Art Reviews, 2000, 11(1).

Singelis T.M., *The measurement of independent and interdependent self-construals*, Personality and Social Psychology Bulletin, 1994, 20(5).

Such-Pyrgiel M., *The lifestyles of single people in Poland*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2014, 109.

Umberson D., Williams K., *Family status and mental health*, [w:] *Handbook of the sociology of mental health*, red. C.S. Aneshensel, J.C. Phelan, Kluwer/Plenum, New York 1999.

Sławomir Futyma

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

ZMYSŁY I EDUKACJA. O ROLI DOŚWIADCZENIA, WIEDZY ORAZ SELEKCJI (REFLEKSJA FILOZOFICZNA W EDUKACJI)

Abstract. Futyma Sławomir, *Zmysły i edukacja. O roli doświadczenia, wiedzy oraz selekcji (refleksja filozoficzna w edukacji)* [About the Role of the Senses, Experience and Selection in Education]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 67-75. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.6

Sensory experience leads to the initiation of a complex process of thinking about the world. The result of this process are the images of what surrounds us. We define this action as education. Because looking at the world from the perspective of sensual experience is the potential ability of every human being (Hannah Arendt), education becomes a tool enabling the simulation of the existing world and the one that may appear in the future. About who we are and where we are, who we will decide, the quality of the senses. The quality of the senses translates into the value of the cognitive process. The consequence of the quality of the cognitive process is the collection of information and knowledge. This sensual logic inscribes the action that classifies us people according to predisposition or available information that results from the quality of sensual functioning. As Leonardo da Vinci saw it: "Experience, the intermediary between creative nature and the human race, teaches what nature uses among mortals, that before the necessity of necessity one cannot act differently than reason, his teaching works."

Key words: sociology of education, senses, humanity, nature of senses, pedagogy, selection, culture, society, effectiveness

Zmysły i edukacja

Diane Ackerman w *Historii naturalnej zmysłów* napisała:

> Zjawiska wykraczające poza ludzki rozum rejestrowane są jednak również przez zmysły jako płomień w żyłach, drżenie serca czy odkładanie się złogów w kościach. Pozacielesne przeżycia dążą do wyeliminowania zmysłów, ale im się to nie udaje.

> Można patrzeć z nowej perspektywy, ale jest to wciąż wrażenie wzrokowe (…) Jednym z najgłębszych paradoksów gatunku ludzkiego jest to, że ta duża rozpiętość doznań, w których tak gustujemy, nie jest odbierana bezpośrednio przez mózg. Mózg jest milczący i ciemny, nic nie czuje, nic nie słyszy. Jedynym, co odbiera, są impulsy elektryczne. (…) Ciało jest transformatorem, który zamienia jeden rodzaj energii na inny – na tym polega jego geniusz. (…) Kilka zmysłów, które czują w sposób tak osobisty i improwizowany, a czasem wydają się dzielić nas od innych ludzi, sięgają daleko poza nas. Stanowią przedłużenie łańcucha genetycznego łączącego nas ze wszystkimi, którzy kiedykolwiek żyli[1].

Zatem, kategoria pojęciowa „ucieleśnienie" wskazuje na istotę procesu edukacyjnego, a tym samym procesu recepcji rzeczywistości, o której nie możemy inaczej powiedzieć jak to, iż jest on, tenże proces, z jednej strony świadomego odczuwania, natomiast z drugiej – próbą refleksji nad zasobem zdobytych i zmagazynowanych bodźców na wielu poziomach recepcji, związanej bezpośrednio z kompetencjami poznawczymi.

Edukacja zatem, ujmując rzecz z tej perspektywy, stanowi celowe modelowanie natury ludzkiej (tego co przyrodzone) przez doświadczenie (jednostkowe bądź społeczne). A „przyrodzone" są elementy wyróżniające gatunek ludzki spośród świata zwierzęcego z takimi detalami, jak: świadomość, wolna wola, moralność, kreatywność, stopień kooperacji i zaufania, język, myślenie symboliczne, system wierzeń (czyli sposoby myślenia, odczuwania i działania, jako naturalne tendencje wrodzone, ale specyficzne gatunkowi ludzkiemu).

Edukacja a modelowanie natury ludzkiej

Całe życie ludzkie wydaje się polem walki, jaką toczą ze sobą ludzki intelekt oraz zmysłowy człowiek. J. Kozielecki opisał kiedyś spostrzeżenie młodego człowieka, który tę smutną i prozaiczną zależność odkrył:

> młody człowiek, opętany misją tworzenia nowego ładu cywilizacyjnego [dostrzegł – S.F.]… przy kuflu piwa: „Nawet najpiękniejsze idee rozbijają się o naturę ludzką, jak perły o betonową ścianę"[2].

Mówiąc o modelowaniu natury ludzkiej, należy zwrócić szczególną uwagę na podstawową sferę działania, która bezpośrednio wpływa na zachowanie człowieka, to znaczy sferę zmysłową. Bo przecież z tego właśnie ośrodka płyną komunikaty zmuszające do poznawania świata albo zaniechania tych

[1] D. Ackerman, *Historia naturalna zmysłów*, Warszawa 1994, s. 304-310.
[2] J. Kozielecki, *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1988, s. 29.

działań. W istocie swojej, zmysły człowieka stają się transgresyjną perspektywą wykraczającą poza same receptory.

Kwestia natury ludzkiej, uwikłanej w proces edukacyjny, zmysłowego poznawania świata, kwestia funkcjonowania samych zmysłów to problem, który bezpośrednio związany jest z takimi zagadnieniami, jak: niezależność oraz uległości człowieka, problem wewnętrznej i zewnętrznej sterowalności, problem autonomii oraz konformizmu[3]. Bo przecież nawet poziom egoizmu człowieka wynika z jakości funkcjonowania zmysłów, co może jednostce pozwolić przetrwać albo nawet, jak to pisał Józef Kozielecki:

> wnieść, swój niepowtarzalny wkład do wspólnoty. Egoistyczna motywacja umożliwia wykorzystanie potencjału intelektualnego i twórczego, wpływa na podejmowanie działań transgresyjnych, które rozwijają sztukę, naukę, które służą całej ludzkości[4].

Zmysły i filozofowie

Zagadnienie zmysłów, ich roli, miejsca w funkcjonowaniu człowieka, znaczenia dla tworzenia rozmaitych rozwiązań teoretycznych, tak w naukach ścisłych jak i humanistycznych, to nic nowego. Już w V wieku przed naszą erą grecki filozof Empedokles z Akragas stwierdził, co zostało powszechnie przyjęte w greckiej filozofii, a my jesteśmy tego spadkobiercami, że nasze spostrzeganie, to znaczy odbieranie bodźców słuchowych, wzrokowych oraz czuciowych jest możliwe tylko w sytuacji bezpośredniego zetknięcia narządu zmysłu z obiektem. Można powiedzieć, że poznawanie świata odbywa się w ramach procesu, w którym to zmysły dokonują „selekcji" dopływających do nich treści w fazie spostrzegania, interpretowania, czy zapamiętywania.

Pogląd ten w rozwoju myśli naukowej miał wielu prekursorów, zwłaszcza w dziejach filozofii greckiej, w której kształtowały się rozmaite metody rozumienia świata oraz rozumienia praw, jakimi się rządzi. I tak, między innymi, usiłowano zdefiniować takie kategorie pojęciowe, jak „prawda" czy „człowiek". Decydujący wpływ miał tutaj Arystoteles ze swoją koncepcją filozofii pierwszej oraz rozumieniem doświadczenia i jego ograniczeń. Nie można nie doceniać w tym względzie również innych filozofów greckich, jak Platon czy Parmemides, wraz z jego pomysłami, które zaliczane są do początków krytycznego myślenia o doświadczeniu i możliwości poznawania prawdy definiowanej jako *adaequatio intellectus et rei*.

---

[3] Tamże, s. 27.

[4] Tamże, s. 26-27.

Demokryt z Abdery w jednym ze swoich dialogów filozoficznych, który toczy się między umysłem traktowanym jako organ nadzmysłowy a zmysłami, dostrzegł, że produkty, spostrzeżenia tych ostatnich (zmysłów) są iluzoryczne, bo uzależnione od stanów naszego ciała, a ich działanie częściowo wynika z umowy społecznej. Jednak w dialogu tym do zmysłów wydaje się należeć ostatnie słowo, gdyż z jednej strony umysł wskazuje na iluzoryczność zmysłowych doświadczeń, z drugiej jednak – to ze zmysłów umysł czerpie „swoją oczywistość". Być może to zdrowy rozsądek podpowiadał filozofowi, że te dwa jakby odrębne światy nie mogą bez siebie poprawnie funkcjonować, gdyż: „kiedy świat nadzmysłowy zostaje odrzucony, jego przeciwieństwo, świat zmysłowy również przestaje istnieć. Co istotnie jest prawdą"[5].

Przedstawione stanowiska stanowią *rodzaj myślenia, które daje podstawy* w przeciwieństwie do współczesnych poglądów, zwłaszcza w naukach humanistycznych jak i społecznych usiłujących nauczyć nas żyć bez podstaw[6].

Kompetencje poznawcze a zmysłowe i niepewność

Kategoria pojęciowa „ucieleśnienie" jest pojęciem wskazującym na istotę procesu edukacyjnego, a tym samym procesu recepcji rzeczywistości, o której możemy inaczej powiedzieć, że jest to: *proces świadomego odczuwania oraz refleksji nad zasobem zdobytych i zmagazynowanych doświadczeń. Proces ten przebiega na wielu poziomach recepcji zmysłowej, związanej bezpośrednio z kompetencjami poznawczymi*. To z jakości istnienia tychże kompetencji wynika gwarancja zaistnienia „jutra". Bo przecież jak napisał Pierre Teilhard de Chardin, jeden z najwybitniejszych w dziejach ludzkości, teolog, filozof, antropolog i paleontolog: „czy jednak nie mając gwarancji jutra, moglibyśmy żyć dalej, skoro właśnie nam – być może po raz pierwszy w historii wszechświata – dana została zdolność przewidywania przyszłości?"[7]

Chodzi o przyszłość „zmagazynowaną" w postaci potencjału drzemiącego w „czuciu" i rozumieniu tego co nas otacza. Jednak, o czym wspomina filozof, to przewidywania mogą jednak okazać się fałszywe co do swej trafności, a to ze względu na niepewność rodzącą się w kontekście zmysłowego życia. Niepewność ta jest następstwem oddalenia się od bezpośredniego doświadczenia bądź natłoku piętrzących się rozmaitych wrażeń zmysłowych,

[5] H. Arendt, *Myślenie i namysł moralny*, [w:] H. Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądzenia*, Poznań 2006, s. XIV.

[6] C. Woźniak, *Okamgnienie. Doświadczenie źródłowe a granice filozofii*, Kraków 2008, s. 17.

[7] P. Teihard de Chardin, *Problem działania*, [w:] P. Teihard de Chardin, *Pisma wybrane*, Warszawa 1967, s. 115.

których nie można uporządkować. Jak podkreślił Teihard: „A zatem przede wszystkim dokucza nam ogrom i mnogość”[8].

Warto w tym miejscu wskazać trendy panujące w światowej literaturze socjologicznej dotyczące roli i miejsca cielesności ludzkiej oraz jej sile determinującej. I tak, między innymi, Chris Shilling, profesor socjologii na Uniwersytecie Portsmouth w wydanych przez siebie książkach, między innymi: *Changing Bodies: Habit, Crisis and Creativity* (Published in association with Theory, Culture, Society), *The Body in Culture, Technology, Society*, czy też *The Body and Social Theory*, podejmuje problem „ciała”, a raczej przygląda się jego istocie jako odbiornika informacji zewnętrznych, niezbędnych człowiekowi w celu ulokowania się w przestrzeni życiowej.

Uczony ten traktuje ciało wyposażone w receptory jako element o decydującym wpływie na kształt społeczeństwa, kultury, powstających i rozwijających się technologii, a zatem ludzkiej wiedzy. Wskazuje on na „ciało” jako podstawowy czynnik socjalizacji, a co za tym idzie – zdolności twórczego zaangażowania się ludzi w otaczający świat istnienia ludzkiego, świadomego „ja”[9].

Zmysły i zdolność do przekształcania świata w ideologie

Chyba najbardziej brzemienne w skutki odkrycie ludzkości wiązało się ze znaczeniem, że odbierane przez człowieka treści można przekształcać zgodnie z własnym upodobaniem, a w taki sposób przekształcony świat można „zinstytucjonalizować”. „Instytucjonalizację”, o której myślę, można traktować jako produkt uzurpacji określonych grup społecznych lub jednostek. Działania te mają na celu „kolonizację zmysłów”. Wynika ona z własnego interesu określonych grup społecznych w orzekaniu o rozmaitych przestrzeniach życia, na przykład estetycznej, gdzie orzekanie będzie prowadziło do kształtowania tego co „ładne” albo „brzydkie” w kreowaniu otoczenia; orzekanie w przestrzeni etycznej będzie z kolei sprowadzało się do wskazywania tego co „dobre” albo co „złe” w przekonaniu orzekających.

Łączenie takich płaszczyzn, jak przestrzenie widzenia, czucia, czy słyszenia zostały nierozerwalne w historii ludzkości, wtłoczone w przestrzeń ideologizacji życia, między innymi w sytuacji sprawowania władzy, czy też uczestniczenia w wyznawaniu religii. A w przestrzeni związanej z naszym kręgiem kulturowym najczęściej eksploatowanym motywem, krytycznie

[8] Tamże, s. 114.

[9] Zob. C. Shilling, *Changing Bodies: Habit, Crisis and Creativity* (Published in association with Theory, Culture, Society), London 2008; tegoż, *The Body in Culture, Technology, Society*, London 2005; tegoż, *The Body and Social Theory*, London 2005.

nastawionym do roli zmysłów, stała się alegoria jaskini platońskiej, gdzie zmysły i „ciało" stały się synonimem niedoskonałości czy wręcz ułomności. Ułomność ta, to niewidoczny łańcuch trzymający nas w materialnym świecie pozoru, który nie jest światem rzeczywistym. To, co składa się na zmysłowy świat zmienia się i w efekcie ginie. Ta chwilowość, przelotność, to cechy niedoskonałości materialnego świata, który nas otacza. Natomiast, cechami świata doskonałego, świata trwałego stały się: niezmienność oraz wieczność nie dająca się ograniczyć czasem i przestrzenią, i nie dająca się wyobrazić.

Współczesna edukacja, zmysły i selekcja

Dlaczego tak bardzo szczególne miejsce w edukacji zajmują zmysły? Odpowiedź wydaje się banalnie prosta. Doświadczenie zmysłowe bardziej udostępnia się nam, bardziej „bierzemy je w posiadanie", niż kreujemy je sami. Ludzki organizm za pomocą zmysłów „połykających" świat w procesie doświadczania jest permanentnie nastawiony na odbieranie informacji w postaci bodźców: świetlnych, akustycznych, chemicznych lub mechanicznych. Doświadczenie to będące wynikiem działania zmysłów, poprzez celowe działania edukacyjne może stać się świadomym procesem, w którym człowiek głęboko, wewnętrznie i całkowicie będzie usiłował zrozumieć odczucie wartości i sensu.

Wartość edukacyjną doświadczenia zmysłowego możemy wyraźnie dostrzec w chwili, kiedy przyporządkujemy mu refleksję mogącą posłużyć do wytworzenia warunków w celu spontanicznego wypowiadania się i rozwijania możliwości komunikacji.

To edukacja w ramach uzmysłowionego świata może doprowadzić do stworzenia:

1) indywidualnej i osobistej gotowości do postrzegania zmysłowej rzeczywistości, właściwej poszczególnym jednostkom;

2) zindywidualizowanej siły wyrazu, ekspresji przeżywania doświadczenia;

3) poczucia bezpieczeństwa oraz stabilności, koniecznych w sytuacji doświadczeń granicznych, rozumianych jako wystawienie się na ryzyko poznania czegoś „nowego";

4) takiego edukacyjnego programu, który organizuje doświadczenie uwzględniające często występujące zjawisko frustracji, jako niemożności uzyskania wiedzy, czegoś nowego;

5) ukierunkowania procesu edukacyjnego na podkreślenie osobistego wymiaru doświadczenia;

6) pomostu edukacji i świata codziennych doświadczeń zmysłowych.

Uzmysłowiona edukacja to w końcu wewnętrzny wysiłek, który chce podjąć ryzyko i wypróbować własne siły z niezwykłym lub nieznanym. Doświadczanie naznaczone jest przez napięcie uczuć życiowych, uwalnia od powszedniości dnia codziennego i stawia nas przed tym co nadchodzi, między pewnością (bezpieczeństwem) własnego działania i niepewnością tego co się staje – cennego nie dla mocy panowania nad nim, lecz „rozkoszy lęku".

Kolumb, zmysły oraz edukacyjny hazard

Jednym z najciekawszych modeli obrazujących zaangażowanie zmysłowe człowieka w proces przekształcania świata można dostrzec w propozycji sformułowanej przez Józefa Kozieleckiego, a określonego przez niego jako „Model Kolumba". Ten jeden z najwybitniejszych polskich humanistów dokonał analizy wartości edukacji, czyniącej z doświadczenia zmysłowego podstawę do sformułowania metod oraz narzędzi oddziaływania w aspekcie ich skuteczności.

Losy Kolumba, jego historię, a raczej historię jego odkryć można potraktować jako model edukacji opartej na logice oraz funkcjonowaniu zmysłów. Model taki można dostrzec w rozwiązaniach edukacji domowej, jako działania szczególnie nastawionego na eksplozje wrażliwości człowieka. O wspominanym tutaj rozwiązaniu pisał prekursor tego rozwiązania w Polsce – M. Budajczak[10].

Chodzi o takie rozwiązanie edukacyjne, które wprost wpisuje się w funkcjonalność i dysfunkcjonalność zmysłową człowieka oraz logikę rozwojową, według której podejmowane działania powinny podążać. Jak pisał Kozielecki:

> Kolumb podjął jedno z najambitniejszych działań człowieka: postanowił odkryć nowy szlak morski do Indii, płynąc na zachód; wykonanie go pozwalało rozszerzyć dotychczasowe możliwości podróżowania. Jego zamiar był w wysokim stopniu ryzykowny i niebezpieczny. Ani ówczesne statki, ani aparatura pomiarowa, ani przygotowanie załogi nie pozwalały na osiągnięcie celu z całą pewnością. W rezultacie Kolumb nie zrealizował swoich planów. Osiągnął wynik nie zamierzony, pragnął dotrzeć do Indii, tymczasem odkrył Amerykę. Transgresja, której się podjął, okazała się korzystna dla ludzkości. W wielu wypadkach jednak podobne działania doprowadzają do skutków dramatycznych. Wycinanie lasów przez Majów czy Khmerów dało im tani opał, ale jednocześnie – zupełnie nieoczekiwanie – spowodowało głęboką erozję gleby i w konsekwencji nagły upadek ich cywilizacji. Niespodzianka znajduje się tylko o krok od fiaska[11].

---

[10] Zob. M. Budajczak, *Edukacja domowa: społeczne konteksty kształcenia się w rodzinnym gronie, poza instytucjonalnym środowiskiem szkoły*, Poznań 2002.

[11] J. Kozielecki, *O człowieku wielowymiarowym*, s. 117.

Jak pisał dalej Józef Kozielecki:

> Analogia między życiem Kolumba a czynami człowieka jest jednak znacznie głębsza. Zgodnie ze źródłami historycznymi żeglarz ten do końca życia wierzył, że osiągnął planowany cel, że dotarł do Indii płynąc na zachód. Tłumił wszelkie myśli o odkryciu nowego kontynentu. Podobnie sprawca, który doznał frustracji, stara się często przekonać siebie i innych, że odniósł sukces, że czyn zamienił w wyczyn[12].

I tak to właśnie, używając w dalszej części słów J. Kozieleckiego,

> Model Kolumba, sprawcy niedoskonałego, pozwala wyjść poza optymizm prometejski i pesymizm syzyfowy, poza niezawodność konkwistadora i daremność trudu egzystencjalisty[13].

Wnioski

Posiłkując się metaforą J. Kozieleckiego i traktując edukację w kategoriach „Modelu Kolumba", dochodzimy do przekonania, że celem tejże edukacji zakorzenionej w logice zmysłów jest przekraczanie granic doświadczenia płynącego właśnie ze zmysłów. Istota przyjęcia takiego modelu edukacyjnego wymaga wskazania następujących możliwych scenariuszy.

1. Wielki sukces – przy określonych korzystnych warunkach sprzyjających prawidłowemu poznawaniu można osiągnąć wynik o najwyższej wartości, co może rozszerzyć ludzką wiedzę lub zwiększyć zakres władzy. Siłą napędową staje się nadzieja na zdobycie wiedzy najwyższej jakości.

2. Mała szansa sukcesu – okoliczności sprzyjające poznawaniu świata na poziomie najwyższej jakości stanowią rzadki przypadek. Prawdopodobieństwo osiągnięcia celu jest zatem niewielkie.

3. Wielka klęska – nieszczęśliwe zbiegi okoliczności prowadzą do niepowodzenia. Klęska stwarza zagrożenie tak dla poznającego, jak i jego otoczenia.

4. Duże prawdopodobieństwo niepowodzenia – niepożądane stany – jakość zmysłów, jak i jakość warunków pozostawiają wiele do życzenia, co sprawia zwiększenie potencjalnego zagrożenia

Przedstawione tutaj cztery scenariusze edukacyjne biorą swe źródło w rozważaniach odkrywców, którzy chcą osiągnąć sukces. Aby jednak do tego doszło, muszą założyć także sytuację możliwej porażki bądź odkrywania niezamierzonych miejsc ani związków przyczynowych. Dzięki takiemu działaniu zostają przewidziane wszystkie możliwe do zaistnienia scenariusze wydarzeń. Dlatego, system edukacyjny, który zamierza osiągnąć daleko idą-

[12] Tamże, s. 118.
[13] Tamże.

cy sukces, należy oprzeć na szczegółowej selekcji, w ramach której każdemu podmiotowi edukacyjnemu przypisuje się proporcjonalnie do jego naturalnych predyspozycji możliwy plan przyszłych dróg rozwoju. Tenże plan powinien wpisać w mechanizm swego działania spore prawdopodobieństwo poniesienia znacznych strat, co leży w logice postrzegania zmysłowego, lecz nikt nie miał nigdy wątpliwości, że każde działanie edukacyjne ma w sobie coś z hazardu „ryzykownego przedsięwzięcia", ryzykownej inwestycji w zmysłowego człowieka. Jednakże, podejmowanie działań, wraz z jednym z najistotniejszych czynników wynikających z zaangażowania jakim jest poczucie sprawstwa, o którym w kontekście edukacji menadżerskiej pisał S. Banaszak, przy uwzględnieniu wspominanego ryzyka, to niewątpliwie źródło sukcesu życiowego opartego na uzmysłowionej, realnej edukacji, konstruującej możliwą do zaistnienia przyszłość[14].

BIBLIOGRAFIA

Ackerman D., *Historia naturalna zmysłów*, Warszawa 1994.

Arendt H., *Myślenie i namysł moralny*, [w:] H. Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądzenia*, Poznań 2006.

Arendt H., *Odpowiedzialność i władza sądzenia*, Poznań 2006.

Banaszak S., *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2011.

Bettelheim B., *Rany symboliczne. Rytuały Inicjacji i zazdrość męska*, Warszawa 1989.

Budajczak M., *Edukacja domowa: społeczne konteksty kształcenia się w rodzinnym gronie, poza instytucjonalnym środowiskiem szkoły*, Poznań 2002.

Da Vinci L., *Pisma wybrane*, Warszawa 1958.

Danek D., *Ludzkie. Międzyludzkie* (wstęp do przekładu książki) [w:] B. Bettelheim, *Rany symboliczne. Rytuały Inicjacji i zazdrość męska*, Warszawa 1989.

Kozielecki J., *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Warszawa 1988.

Shilling C., *The Body and Social Theory*, London 2005.

Shilling C., *The Body in Culture, Technology, Society*, London 2005.

Shilling C., *Changing Bodies: Habit, Crisis and Creativity* (Published in association with Theory, Culture, Society), London 2008.

Teihard de Chardin P., *Problem działania*, [w:] P. Teihard de Chardin, *Pisma wybrane*, Warszawa 1967.

Woźniak C., *Okamgnienie. Doświadczenie źródłowe a granice filozofii*, Kraków 2008.

[14] Zob. S. Banaszak, *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2011, s. 276.

Mariusz Dembiński

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EDUKACJA JAKO NOŚNIK DOŚWIADCZENIA PEDAGOGICZNEGO W KONTEKŚCIE KREACJI PODMIOTU PEDAGOGICZNEGO. PRÓBA USTANOWIENIA POSTPEDAGOGIKI[1]

Abstract. Dembiński Mariusz, *Edukacja jako nośnik doświadczenia pedagogicznego w kontekście kreacji podmiotu pedagogicznego. Próba ustanowienia postpedagogiki* [Education as a Vehicle of Pedagogical Experience in the Context of Creating a Pedagogical Subject. An Attempt to Establish Post-Pedagogy]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 77-93. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.7

In this article, I want to propose post-pedagogy – a knowledge which is independent of social science. For this purpose, I use the content of pedagogy to create a sense of pedagogical experience and to define the model of the pedagogical subject. Creation should be carried out using the principles of thinking and pedagogical activities, transforming information about the education system in educational activities, which comprise upbringing and training.

Key words: post-pedagogy, pedagogical subject, pedagogical experience, principles of thinking and pedagogical activities

Gdyby komuś niebacznie udało się stworzyć uniwersalną definicję wychowania
to pojawiłaby się możliwość zunifikowania wszystkich umysłów.
Jednak, i to na szczęście, rzeczywistym sensem nauk o wychowaniu
jest tylko unifikująca możliwość oglądu siebie i wglądu w innych.

Wprowadzenie

Jeżeli wprowadza się motto przed tekst, to nie po to, aby stanowiło ono jego ozdobnik, ale by dało do myślenia i wyznaczało dodatkowy, ukryty, ale ważny wymiar temu, co w swoim znaczeniu wydaje się już oznaczone.

[1] Artykuł dedykuję prof. dr. hab. Bogusławowi Śliwerskiemu z okazji otrzymania tytułu Doktora Honoris Causa za „Zasługi dla rozwoju polskiej pedagogiki", Bydgoszcz 5.12.2016 roku.

A co jest oznaczone? Gdybym miał w jednym zdaniu streścić całość prowadzonych tutaj dywagacji, napisałbym: Prowadzone rozważania stanowią próbę opisania istoczenia się pedagogicznego podmiotu na podstawie doświadczenia pedagogicznego, tworzonego przez zasady myślenia i działania pedagogicznego, stając się siłą motywacyjną, przetwarzającą informacje systemu edukacyjnego w edukacyjne działanie, które jako nośnik wychowania i kształcenia umożliwia jaźni wejście z nimi w relacje, a sposób kreacji tej relacji okazuje się źródłem istnienia podmiotu pedagogicznego i jego mocy sprawczej.

Na ile powyższe zdanie jest zrozumiałe i dlaczego jest niezrozumiałe? Język ma niebywałą moc kumulacji obrazomyśli w swoich zdaniowych wypowiedziach. Jednak, ich zrozumienie jest tylko i wyłącznie zrozumieniem własnych obrazów, które język wiąże w myśli. Trzeba zatem w sposób nieskończony zdać się na projekt nieustannego przekraczania siebie. Ale co to znaczy przekraczanie siebie? Jeżeli ma się na uwadze transcendencje własnej jaźni i usytuowanie jej ponad sytuacjami, w których się przebywa, to rzeczywiście przekraczanie jest wykraczaniem z siebie. Ale to nie koniec. Zrozumienie nie może opierać się na dualnej tożsamości podmiotu. Trzeba jeszcze dodatkowo wykazać się tutaj empatią. Jaźń musi wejść w relacje z czymś u kogoś, co pozwoli jej zintegrować się ze swoim rozmówcą, by go lepiej zrozumieć. A tym czymś jest – co zdziwi – wychowanie i kształcenie. Czy w ten sposób zbliżyliśmy się do próby ustanowienia postpedagogiki? Nie do końca. Na razie zbliżyliśmy się do obrazomyśli umieszczonego na początku tego tekstu motta.

W takim razie należy pójść w prowadzonych tutaj przemyśleniach dalej i w paru zdaniach streścić to, o czym będzie mowa w tym tekście. Ponieważ mamy tutaj do czynienia z koncepcją, której struktura ma charakter procesualny, to jej krótkie przybliżenie może być opisane „od dołu" lub „od góry". Wybór jest znaczący, ponieważ opis oddolny pozwala nabudowywać elementy struktury na siebie i zwykle ten sposób uzasadniania swoich idei jest najczęściej stosowany przez myślicieli. Dla odmiany pójdziemy drogą odwrotną. Będzie to analiza, która musi uwzględniać swoją podbudowę i w takim razie jest czymś na pograniczu dedukcji i indukcji.

Punktem wyjścia (a głównie dojścia) jest podmiot. Nie etyczny, nie polityczny, nie religijny, czy inny, ale podmiot pedagogiczny. Wyłania się on ze sposobu, i to jest ważne, sposobu w jaki jaźń łączy się z czymś, co stanowi jej wychowanie. Skoro podmiot jest pedagogiczny, to musi to być jej przedmiot. W trakcie prowadzonych rozważań okazało się, że jaźń nie tylko łączy się z wychowaniem, ale również z kształceniem. Ale jak to się dzieje? Dzieje się to za sprawą edukacyjnego działania, do którego zwraca się podmiot, bowiem jest on zakładany przez to, co edukacyjne działania kreuje, czyli przez doświadczenie pedagogiczne. To, co dzieje się za sprawą edukacyjnego działania, wskazuje na edukacyjne działanie, które jest nośnikiem wychowania i kształcenia. Nośnik

ten jest formatowany przez siłę motywacyjną wytwarzaną w doświadczeniu pedagogicznym. Siłą jest wychowanie, a motywacją kształcenie, co sprawia, że wychowanie przekłada się na tożsamość podmiotu, a motywacja na jego sprawczość. Co zatem generuje siłę motywacyjną edukacyjnego działania, które również formatuje potencjał myślenia w kształtowaniu własnej samoświadomości? Wskazaliśmy na pedagogiczne doświadczenie. Co je ustanawia? Muszą to być zasady myślenia i działania pedagogicznego – zasady, które pozwolą powiedzieć: Tak, to jest doświadczenie pedagogiczne, a nie estetyczne. Rzeczywiście, możemy tutaj przyjąć, że w pedagogice mamy cztery zasady myślenia i działania pedagogicznego. To one stanowią ostateczny filtr tego, co pojawia się w strukturze edukacyjnego działania jako siła motywacyjna. I jeśli zgodzimy się, że zasady te rzeczywiście istnieją, to ich ostateczna forma ma charakter indywidualny. Musi taki mieć, bo każdy podmiot w swojej samoświadomości jest niepowtarzalny. Co różnicuje zasady myślenia i działania tego doświadczenia? Doświadczenie jest zawsze doświadczeniem czegoś. W tym, oczywiście, przypadku będą to treści podpadające pod system informacyjny edukacji. I tu należy się zastanowić, czy rzeczywiście treści? Mówiąc o myśleniu i działaniu pedagogicznym, mamy na uwadze pewne oprzyrządowanie pedagogicznego doświadczenia – oprzyrządowanie, które ma przetwarzać treści i to w siłę motywacyjną. Jeżeli treści mają mieć wpływ na kształt doświadczenia pedagogicznego, muszą podlegać pedagogiczno-podmiotowej obróbce, bowiem w przeciwnym wypadku idea podmiotu pedagogicznego nie miałaby sensu, a jeżeli i nawet zgodzilibyśmy się na relację behawioralną pojawiających się treści w doświadczeniu pedagogicznym, wówczas podmiot pełniłby funkcję biernego obserwatora. Uaktywniając na ten moment wyobraźnię, wydaje się, iż zasady myślenia i działania pedagogicznego powinny podlegać indywidualizacji na podłożu swojej styczności z podmiotowością, której istnienie musi zakładać, i osobowością, do której zwrotnie muszą przystawać, gwarantując tym samym sens istnienia pedagogiki – sens, który ma kształtować ludzką osobowość. Nawiasem mówiąc, związek doświadczenia pedagogicznego z przekształcaną osobowością i odwrotnie, w swoim naukowym zapleczu, powinien kreować swoje podstawy i uzasadnienie, i to na podstawie założeń kognitywistyki.

Próba ustanowienia postpedagogiki

Nie potrzeba dużej wyobraźni, aby na podstawie powyższych, ogólnych informacji odnośnie tego, o czym będzie tutaj mowa, stwierdzić, że co wpisuje się w dorobek pedagogiki, stanowi podłoże dla – i to trzeba podkreślić – organicznego przekształcania się człowieka w istotę świadomą, myślącą i działającą na bazie – w tym przypadku – pedagogicznego kształtowania się ludzkiej podmiotowości.

Nieszczęściem pedagogiki jest okupowanie jej przedmiotu, czy przedmiotów, przez różne dziedziny wiedzy naukowej. Ogranicza to jej dążenie do niezależności, a opisywana tożsamość ma swój zewnętrzny dyktat. Problemy pedagogiki dotyczą jej przedmiotu, metodologii, przynależności do nauki, sensowności i skuteczności oddziaływań w rzeczywistym świecie. A jeśli i to pominiemy, wówczas stajemy przed nadmiarem wytwarzanej w jej ramach informacji, które pedagogika ogólna próbuje na różne sposoby usystematyzować[2]. Głównie winę za ten stan rzeczy ponoszą uczeni, a w szczególności ci, którzy w swoim naukowym działaniu próbują zaznaczyć swoją obecność w rzeczywistości naukowej. To za ich sprawą nieustannie pojawiają się nowe definicje kluczowych dla tej dyscypliny pojęć, które w rzeczywistości nic nowego nie wnoszą. A co się tyczy systematyzacji, czy klasyfikacji, to na przykład sięgam do dwóch leżących obok mnie książek: *Dzieje sześciu pojęć* W. Tatarkiewicza[3] i *Szaleństwo katalogowania* U. Eco[4]. I co z nich wynika? Klasyfikowanie okazuje się niezbędną formą dla ludzkiego działania i kumulowania ludzkich wytworów w zbiory – formą, w której odzwierciedlają się ludzkie dzieje – formą, która podlega przekształceniom – formą, której treści tylko dla nielicznych oznaczają miniony czas ludzkiej historii. Uczeni tworzą swój ślad we własnych dziejach, ale przyjdą kolejne nowe wydarzenia i tylko o nielicznych będzie się wspominać jako o znaku czasu w dziejach naszej cywilizacji.

Co w takim razie pozostawi po sobie pedagogika? Naukowo zmarginalizowana, może stanie się jedynie efemerydą, niejasnym wspomnieniem dla tych, którzy o rozwoju i przemianach ludzkiej osobowości będą wypowiadać się poprzez optykę technologii, polityki i ekonomii. Dlatego, dla nielicznych nauk o wychowaniu pozostanie nauczanie wychowujące i kształcące podporządkowane formom zinstytucjonalizowanym, kładących nacisk na zachowanie i utrzymanie się przy władzy. Dla pozostałych, w dobie prawdopodobnych klęsk żywiołowych, najważniejsze okaże się tylko przetrwanie. Wychowanie wówczas będzie podlegać żywiołom natury i z moralnego punktu widzenia będzie podlegać patologii.

Pedagogika jest jaka jest, a co z nią będzie to będzie. Z punktu widzenia postpedagogiki nie jest to dla niej obojętne, ponieważ bazuje ona na tym wszystkim, co wpisuje się w sens istnienia pedagogiki. Istotą postpedagogiki jest przejście z poziomu teorii i praktyki w sferę organiczną ludzkiego istnienia, która ukonstytuowana jest z elementów wpisujących się w przedmiotową problematykę pedagogiki. Oznacza to, że rezultaty badań pedagogiki stanowią o kondycji postpedagogiki, która wspiera się na nich, przetwarza je i konstytuuje swoją rzeczywistość. Istotą postpedagogiki jest, na ile to tylko możli-

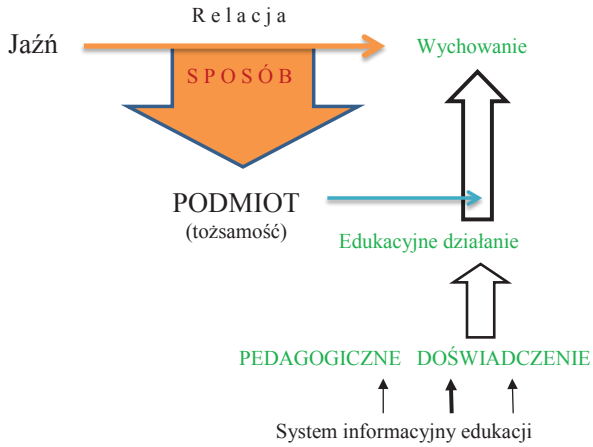
[2] B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012, s. 31-66.
[3] W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 2012.
[4] U. Eco, *Szaleństwo katalogowania*, przekł. T. Kwiecień, Poznań 2009.

we, odgraniczenie się od wpływów różnych dyscyplin wiedzy naukowej na jej sposób istnienia i funkcjonowania. Jej fundamenty mają opierać się na tym, co jest *stricte* pedagogiczne. W takim razie, jedno z kluczowych haseł filozofii wzywające do powrotu do źródeł, staje się również aktualne dla postpedagogiki, przy czym w powrocie tym chodzi o zwrot ku treściom i ideom czysto pedagogicznym. Niemniej aktualna wiedza pedagogiczna, edukacyjna, wiedza o wychowaniu i kształceniu są bardzo ważne. Dąży się bowiem tutaj do przejścia od tego, co teoretycznie jest wytwarzane i praktycznie wdrażane do ich rzeczowego, podkreślmy rzeczowego, urzeczywistnienia w sferze bycia człowiekiem, którego docelową instancją jest rzeczowe kształtowanie osobowości warunkowanej sensem istnienia, przekształcania się i gotowości do działania podmiotu, który w tym przypadku jest określany jako podmiot pedagogiczny. Do tej idei powrócimy w ostatniej części niniejszego artykułu, ponieważ najpierw należałoby podać przykład, w czym partycypuje postpedagogika. Umożliwi to zrozumienie jej fenomenu, sensu istnienia i zadań, jakie sobie wyznacza. Poniższy przykład ma uświadomić motorykę tego przejścia, dla którego kluczowe jest poszukiwanie pytań koncentrujących się wokół tego „jak" pedagogika, edukacja, czy nauki o edukacji mogą stać się rzeczywistymi mechanizmami bycia istotą ludzką dzięki wytworom pedagogiki. Mniej ważne jest to, czym jest w swoich teoretycznych ustaleniach kształcenie, wychowanie, nauczanie, rozwój itd. i ich praktyczne implikacje. Mniej ważne, ale na tyle ważne, że te implikacje, jeżeli stają się częścią ludzkiej egzystencji, to nie mogą być zbagatelizowane, tym bardziej że treści te wpisują się w sens istnienia postpedagogiki. Ktoś mógłby się uprzeć, że takie koncepcje istnieją w pedagogice. Wystarczy sięgnąć na przykład do klasyków – J.F. Herbarta, A.S. Neilla, J. Deweya czy R. Steinera. W postpedagogice jednak nie chodzi o jakieś podejście do człowieka i stosowanych formach nauczająco-wychowawczego oddziaływania na jego kształtowanie, ale o sam mechanizm tych przemian. Poniższy przykład stanowi pewną egzemplifikację takiego zamysłu. Nie jest to idea skończona, a tym samym dogłębnie przemyślana. Niektóre z pojawiających się tutaj treści będą zakładać przedwstępną wiedzę czytelnika na ich temat, kilka będzie miało charakter intuicyjny i będzie domagać się w przyszłości uzasadnień. Istotne jest to, aby zaprezentować zarys tego, czym ewentualnie miałaby zajmować się postpedagogika, a tym samym wskazać na siebie, pokazując czym jest.

Jaźń źródłem istnienia podmiotu pedagogicznego

Interesować nas będą zatem odpowiedzi na pytania: Jak należy rozumieć podmiot? Co jest źródłem podmiotu pedagogicznego? Jak powinno rozumieć się edukację i działanie w edukację w kontekście doświadczenia pedagogicznego?

Udzielenie na powyższe pytania odpowiedzi będzie w pierwszym rzędzie domagać się odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób jaźń wchodzi w relacje z czymś, co określa jako swoje wychowanie? Pytanie to z uwagi na wychowanie jest pytaniem pedagogicznym. Gdybyśmy pytali o dobro, byłoby to pytanie etyczne. Gdybyśmy pytali o piękno, byłoby to pytanie estetyczne. Pytamy o wychowanie i dlatego próbę odpowiedzi na nie powinno skoncentrować się na problematyzacji tego, w czym jaźń jest ugruntowana. A ugruntowana jest w podmiocie i jego zaangażowaniu, po pierwsze, w to, w czym treści pedagogiki się konstytuują, czyli w pedagogiczne doświadczenie, a po drugie, w to, przez co praktycznie się wypowiada, czyli w edukacyjne działanie. Z powyższego można mniemać, że podmiot jest kreowany przez jaźń. Należy jednak dodać, że kreacja ta nie ma charakteru biernego ze strony podmiotu i nie jest też skoncentrowana tylko na działalności jaźni. Podmiot poprzez swoiste, edukacyjne odniesienie do pedagogicznego doświadczenia – o czym za chwilę – wymusza na jaźni wejście w relację z wychowaniem, a sposób kreacji tej relacji staje się źródłem wyłaniania się podmiotu. W takiej sytuacji można wstępnie sformułować następującą tezę: podmiot poprzez zaangażowanie w działanie edukacyjne pedagogicznego doświadczenia przymusza jaźń do wejścia w relacje z wychowaniem, a sposób kreacji tej relacji staje się źródłem formowania podmiotu wraz z jego tożsamością. Taki rodzaj podmiotu należy nazwać podmiotem pedagogicznym (zob. ryc. 1).



Ryc. 1. Podmiot pedagogiczny w relacji do doświadczenia pedagogicznego
(Źródło: opracowanie własne)

W ramach krótkiego przypomnienia należy kilka zdań poświęcić podmiotowi i edukacji. Podmiot w języku łacińskim oznacza *subiectum* i sytuowany jest

w opozycji do *obiectum*, czyli przedmiotu. Za tak zwany elementarz w tej dziedzinie wiedzy należy uznać książkę Ch. Taylora[5] *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Jak to bywa z wieloma pojęciami kluczowymi w nauce, gruntowne studium tego pojęcia przeprowadzone przez M. Kowalską[6], czy A. Męczkowską[7] ukazuje jego złożoność i trudności definicyjne. Podmiot w każdym razie, jak stwierdza J. Butler[8], zwykle jest traktowany jako aktywna siła sprawcza, ale również możemy spotkać propozycje, w których podmiot zostaje sprowadzony do biernego przedmiotu. Na przykład, L. Althusser[9] czy M. Foucault[10] położyli w kilku swoich pracach nacisk na takie stosunki panowania, których zasadniczym celem jest sprowadzenie jednostek czy grup społecznych do podmiotów, którymi można zarządzać i je dyscyplinować. Niemniej jednak, należy podsumować i na co wskazuje M.S. Archer[11], w ważnej dla rozwoju tej problematyki pracy: *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, iż pojęcie podmiotu można sprowadzić do dwóch sposobów jego pojmowania. Po pierwsze, do samoświadomego podmiotu tożsamości (ang. *self*) i po drugie – do podmiotu działania (ang. *agent*). W niniejszej wypowiedzi rozumienie podmiotu będzie sprowadzone do wskazanych powyżej dwóch jego modusów rozumienia.

W tym miejscu należy jeszcze dodatkowo wyjaśnić sens rozumienia edukacji w ogóle i edukacyjnego działania w odniesieniu do doświadczenia pedagogicznego. Nawiązując przykładowo do ustaleń toruńskiego pedagoga R. Schulza, można przyjąć, iż „(…) pedagogika to składowa część systemu informacyjnego edukacji. To ogół procesów wzbogacania pedagogicznego doświadczenia, jego zapisu w określonych systemach symbolicznych (językach) (…)”[12]. Pedagogika jest zatem w tym wypadku nadbudową informacyjną dla zjawisk edukacyjnych. W związku z czym w sytuacji, w której doświadczenie pedagogiczne zobligowane jest wiedzą teoretyczną, to wówczas działanie edukacyjne w swojej pedagogii okazuje się działaniem zobligowanym siłą, której praktyczna sprawczość – w swoim kształtowaniu celów i zadań – motywuje do ich realizacji, wdrażania. W takiej sytuacji edukacja w ogóle będzie obejmować wszelkie zjawiska, które wpisują się w system informacyj-

---

[5] Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przekł. zbiorowy, Warszawa 2001.

[6] M. Kowalska, *Dialektyka podmiotu*, [w:] *Podmiotowość i tożsamość*, red. J. Migasiński, Warszawa 2001.

[7] A. Męczkowska, *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław 2006.

[8] J. Butler, *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*, Stanford 1997.

[9] L. Althusser, *W odpowiedzi Johnowi Lewisowi*, przekł. A. Staroń, Warszawa 1989.

[10] M. Foucault, *Podmiot i władza*, przekł. J. Zychowicz, Lewą Nogą, 1998, 10; tenże, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przekł. T. Komendant, Warszawa 1998.

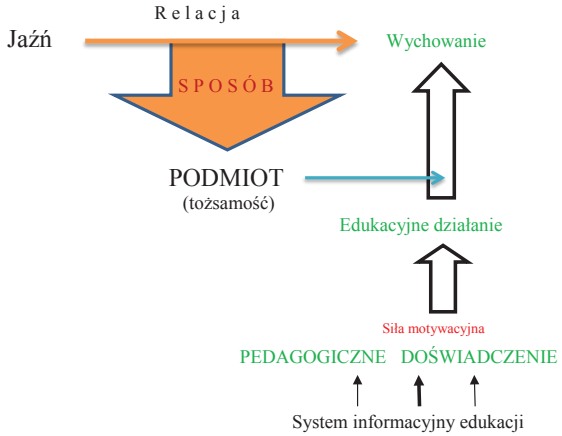
[11] M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. A. Dziuban, Kraków 2013.

[12] R. Schulz, *Szkice z pedagogiki ogólnej*, Toruń 2015, s. 12.

ny edukacji i w tym przypadku można mieć na uwadze treści wpisujące się na przykład w tak zwany dekader edukacyjny w opracowaniu Z. Kwiecińskiego[13]. Natomiast, edukacyjne działania to forma zawierająca w sobie siłę motywacyjną. Jej źródłem byłoby doświadczenie pedagogiczne, a miejscem docelowym możliwość wejścia w relację z jaźnią.

Siła motywacyjna edukacyjnego działania

Sens istnienia podmiotu pedagogicznego, świadcząc o pedagogicznym nacechowaniu ludzkiej egzystencji, wskazuje na pedagogiczne powiązania praktyki edukacyjnej z ludzką osobowością. Podmiot pedagogiczny bowiem, zwracając się poprzez edukacyjne działanie do doświadczenia pedagogicznego, odsłania strukturę zedukowanej osobowości, którą można uznać za egzystencjalny szablon, matrix pedagogiki. Tym samym, wskazany rodzaj doświadczenia pedagogicznego dostarcza działaniu edukacyjnemu pojęcie motywacyjnej siły, dzięki której jaźń skłonna jest wejść w relacje z pewną ideą wychowania. Oznacza to, że siła motywacyjna wynikająca z doświadczenia pedagogicznego wpisuje się w działanie edukacyjne i tym samym przysposabia jaźni do podjęcia aktywności, celem wejścia w relacje z jakąś ideą wychowania. Relacja, która przysposabia jaźń do aktywności, staje się sposobem formowania pedagogicznego podmiotu, w formowaniu którego zawiera się istota siły motywacyjnej zobligowanej jakąś ideą wychowania (zob. ryc. 2).



Ryc. 2. Podmiot pedagogiczny i siła motywacyjna
(Źródło: opracowanie własne)

[13] Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 1996, s. 31-41.

W powyższych rozważaniach brakuje jeszcze wyjaśnienia, jak to się dzieje, że podmiot zwraca się do doświadczenia pedagogicznego. Wstępnie należy tutaj przyjąć, że istnienie doświadczenia pedagogicznego zakłada i poprzedza istnienie podmiotu pedagogicznego, do którego zwraca się poprzez działanie edukacyjne, które wyposażone jest w siłę motywacyjną. Siła ta uaktywnia działanie edukacyjne, której istotnym czynnikiem jest wychowanie. Pozwala nam to stwierdzić, że do działania edukacyjnego przylega podmiot, który zaangażowany jest w sens istnienia siły motywacyjnej, dzięki której przystaje do doświadczenia pedagogicznego i współuczestniczy w kształtowaniu siebie poprzez uaktywnianie się jaźni, która wchodzi w relacje z edukacyjnym wychowaniem. W takiej sytuacji możemy nieco zmodyfikować poprzednią tezę i stwierdzić, że zakładany przez pedagogiczne doświadczenie podmiot pedagogiczny przystaje do motywacyjnej siły doświadczenia pedagogicznego nadawanej edukacyjnemu działaniu, dzięki któremu podmiot aktywnie uczestniczy w kreowaniu się jaźni, której sposób wchodzenia w relację z czymś, co stanowi jej wychowanie, staje się podstawą istnienia podmiotu pedagogicznego.

Zarys teorii doświadczenia pedagogicznego

W dalszej kolejności prowadzonych tutaj rozważań należy mieć na uwadze dwa do rozwiązania zadania. W odniesieniu do pierwszego, należy naszkicować zarys teorii doświadczenia pedagogicznego, a w przypadku drugiego – wypracować model podmiotu pedagogicznego.

Zarys teorii doświadczenia pedagogicznego wymaga głębszych badań i pogłębionego namysłu. Niemniej jednak, dokonana już wstępnie problematyzacja doświadczenia pedagogicznego ukierunkowuje na dwa jej istotne aspekty. Po pierwsze, należy odnieść się do tego, co stanowi *stricte* zasady myślenia i działania pedagogicznego, a po drugie – do teorii wychowania, w których w zasadzie kładzie się nacisk na problematyzację drogi postępowania pedagogicznego. Pierwszy ten aspekt wskazuje, bez czego doświadczenie pedagogiczne w swoim myśleniu i działaniu nie może się obejść, a drugi – z uwagi na to, z czym jaźń się łączy, czyli z wychowaniem – ukierunkowuje na jej teoretyczne ujęcie, które ma przystawać do zasad myślenia i działania pedagogicznego. To przystawanie do zasad, w swojej problematyzacji, odsłania dodatkowy element działania edukacyjnego. Jak później się okaże, obok wychowania pojawia się dodatkowy element o charakterze praktycznym, co pozwala nam wstępnie myśleć o nim jako o kształceniu. Jaźń w takim razie wchodzi w relacje nie tylko z wychowaniem, ale również z kształceniem.

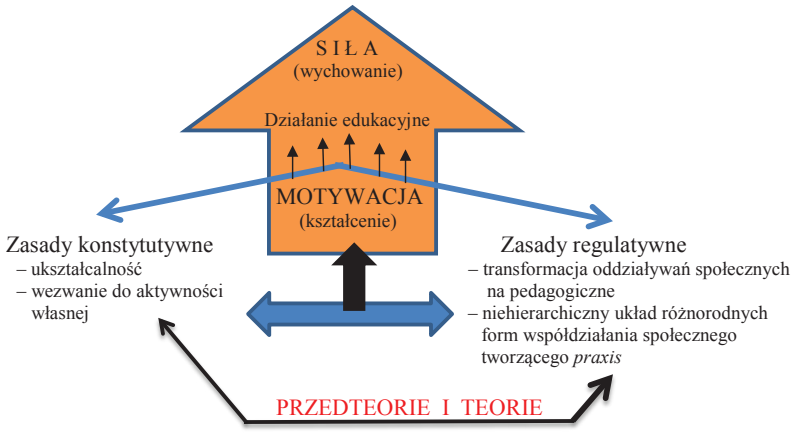
Kreując zatem teorię doświadczenia pedagogicznego, należy mieć na uwadze wykoncypowanie takiej struktury, której składowe będą wpisywać się w sens istnienia doświadczenia pedagogicznego. Pragnąc w takiej sytuacji zrealizować powyższy cel, to przede wszystkim należy zwrócić się do tego, co będzie świadczyć o istnieniu myślenia i działania pedagogicznego. I rzeczywiście, cztery tego typu zasady zostały wygenerowane z historii europejskiej cywilizacji przez znanego w Polsce filozofa i pedagoga pochodzącego z Berlina D. Bennera[14]. Dlaczego właśnie do tych zasad należy sięgnąć? Dlatego, ponieważ wskazują one na to, co swoiste dla pedagogiki, co nie jest warunkowane czynnikami społecznymi i genetycznymi, a więc w tym ich wskazaniu ujawnia się ich historyczny sens, wykraczający poza uzależnienie pedagogiki od różnych dziedzin wiedzy naukowej. Niemniej jednak, nie można zapominać, że treści doświadczenia pedagogicznego mają charakter przedteoretyczny lub teoretyczny.

Pomijając w tym miejscu, opracowane przez D. Bennera, założenia teoretyczne w jego koncepcji przekształcania się człowieka w istotę ludzką, na ten moment należy tylko zwrócić się do wskazanych przez myśliciela zasad, bowiem to one mają konstytuować formę doświadczenia pedagogicznego. Zasady te to ukształcalność, wezwanie do aktywności własnej, transformacja oddziaływań społecznych na pedagogiczne i niehierarchiczny oraz ateleologiczny układ różnych rodzajów *praxis*, czyli działań w ramach zindywidualizowanej *humanitas*. Istotne w jego ustaleniach jest to, że pierwsze dwie zasady mają wymiar konstytutywny, aprioryczny i indywidualny, a dwie kolejne – regulatywny, aposterioryczny, doświadczalny i społeczny. Wydawać by się mogło, iż mając na uwadze sens istnienia i kreacji podmiotu, należałoby skoncentrować prowadzone tutaj rozważania na zasadach konstytutywnych, ponieważ są aprioryczne i właśnie na ich podstawie powinno się stworzyć projekt struktury doświadczenia pedagogicznego. Jednak D. Benner wyraźnie podkreśla, że obie grupy zasad wzajemnie się dopełniają. Ponadto, sens tych zasad odnosi się do myślenia i działania pedagogicznego, do teorii i praktyki, i nie jest powiedziane, która zasada jest teoretyczna, a która praktyczna. Fundamentalne dla koncepcji doświadczenia pedagogicznego i pedagogicznego podmiotu jest to, że zasady te, o czym była mowa powyżej, nadają działaniu edukacyjnemu siłę motywacyjną, dzięki której jaźń wchodzi w relacje z czymś, co określa jako swoje wychowanie, a tym czymś co formatuje wychowanie w obszarze działania edukacyjnego są zasady. Co więcej, doświadczenie pedagogiczne okazuje się miejscem integracji pedagogicznej teorii z praktyką – miejscem, w którym rozum łączy się z intelektem, a także

[14] D. Benner, *Pedagogika ogólna: Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systemowym i historyczno-problemowym*, przekł. D. Stępkowski, Warszawa 2015.

miejscem, w którym teoria znajduje swoje uzasadnienie w praktyce. Miejsce to jest w konsekwencji spotkaniem co najmniej dwóch podmiotów pedagogicznych, z których jeden w sensie dydaktycznym wzywa drugiego do aktywności własnej, aby dokonało się w nim ukształcanie (uaktywnienie zasad konstytutywnych).

Możemy zatem zaproponować następującą strukturę doświadczenia pedagogicznego (zob. ryc. 3). Składać się ona będzie, z jednej strony, z zasad konstytutywnych, natomiast z drugiej – z zasad regulatywnych.



Ryc. 3. Struktura doświadczenia pedagogicznego z siłą motywacyjną tworzącą edukacyjne działanie
(Źródło: opracowanie własne)

Zasady konstytutywne należy sprowadzić do działań, które w swoim formowaniu, ustanawianiu mają charakter zabiegający, żądający, egzekwujący, wywierający. Z kolei, zasady regulatywne świadczą o porządkowaniu, ustanawianiu, które domagają się przyzwolenia, aprobaty, czy troski, jak to przykładowo widział M. Heidegger[15]. Obie grupy zasad w zależności od treści doświadczenia edukacyjnego stają się źródłem siły motywacyjnej działania edukacyjnego.

Doświadczenie pedagogiczne, jak to już zostało zasugerowane w swojej istocie, nie obejmuje doświadczenia, które w sposób bierny odtwarza treści systemu informacyjnego edukacji. Treści te, z uwagi na zasady myślenia i działania pedagogicznego, podlegają w nich przekształceniom. Przy czym, ustrukturyzowanie tych treści w działanie edukacyjne stanowi siłę motywa-

[15] M. Heidegger, *Bycie i czas*, przekł. B. Baran, Warszawa 1994.

cyjną dla jaźni, do której przystaje podmiot, na sposób, w jaki jaźń łączy się z wychowaniem. Sposób ten ukazuje tożsamość i sprawczy charakter podmiotu, co przekłada się na aktywne jego uczestniczenie w działaniu edukacyjnym, będąc przy tym, uwikłanym w jego stanowienie, treściowe urzeczywistnianie. Oznacza to, że doświadczenie pedagogiczne w swoim działaniu edukacyjnym jest źródłem dla działającego podmiotu – źródłem jego tożsamości i sprawczej aktywności, wynikającej z siły motywacyjnej działania edukacyjnego.

Pomimo że zasady wpisane w doświadczenie pedagogiczne wzajemnie się dopełniają, można zastanowić się, której grupie zasad należałoby przyznać pierwszeństwo w kwestiach inicjowania działania edukacyjnego i stanowienia podmiotu. Czy mają to być zasady, które konstytuują czy te, które regulują? W moim przekonaniu, z uwagi na indywidualny status podmiotu, początek doświadczenia pedagogicznego należy usytuować w doświadczaniu treści związanych z zasadami konstytutywnymi, czyli z ukształcalnością i wezwaniem do aktywności własnej. Doświadczanie tych treści zobligowane jest egzekwowaniem, żądaniem, które domaga się przyzwolenia, aprobaty, a więc i uporządkowania, ustanowienia wynikających z zasad regulatywnych. Mamy w konsekwencji, w przypadku doświadczenia pedagogicznego do czynienia z czymś, co można określić jako konstytutywna regulatywność. To w jej ramach można stwierdzić, że najpierw musi być żądanie czegoś, aby coś w dalszej fazie działania mogło podlegać przyzwoleniu. Aprobata ta wpisana w zasady regulatywne staje się zatem warunkiem dopełnienia (działania) i zrozumienia (myślenia) wychowania. Dlatego to co konstytuowane, musi być zregulatywowane.

Model podmiotu pedagogicznego

W ten oto sposób wyłania się sytuacja, w której doświadczenie pedagogiczne ufundowane na tym, co samo w sobie regulatywnie konstytuuje i wpisuje się w naturę samej jaźni, pozwala teraz przejść do rozważań na temat modelu podmiotu pedagogicznego (zob. ryc. 4).

Ryc. 4. Podmiotowość pedagogiczna
(Źródło: opracowanie własne)

Twierdząc w tym momencie, że jaźń kreuje siebie, odnosząc się do tego, co określa jako swoje wychowanie, to wychowanie może być warunkowane koncepcjami intencjonalnymi lub funkcjonalnymi, na co wskazuje np. D. Benner[16] lub patrząc szerzej – teorie wychowania można przyporządkować do podejść postmodernistycznych, funkcjonalistycznych, interakcjonistycznych i radykalnych, jak to na przykład czyni B. Śliwerski[17], nawiązując formalnie do sporządzonej przez R.G. Paulstona i M. Liebmana[18] mapy społeczności dyskursywnych.

I tak, w relacji jaźń – wychowanie, do której przystaje jako jej podłoże edukacyjne działanie, sposób kreacji tej relacji, oparty przykładowo na teoriach wychowania zobligowanych intencjonalnie, ma charakter przyczynowo-skutkowy, dążąc tutaj do zespolenia w jedno intencję i rezultat. Z kolei, odnosząc się do teorii wychowania skoordynowanych na przykład funkcjonalnie, relacja ta ma na celu zidentyfikowanie funkcji jej wychowawczych elementów w całym procesie edukacji, który w tym przypadku wynika z doświadczenia pedagogicznego znormalizowanego dyrektywami – idąc na przykład tropem J. Kmity[19]. Obie przywołane tutaj grupy teorii wychowania stanowią teoretyczne zaplecze dla zaistnienia konkretnych form edukacyjnego działania, które najpierw jako zbiory informacji podpadające pod przedteoretyczną lub teoretyczną systematyzację, podlegają zasadom myślenia i działania pedagogicznego, które je następnie przetwarzają i kondensują w siłę motywacyjną edukacyjnego działania. Przy czym, i to jest najważniejsze, sposób kreacji podmiotu oparty na sile teorii wychowania wskazuje na sposoby problematyzacji doświadczenia pedagogicznego koncentrujące się na postępowaniu pedagogicznym w edukacyjnym działaniu. Na ten fakt zwraca uwagę D. Benner[20] w nieco innym kontekście swoich rozważań. Edukacyjne działanie jako nośnik informacji usystematyzowanych przez zasady myślenia i działania pedagogicznego, jeżeli będzie oparte tylko i wyłącznie na teoriach wychowania, będzie tylko źródłem tożsamości podmiotu. To bycie jakimś jest już formą istnienia, które wynika z rozstrzygnięcia kwestii legitymizacji przymusu zawartych w teoriach wychowania. Na ten aspekt w wychowaniu zwrócił już uwagę I. Kant, pytając: „Jak możliwa jest wolność przy przymusie"[21]. Formy sprawowania władzy wpisujące się w system informacyjny edukacji doświadczenia pedagogicznego jednostek odzwierciedlają się w zasadach, któ-

[16] D. Benner, *Pedagogika ogólna*, s. 147-169.

[17] B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna*, s. 46-47.

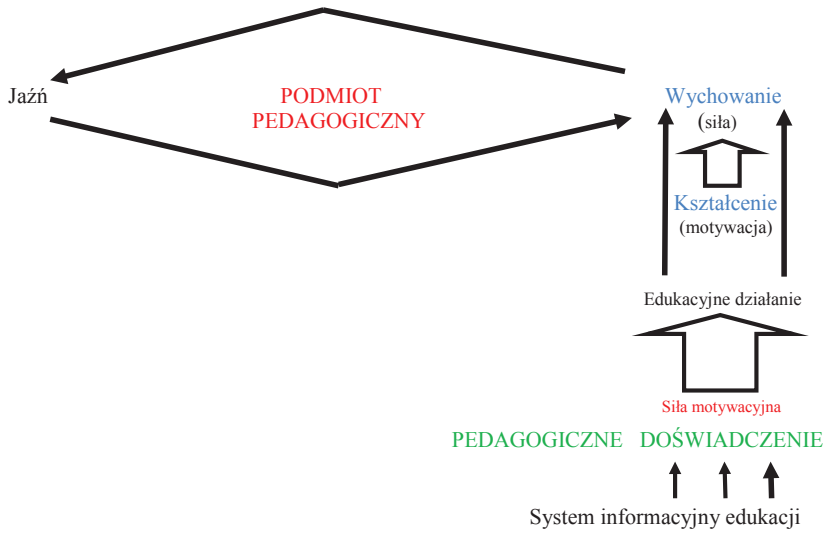
[18] R.G. Paulston, M. Liebman, *APS conceptual mapping project*, Rechearch Raport, 1993, 2, s. 9.

[19] J. Kmita, *Konieczne serio ironisty. O przekształcaniu się problemów filozoficznych w kulturoznawcze*, Poznań 2007; G. Banaszak, J. Kmita, *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Warszawa 1994.

[20] D. Benner, *Pedagogika ogólna*, s. 169.

[21] I. Kant, *O pedagogice*, przekł. S. Sztobryn, Łódź 1999, s. 53.

rych działania edukacyjne naznaczają jaźń siłą doświadczanej władzy, która w swoim sprawowaniu staje się tożsamościowym podłożem wyłaniającego się podmiotu. Oznacza to dodatkowo, że sens bycia podmiotem nie może opierać się tylko na jego tożsamości i zawierać się w formule „ja jestem". Sens jego istnienia wiąże się dodatkowo z jego aktywnością, motywacją ukierunkowaną na cele i zadania. Taki punkt widzenia pozwala w rezultacie dostrzegać w działaniu edukacyjnym nie tylko siłę wychowawczą, ale również moc sprawczą, której motywacja zawiera się w kształceniu (zob. ryc. 5). Prowadzi to zatem do stanowiska, że o ostatecznej formie działania edukacyjnego decydują usystematyzowane w doświadczeniu pedagogicznym idee wychowania i kształcenia. Ich przedteoretyczność czy teoretyczność pozwala podmiotowi pedagogicznemu nie tylko doświadczać siebie w obliczu własnej jaźni, ale również w sposób sprawczy wpływać na rzeczywistość. To świadome działanie w świecie rzeczywistym zwrotnie przekłada się na modelowanie informacji edukacyjnych w obszarze doświadczenia pedagogicznego. Można przyjąć za Z. Kwiecińskim[22], że informacje te są skumulowane w tak zwanym dekaedrze edukacyjnym. Ich teoretyczna struktura normalizuje procesy edukacyjne poprzez ich nadmiar lub niedomiar pojawiający się w doświadczeniu pedagogicznym, aby następnie podlegać zasadom myślenia i działania pedagogicznego.



Ryc. 5. Podmiot pedagogiczny i siła motywacyjna pedagogicznego doświadczenia
(Źródło: opracowanie własne)

[22] Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji*.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż próba opracowania podmiotu pedagogicznego pozwala doszukiwać się w jego kreacji swoistego dla pedagogiki myślenia i działania pedagogicznego. Swoistość ta obdarza myślącą jaźń siłą sprawczą wynikającą z wpływów wychowania i kształcenia na jednostkowe doświadczenia stanowiące doświadczenie pedagogiczne. Treści tego doświadczenia przejawiają się w edukacyjnym działaniu, do którego przystaje podmiot, mogąc poprzez jaźń odnieść się do siebie, do doświadczanych informacji edukacyjnych i konkretnie działać w świecie rzeczywistym. Co zaś się tyczy zasad myślenia i działania pedagogicznego, to w prowadzonych tutaj rozważaniach należy je traktować nie tylko jako narzędzie przekształcające procesy edukacyjne z ich oblicza teoretycznego w praktyczne, ale też jako formę wpisującą się w struktury ludzkiej osobowości. Założenie to ma służyć idei przemiany i rozwoju, ponieważ zmiany zachodzące w zasadach przekładają się na zmiany dokonujące się w osobowości i odwrotnie – zmiany osobowe kształtują zasady.

Postpedagogika – rozważania podsumowujące

Czy nazwa postpedagogika w pełni odpowiada zawartym w tym rozważaniu intencjom? Mamy tutaj do czynienia z wykorzystaniem treści pedagogiki celem wypracowania doświadczenia pedagogicznego i dookreślenia podmiotu pedagogicznego. Nie jest to zatem spojrzenie „meta", odnoszące się z wyższej płaszczyzny poznania do tego co pedagogiczne, ani też kreowanie filozoficznej struktury pedagogiki ogólnej dla jej teoretycznego, poznawczego odniesienia się do treści samej pedagogiki. Ponadto, pojęcie metapedagogika – bo o nim tutaj mowa – ma już w pedagogice ogólnej swoją treściową i zadaniową przynależność. Można też było pomyśleć o nazwie Nowa Pedagogika, a więc o czymś na wzór Nowej Fenomenologii w propozycji H. Schmitza[23]. W książce tej autor odchodzi od klasycznego podejścia do fenomenologii, koncentrując się bardziej na filozofii bycia. Ważne jest to i być może nazwa Nowa Pedagogika byłaby zasadna, jeśli uwzględniłoby się fakt, iż H. Schmitz w swojej pracy kładzie nacisk na sens istnienia podmiotu, na to – jakie warunki muszą być spełnione, aby w określony sposób dokonało się jego ukształtowanie. W tym kontekście zasadna byłaby nazwa *pedagogika podmiot*. Ostatecznie autor opowiada się za nazwą postpedagogika. Czy jest to nazwa adekwatna do prowadzonych tutaj przemyśleń? „Post" w sumie oznacza to, co jest „po", a w sensie naukowym odnosi się zwykle do tego, co wcześniej było pominięte lub bezrefleksyjnie wykorzystane. Trzymając

[23] H. Schmitz, *Nowa Fenomenologia. Krótkie wprowadzenie*, przekł. A. Przełębski, Warszawa 2015.

się zatem tej drugiej wykładni, to postpedagogika oznacza wykorzystanie wiedzy pedagogicznej, sprowadzonej do nauk o wychowaniu i kształceniu, i odniesienie jej kluczowych pojęć do narzędzi o organicznej denotacji[24]. Sens, a przede wszystkim możliwość ucieleśnienia treści pedagogiki wynika tutaj z zasady ukształcalności (zasada konstytutywna doświadczenia pedagogicznego), do której między innymi przystaje w swojej egzystencji cielesność. To ona poszukuje organicznej formy dla swojej wypowiedzi, która ostatecznie przystaje do podmiotu i do osobowości.

Zatem, zadaniem postpedagogiki powinno być przede wszystkim dookreślenie struktury doświadczenia pedagogicznego, dalej opracowanie modelu pedagogicznego podmiotu oraz ustalenie rzeczywistego związku między kreacją ludzkiej podmiotowości a zmianami, jakie dokonują się w osobowości. Niewątpliwie, mając na uwadze działanie edukacyjne, które wyposaża jaźń w określone treści teoretyczne i praktyczne, należałoby skoncentrować uwagę na sposobie wyłaniania się z tego wyposażania podmiotowości. Sposób ten – i tutaj należy przeprowadzić dodatkowe badania – prawdopodobnie powinien opierać się na prawidłowościach prakseologiczno-metodycznych. Możliwe, że w sposób kreacji podmiotu pedagogicznego wpisują się dyrektywy wypracowane przez siłę motywacyjną działania edukacyjnego. Powinny one zatem zawierać w sobie określone normy nauczania wychowującego i kształcącego. Ich treści, zawierające określone znaczenia, powinny okazać się tutaj podstawą dla tożsamości pedagogiki i formą-wzorcem do działań o charakterze sprawczym.

Niewątpliwie, aby nie popaść w tym projekcie w strukturę czysto organiczną i w coś na wzór, co podpada pod behawioryzm, to sens istnienia podmiotu i ludzkiej osobowości musi podlegać ideom humanistyki. W tym kontekście warto pomyśleć o edukacyjnym działaniu zawierającym siłę motywacyjną jako o przedsięwzięciu, w którym wychowanie byłoby *wy-chowaniem*, tak jak ten zwrot pojmuje A.E. Szołtysek[25], gdzie *wy-chowanie* jest wydobywaniem na jaw tego, co ukryte – co w swoim uczłowieczaniu pozwala każdej jednostce z osobna wydobyć i wdrożyć w podmiot prawdę (*aletheia*) swojej egzystencji.

Być może, dzięki postpedagogice wprowadzi się w obszar pedagogiki nową wiedzę na temat podmiotu i inaczej zacznie postrzegać dorobek naukowo-filozoficzny nauk o wychowaniu. Istotne jednak jest to, że w swojej formalnej niezależności, w jakimś zakresie idea istnienia pedagogiki wyzwala się spod wpływów różnych dziedzin wiedzy naukowej, które przywłaszczają sobie jej podstawy statusowe lub narzucają własną wizję rozumienia wy-

[24] Muszę wspomnieć, iż w pracy *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej* podmiot usytuowałem poza ludzkim ciałem, ale w wymienionej pracy przyjąłem inną optykę rozważań.

[25] A.E. Szołtysek, *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*, Kraków 2013, s. 120-121.

chowania czy kształcenia. I jeśli się okaże, że postpedagogika ma swoją rację bytu, wówczas zasadne będzie mówienie o pedagogice itp. nie jako o nauce społecznej, ale o nauce *stricte* pedagogicznej.

BIBLIOGRAFIA

Althusser L., *W odpowiedzi Johnowi Lewisowi*, przekł. A. Staroń, Studencka Oficyna Almapress, Warszawa 1989.

Archer M.S., *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013.

Banaszak G., Kmita J., *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.

Benner D., *Pedagogika ogólna: Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systemowym i historyczno-problemowym*, przekł. D. Stępkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2015.

Butler J., *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*, Stanford University Press, Stanford 1997.

Eco U., *Szaleństwo katalogowania*, przekł. T. Kwiecień, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2009.

Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przekł. T. Komendant, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1998.

Foucault M., *Podmiot i władza*, przekł. J. Zychowicz, Lewą Nogą, 1998, 10.

Heidegger M., *Bycie i czas*, przekł. B. Baran, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994.

Kant I., *O pedagogice*, przekł. S. Sztobryn, Wydawnictwo Dajas, Łódź 1999.

Kmita J., *Konieczne serio ironisty. O przekształcaniu się problemów filozoficznych w kulturoznawcze,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

Kowalska M., *Dialektyka podmiotu*, [w:] *Podmiotowość i tożsamość*, red. J. Migasiński, Wydawnictwo Wydziału Filozofii i Socjologii UW, Warszawa 2001.

Kwieciński Z., *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.

Męczkowska A., *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.

Paulston R.G., Liebman M., *APS conceptual mapping project*, Rechearch Raport, 1993, 2.

Schmitz H., *Nowa Fenomenologia. Krótkie wprowadzenie*, przekł. A. Przełębski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2015.

Schulz R., *Szkice z pedagogiki ogólnej,* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.

Szołtysek A.E., *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, wyd. 2 popr., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Taylor Ch., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przekł. zbiorowy, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

BOGDAN SZCZEPANKOWSKI

Społeczna Akademia Nauk
w Warszawie

Z HISTORII POLSKIEJ SURDOPEDAGOGIKI – TRUDNE POCZĄTKI

ABSTRACT. Szczepankowski Bogdan, *Z historii polskiej surdopedagogiki – trudne początki* [History of Polish Deaf Pedagogy – the Difficult Start]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 95-106. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.8

The Institute for the Deaf-mute in Warsaw, established in 1817 by Father Jakub Falkowski, is commonly considered to be the first school for deaf-mute children in Poland. However, similar actions had been taken three times earlier: in 1803 in Romanow, Volhynia, in 1804 in Vilnius, and in 1809 in Warsaw. Unfortunately, those activities did not generate the expected effects. The article recalls those unsuccessful attempts of establishing the first schools for deaf children.

Key words: history, education, deaf-mute child

Początki polskiej surdopedagogiki – zbiorowego kształcenia i wychowania dzieci niesłyszących – datuje się zwykle od roku 1817, kiedy w Warszawie powstał Instytut Głuchoniemych, założony przez o. Jakuba Falkowskiego[1]. Tymczasem, warto przypomnieć, że wcześniej trzykrotnie podejmowano próby utworzenia podobnych szkół, choć ich skutki dla polskiej surdopedagogiki nie były w pełni udane.

Pierwsza próba – *Instytut dla Głucho-niemych*[2] w Romanowie (1803)

Pierwsza próba powołania placówki kształcącej głuchonieme dzieci miała miejsce w 1803 roku na Wołyniu. Inicjatywa założenia pierwszej takiej szkoły,

[1] O. Jakub Falkowski (1775-1848), pijar, założyciel i pierwszy rektor warszawskiego Instytutu Głuchoniemych.

[2] Pisownia oryginalna.

pod dostojną nazwą „Instytutu dla Głucho-niemych”[3], była osobistym pomysłem polskiego arystokraty hrabiego Józefa Augusta Ilińskiego[4]. Będąc człowiekiem niezwykle zamożnym, postanowił w swoim majątku w Romanowie ufundować szkołę dla dzieci głuchych. W preambule zapisu fundacyjnego[5] napisał m.in.:

> Powinnością jest każdego czułego człowieka wspierać nieszczęśliwych. Z tego powodu ja, hrabia August Iliński (…) poświęcam część mego maiątku na zaprowadzenie Instytutu dla głucho-niemych w miasteczku mojem Romanowie, w Gubernii Wołyńskiey w Powiecie Nowogrod Wołyńskim leżącem, w tym zamiarze, aby ci biedni mogli znaydować w nim ulgę nieszczęśliwego swego losu, i środki do nadgrodzenia tego, co im przyrodzenie ubliżyło.

W dalszej części tekstu została dokładnie opisana struktura i działalność projektowanej placówki. Zapis fundacyjny hr. Iliński złożył 17 września 1803 roku w Równem na ręce Tadeusza Czackiego[6], który wówczas był wizytatorem nadzwyczajnym szkół w guberni wołyńskiej, kijowskiej i podolskiej[7]. Tadeusz Czacki konsultował projekt Ilińskiego z Hugonem Kołłątajem[8], w drodze licznej korespondencji[9] (w latach 1803-1804 wymieniono łącznie 9 listów). Zarówno Tadeusz Czacki, jak i Hugo Kołłątaj krytycznie oceniali ten zamiar, uważając, że projekt nie gwarantuje pozytywnych wyników kształcenia. Hrabia Iliński był jednak nieustępliwy. W 1805 roku dotarł ze swoim zapisem fundacyjnym aż do ówczesnego cara Rosji Aleksandra I i uzyskał jego wsparcie. Car ten osobiście podpisał datowaną na 27 maja 1805 roku odpowiedź do hr. Ilińskiego[10], w której znalazło się m.in.:

---

[3] W tym okresie zwyczajowo szkoły dla dzieci głuchoniemych w Europie nazywano „instytutami”.

[4] Józef August Iliński (1766-1844), poseł, senator, szambelan, pełniący różne funkcje państwowe, był właścicielem dóbr w Romanowie na Żytomierszczyźnie. Kawaler maltański (pełniący w zakonie godności komandora i wielkiego sędziego), odznaczony Orderem Orła Białego. Był jednym z najbogatszych Polaków.

[5] A. Iliński, *Akt zaprowadzenia Instytutu głucho-niemych w Miasteczku Romanowie*, „Dziennik Wileński”, 1805, N. IV, s. 68.

[6] Tadeusz Czacki (1765-1813), pedagog, członek Komisji Edukacji Narodowej, współtwórca Konstytucji 3 Maja, współzałożyciel warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, współtwórca Liceum Krzemienieckiego zwanego *Atenami Wołyńskimi* (1805).

[7] B. Trębicka-Postrzygacz, *Szkoły dla dzieci niesłyszących na ziemiach polskich w latach 1817-1914,* Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2011, s. 79.

[8] Hugo Kołłątaj (1750-1812), polski polityk oświatowy, ksiądz, doktor filozofii, prawa i teologii, rektor Akademii Krakowskiej (1782-1786), twórca zespołu publicystów znanego pod nazwą *Kuźnicy Kołłątajowskiej*, współtwórca Konstytucji 3 Maja, współpracownik Komisji Edukacji Narodowej, współzałożyciel z Tadeuszem Czackim Liceum Krzemienieckiego (1805), członek rzeczywisty Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk (1809-1812).

[9] E. Nurowski, *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa 1983, s. 24.

[10] A. Iliński, *Akt zaprowadzenia Instytutu*, s. 67.

> Dzieło to ludzkości nayżywszem jest dla mnie ukontentowaniem, a czyniąc zadość jego chęciom, potwierdzam urządzenie, któreś WPan uczynił na pomoc i wsparcie z urodzenia nieszczęśliwych. Obowiązałem przeto Ministra oświecenia, aby mię uwiadomił, kiedy determinowane przez WPana urządzenie przyidzie do skutku, a to dla okazania Urządzicielowi szczególnych moich względów.

W sytuacji tej hr. Iliński rozpoczął pierwsze próby w celu uruchomienia projektowanej placówki, która z założenia miała być szkołą z internatem przeznaczoną dla 50 uczniów i uczennic głuchoniemych w wieku od 8 do 14 lat. Koszty utrzymania dzieci miał ponosić fundator, czyli hr. Iliński (na ten cel w zapisie fundacyjnym przeznaczył 1 milion złotych polskich[11]). W tym czasie w ówczesnym zaborze rosyjskim, podobnie jak w całej Rosji, nie było ani jednej placówki kształcącej niesłyszące dzieci i zapewne dlatego łatwiej było pozyskać wsparcie cara Aleksandra I dla tej idei. Najbardziej znane szkoły w tym czasie, to paryski Instytut Głuchoniemych, założony w 1770 roku przez ks. Charlesa de l'Épée, kierowany wówczas przez ks. Rocha Sicarda oraz Instytut Głuchoniemych w Wiedniu, powstały w 1779 roku, którego dyrektorem był wtedy Joseph May. Hr. Iliński nie zamierzał jednak korzystać z doświadczeń swych poprzedników. Projektowana przez niego, wzorcowa jego zdaniem, placówka nawet współcześnie mogłaby wydawać się nadmiernie przeładowana programowo i niemożliwa do pełnej realizacji. Ostateczny projekt Instytutu podpisany został przez fundatora 19 marca 1805 roku i opublikowany w „Dzienniku Wileńskim" nr 4 z 1805 roku.

Zgodnie z aktem fundacyjnym, do Instytutu miały być przyjmowane głuchonieme dzieci w wieku od 8 do 14 lat, ze świadectwem chrztu (a więc wiary chrześcijańskiej) oraz ze świadectwem zdrowia. Szkoła miała być sześcioletnia, ale na trzech poziomach nauczania. Wszyscy mieli zaczynać od poziomu pierwszego, najwyższego przez 6 miesięcy. Potem nastąpić miała selekcja i przeniesienie słabszych uczniów na drugi lub trzeci poziom – drugi miał być dla uczniów uzdolnionych w zakresie sztuk pięknych, trzeci dla tych, którzy ani nie mieli szans utrzymania się na pierwszym poziomie, ani nie wykazywali zdolności artystycznych. Na drugim poziomie uczniowie mieli uczyć się architektury, rysunku, malarstwa, snycerstwa, sztukaterii, złotnictwa i innych. Trzeci poziom – najniższy – to nauka zawodów rzemieślniczych, m.in. takich jak stolarstwo, tapicerstwo, sukiennictwo, siodlarstwo itp. Dla uczniów najzdolniejszych, którzy mieli zostać na pierwszym poziomie, przewidziano naukę mowy, pisania, języków (rosyjskiego, polskiego, niemieckiego, francuskiego, włoskiego i łaciny), arytmetyki, religii i rysunków[12]. Plany

---

[11] H. Okopiński, *Zarys dziejów nauczania głuchoniemych*, Warszawa 1964, s. 94.

[12] A. Kierzek, *Instytut dla głuchoniemych w Romanowie – pierwszy ośrodek tego typu na ziemiach polskich*, Otolaryngologia, 2012, 11(4), s. 152.

te były wyjątkowo ambitne i zapewne dlatego zostały negatywnie ocenione przez specjalistów pedagogów.

Jeszcze w 1805 roku rozpoczęły się przygotowania do budowy siedziby dla planowanej placówki w Romanowie. Hr. Iliński zamówił projekt budynku u francuskiego architekta Jean-François Thomasa de Thomon[13], który od 1799 roku mieszkał stale w Petersburgu[14]. Budowa i urządzanie Instytutu zakończyły się w roku 1808 i w tym samym roku rozpoczęła się rzeczywista działalność tej placówki. Fundator zastrzegł sobie prawo powoływania dyrektora i nauczycieli. Hr. Iliński pragnął pozyskać na stanowisko dyrektora Instytutu wybitnego specjalistę od nauczania głuchoniemych Ernsta Adolfa Eschke[15] z Instytutu w Berlinie, z którym prowadził korespondencję na ten temat. Eschke jednak odmówił[16]. Ostatecznie dyrektorem nowo powstającej placówki, z mianowania hr. Ilińskiego, został Johann Franz Gamperle (urodzony w Pradze ok. 1755 r. zmarły w 1830) [17]. Był on synem wybitnego praskiego prawnika o tych samych imionach (przez co często mylono go z ojcem)[18]. Jego narodowość była określona jako *der Deutscher-Böhme*, czyli Czech pochodzenia niemieckiego[19]. Ukończył studia prawnicze na Uniwersytecie Karola Ferdynanda w Pradze i tam w 1794 roku uzyskał doktorat z prawa. Był adwokatem i pracownikiem urzędu podatkowego w Pradze. Być może po uzyskaniu doktoratu był również adiunktem na Uniwersytecie Karola Ferdynanda w Pradze. W latach 1804-1807 został zaangażowany do pracy na nowo powstałym Uniwersytecie w Charkowie jako profesor adiunkt, prowadząc wykłady z policystyki[20] i nauki o państwie (w języku

[13] Jean-François Thomas de Thomon (1760-1813), francuski architekt neoklasycystyczny, pracował w Petersburgu w latach 1799-1813. Był m.in. autorem projektów Budynku Giełdy w Sankt Petersburgu, Teatru Odessa i wielu innych budowli i pomników.

[14] W.M. Szewczenko, *Winikniennia i rozwitok w Ukraini spiecialnich szkił dla głuchonimich u drugij połowini XIX – początku XX stolittia*, Kijów 2010, s. 38.

[15] Ernst Adolf Eschke (1766-1811), założyciel i dyrektor Królewskiego Instytutu Głuchoniemych w Berlinie, autor kilku książek o nauczaniu głuchych.

[16] H. Okopiński, *Zarys dziejów*, s. 100.

[17] W niektórych współczesnych publikacjach (S. Dziedzic, A. Kierzek, E. Nurowski, B. Trębicka-Postrzygacz) występuje zapis nazwiska „de Gamperle", jednak w XVIII i XIX-wiecznych wykazach prawników wyraz „de" oznaczający szlacheckie pochodzenie przy nazwisku Gamperle nie występuje, chociaż pojawia się przy innych nazwiskach. Również w źródłowym raporcie Michała Ściborskiego (patrz dalej) „de" nie występuje. Tym samym pisownia „de Gamperle" nie znajduje uzasadnienia.

[18] Johann Franz Gamperle (1730-1800), urodzony w Kodaniu w Królestwie Czeskim, absolwent wydziału prawa Uniwersytetu Karola Ferdynanda w Pradze (1762), doktor praw (1765), radca i prokurator królewski, przez blisko 40 lat piastował w Pradze różne wysokie stanowiska na usługach dworu cesarskiego, w 1783 r. osobiście wyróżniony i nagrodzony przez cesarza Józefa II.

[19] Mógł być również pochodzenia żydowskiego, bo na s. 99 książki J. Boháčka i in. *Soupis židovských rodin w Čechach z roku 1793* (t. 2, s. 99) jest wymieniona rodzina Johanna Franza Gamperle.

[20] Policystyka była to nauka o regulowaniu całości życia społecznego przez monarchę, rozwijająca się szczególnie w państwach niemieckich w XVII i XVIII wieku.

łacińskim). W 1807 roku, w wyniku ostrego konfliktu z profesorem historii Francuzem Antoine Jeudy DuGourem musiał opuścić uniwersytet. Wtedy przyjął posadę u hr. Ilińskiego jako dyrektor nowo powstającego Instytutu Głuchoniemych w Romanowie, gdzie przebywał do 1811 roku. Niestety, nie miał jednak żadnego przygotowania z dziedziny nauczania głuchoniemych.

Jako wykładowca języka francuskiego i literatury zatrudniony został Jacob Raymond de Mousseaux, natomiast Ferdynand Oszmieniec nauczyciel szkół publicznych pracował jako sekretarz Instytutu i nauczał geografii, historii oraz arytmetyki. We wrześniu 1808 roku Gamperle i de Mousseaux przygotowali w języku francuskim i podpisali raport dotyczący organizacji Instytutu oraz jego kadry naukowej, skierowany do ówczesnego rosyjskiego ministra oświecenia – hr. Piotra Zawadowskiego. W raporcie przedstawiono tak optymistyczne dane, że mogły one budzić wątpliwości co do ich rzetelności[21]. Podano m.in., że w pierwszym roku nauki głuchoniemi uczniowie będą uczyć się 34 przedmiotów (w tym 5 języków obcych) oraz że oddano do użytku nowe budynki (co było prawdą), w których znajdują się 3 wielkie sale, 36 pokoi, a ponadto ogromny ogród i plac do nauki gospodarstwa wiejskiego, a uczniowie mogą korzystać z biblioteki oraz innych pomocy naukowych znajdujących się w kolekcjach hr. Ilińskiego. Nadmieniono także, że wychowankowie są dobrze żywieni i schludnie ubrani, a także mają stałego, czuwającego nad ich zdrowiem lekarza. W raporcie znalazł się również imienny wykaz 32 osób zatrudnionych w szkole, w tym 22 nauczycieli[22]. Do raportu dołączono alfabety palcowe polski i rosyjski[23], najprawdopodobniej opracowane przez ks. Anzelma Zygmunta w 1805 i 1806 roku, a pozyskane z Uniwersytetu Wileńskiego lub Zgromadzenia Księży Misjonarzy Wincentego á Paulo.

Nic więc dziwnego, że ten „hurraoptymistyczny" raport spowodował cztery miesiące po jego złożeniu pojawienie się w Instytucie wizytatora, w osobie nauczyciela matematyki z Liceum Krzemienieckiego – Michała Ściborskiego. Podczas wizytacji okazało się, że w Instytucie przebywało tylko 12 uczniów, z których jedynie trzech było w stanie czymkolwiek się pochwalić, jak np. znajomość tzw. „daktylonomii", czyli alfabetu palcowego, za pomocą którego byli w stanie przekazać 104 wyrazy w języku niemieckim, francuskim i rosyjskim, jednak bez rozumienia treści tych wyrazów. Spośród wymienionych w wykazie 22 nauczycieli było tylko trzech: J.F. Gamperle, J.R. de Mousseaux i F. Oszmieniec (kolejnych trzech będących w Romanowie nie pracowało w Instytucie,

[21] Oceniający po latach w swych pracach ów raport Henryk Okopiński i Stefan Dziedzic napisali: „nie wiadomo, co w tym raporcie należałoby więcej podziwiać: fantazję, naiwność czy bezczelność" (Okopiński, 1964, s. 98) oraz „splot ignorancji z dziecinną fantazją lub szalbierstwem" (Dziedzic, 1977, s. 528).

[22] A. Manczarski, *Instytut Głuchoniemych w Romanowie na Wołyniu*, Szkoła Specjalna, 1935/1936, XII, s. 116-118.

[23] H. Okopiński, *Zarys dziejów*, s. 97.

lecz w pałacu Ilińskiego, pełniąc tam funkcje aptekarza, koniuszego i ogrodnika)[24]. Ściborski zarzucił również niekompetencję zarówno dyrektorowi, jak i nauczycielom, stwierdzając, że nie wiedzą oni jak uczyć głuchonieme dzieci, że nie korzystają z dzieł i doświadczeń specjalistów, takich jak John Wallis, Jan Conrad Ammann, Jacob Pereira, Charles de l'Épée, czy Roch Sicard. Zwrócił także uwagę na zbyt wysokie wynagrodzenia nauczycieli, wypłacane także tym, którzy nie byli obecni w Instytucie. W raporcie Ściborskiego, złożonym w marcu 1809 roku, znalazło się również stwierdzenie dotyczące zbyt dużej liczby zarówno nauczycieli, jak i przedmiotów nauczania[25].

Liczba uczniów Instytutu nie osiągnęła nigdy planowanych 50 dzieci. W 1809 roku było ich 17 (14 chłopców i 3 dziewczynki), w 1812 roku, kiedy dyrektorem był Bartłomiej Przeradzki, najwięcej, bo 22 (17 chłopców i 5 dziewcząt), zaś w 1813 roku tylko 11 uczniów, z którymi pracowało trzech nauczycieli[26]. Poziom nauczania był niezwykle niski. Zaledwie trzech uczniów zdobyło umiejętność przepisywania tekstów w języku niemieckim, francuskim i rosyjskim, jednak bez ich rozumienia. Wiedza arytmetyczna kończyła się u nich na poziomie działań na liczbach dwucyfrowych. Reszta uczniów nie opanowała nawet alfabetu palcowego.

W kolejnych latach (1811 i 1812) placówkę wizytował sam Tadeusz Czacki. W swych raportach potwierdzał, że wyniki nauczania są niemal żadne, o czym każdorazowo informował mieszkającego wówczas w Petersburgu fundatora – hr. Ilińskiego[27]. Zdawał on sobie sprawę z nieudolności kierownictwa placówki i chciał tę sytuację zmienić. Próbował ponownie pozyskać na miejsce odchodzącego dyrektora Gamperle ówczesnego dyrektora Instytutu Głuchoniemych w Berlinie – Ernsta Adolfa Eschke, jednak ten ostatecznie odmówił, tym razem także ze względu na stan zdrowia (wkrótce zmarł)[28]. Ostatecznie dyrektorem Instytutu został mianowany Bartłomiej Przeradzki, jednak nie doprowadziło to do znaczących zmian na lepsze. Placówka stopniowo zaczęła podupadać. Władze oświatowe dostrzegając tę sytuację, zaczęły kierować do Instytutu także dzieci opuszczone czy zaniedbane, lecz nie głuchonieme, traktując Instytut jak zwykły przytułek[29]. Wprawdzie Instytut funkcjonował formalnie jeszcze około 20 lat, jednak w historii polskiej surdopedagogiki nie znalazł dla siebie godnego miejsca, mimo szczytnych idei, które przyświecały hr. Józefowi Augustowi Ilińskiemu.

[24] Tamże, s. 98-99.
[25] Tamże, s. 100.
[26] W.M. Szewczenko, *Winikniennia*, s. 43.
[27] Tamże, s. 44.
[28] A. Kierzek, *Instytut*, s. 153.
[29] W.M. Szewczenko, *Winikniennia*, s. 43.

Druga próba – inicjatywa uruchomienia instytutu głuchoniemych w Wilnie (1804)

Druga nieudana próba uruchomienia placówki kształcenia głuchoniemych dzieci zaczęła się w 1804 roku. Kiedy ówczesny biskup wileński i inflancki Jan Nepomucen Korwin-Kossakowski przebywał na leczeniu w Wiedniu, odwiedził wówczas istniejący tam od 25 lat słynny Instytut Głuchoniemych. Nie tylko zachwycił się rezultatami kształcenia, ale stwierdziwszy, że przy Instytucie istnieje roczne seminarium dla nauczycieli dzieci głuchoniemych (jedyne wówczas nie tylko w Europie, ale i na świecie), postanowił skorzystać z możliwości skierowania kogoś na studia w seminarium, a w przyszłości otworzyć w Wilnie instytut głuchoniemych[30]. Po powrocie do Wilna biskup Kossakowski nawiązał kontakt ze Zgromadzeniem Księży Misjonarzy św. Wincentego á Paulo, którego członkowie prowadzili w Wilnie działalność edukacyjną, w tym wyższe seminarium duchowne. Znalazł tam ks. Anzelma Zygmunta, Polaka, profesora tegoż seminarium (wykładał tam teologię i język niemiecki), który urodzony w 1771 roku w Reszlu[31], kończył niemiecką szkołę i władał swobodnie tym językiem. W lipcu 1804 roku biskup Kossakowski, na własny koszt, wysłał ks. Anzelma Zygmunta na studia surdopedagogiczne do Wiednia[32].

Ksiądz Anzelm Zygmunt po roku ukończył seminarium wiedeńskie, a w sierpniu 1805 roku zdał odpowiedni egzamin publiczny, uzyskując dyplom uprawniający go do nauczania głuchych i powrócił do Wilna. Stał się pierwszym polskim wykwalifikowanym surdopedagogiem, ale także pierwszym takim specjalistą na terenie całej Rosji.

Wkrótce z pomocą biskupa Kossakowskiego zostały wszczęte starania w celu uruchomienia szkoły dla głuchoniemych dzieci. Ks. Anzelm Zygmunt rozpoczął indywidualne nauczanie głuchoniemego 10-letniego chłopca – Janka Rajeckiego i na podstawie alfabetu palcowego stosowanego w Wiedniu opracował polski alfabet palcowy[33]. Aby pozyskać wsparcie Uniwersytetu Wileńskiego, alfabet ten został wydrukowany w drukarni Zgromadzenia Księży Misjonarzy i uroczyście wręczony władzom uczelni na sesji Rady Uniwersytetu Wileńskiego 15 maja 1806 roku[34].

---

[30] E. Nurowski, *Surdopedagogika*, s. 23.

[31] Reszel po pierwszym rozbiorze Polski w 1772 r. został przyłączony do Prus.

[32] B. Szczepankowski, *Ksiądz Anzelm Zygmunt – pierwszy surdopedagog polski*, Szkoła Specjalna, 2007, 5, s. 342.

[33] Być może był to ten sam alfabet palcowy, który kilkanaście lat później wykorzystywał ks. Jakub Falkowski w warszawskim Instytucie Głuchoniemych.

[34] Poinformowała o tym „Gazeta Literacka Wileńska" nr XXVIII z 14 lipca 1806 r.

Oficjalne starania o uruchomienie szkoły zgłoszono w Petersburgu, gdzie jednak nastąpił znaczący zwrot w projektowanych działaniach. W tym bowiem czasie na dworze cesarzowej Marii Fiodorowny[35] w Pawłowsku, pod Petersburgiem, przebywał na stałe głuchoniemy chłopiec – syn dowódcy garnizonu pawłowskiego. Kiedy na dwór carski dotarła wiadomość, że w Wilnie znajduje się wykwalifikowany nauczyciel głuchoniemych, cesarzowa postanowiła uruchomić taką szkołę właśnie w Pawłowsku, gdzie znalazło się jeszcze kilkoro głuchoniemych dzieci, a kierownikiem i nauczycielem tej szkoły uczyniła właśnie ks. Anzelma Zygmunta. Szkoła ta została otwarta 2 grudnia 1806 roku, a zlokalizowano ją w sąsiadującej z pałacem twierdzy Marienthal, siedzibie pawłowskiego garnizonu. Ks. Anzelm Zygmunt musiał więc pozostawić planowaną dla polskich dzieci szkołę w Wilnie, a zająć się dziećmi rosyjskimi, chociaż otrzymał zgodę na zabranie ze sobą do Pawłowska swego wileńskiego ucznia Janka Rajeckiego[36]. Odmienne od polskiego pismo rosyjskie spowodowało, że ks. Anzelm Zygmunt w 1806 roku opracował także rosyjski alfabet palcowy (który w Rosji stosowany jest do dzisiaj[37]).

Ks. Anzelm Zygmunt przebywał w Pawłowsku 4 lata, prowadząc z sukcesami szkołę dla głuchoniemych dzieci. Cesarzowa Maria Fiodorowna otoczyła ją osobistą opieką, często bywała na lekcjach, a na zakończenie każdego roku szkolnego w dowód swego uznania obdarowywała ks. Anzelma Zygmunta pierścieniem z brylantem. Ponieważ jednak tamtejszy klimat nie służył jego zdrowiu, mimo przeniesienia szkoły w 1810 roku do Petersburga, musiał zrezygnować z pracy i powrócić do Wilna. Na pożegnanie otrzymał kolejny pierścień – znakomite świadectwo pracy, a car Aleksander I odznaczył go Orderem św. Włodzimierza IV klasy[38].

Po powrocie do Wilna starania o uruchomienie szkoły dla dzieci głuchoniemych zostały wznowione. Ponieważ biskup Kossakowski zmarł w 1808 roku (zostawiając w testamencie legat dla planowanej szkoły), przygotowaniami zajęło się Zgromadzenie Księży Misjonarzy, którego członkiem był ks. Anzelm Zygmunt. Dotację na ten cel przeznaczył również Uniwersytet Wileński. 24 stycznia 1811 roku Zgromadzenie wystosowało do rektora Uniwersytetu list dziękczynny, w którym również zobowiązało się do urucho-

[35] Maria Fiodorowna (1759-1828), Niemka z pochodzenia, urodzona w Szczecinie jako Sophia Dorotea von Württemberg, siostrzenica pruskiego króla Fryderyka II była matką ówczesnego cara Aleksandra I, a od 1801 r. cesarzową-wdową po zamordowanym carze Pawle I i mieszkała w letnim pałacu w Pawłowsku, 25 km od centrum Petersburga.

[36] H.G. Williams, P. Fyodorova, *The origins of the St. Petersburg Institute for the Deaf*, [w:] *Looking Back. A Reader of the History of Deaf Communities and their Sign Languages*, Hamburg 1993, s. 300.

[37] B. Szczepankowski, *Ksiądz*, s. 344.

[38] A. Wolfgang, *Rys historyczny usiłowań w uczeniu głuchoniemych i zakładów na ten cel przeznaczonych*, Józef Zawadzki własnym nakładem, Wilno 1830, s. 141.

mienia i prowadzenia szkoły dla głuchoniemych dzieci, a także zobowiązało się do utrzymywania w przyszłości dwóch najbiedniejszych uczniów. List podpisał wizytator Zgromadzenia ks. Andrzej Pohl, prokurat ks. Józafat Lawdański, przełożony Domu Misjonarzy ks. Józef Stankonowicz oraz oczywiście ks. Anzelm Zygmunt, przy nazwisku którego dodano „missyonarz, profesor głuchoniemych i kawaler orderu Św. Włodzimierza IV klasy". Do listu dołączony został, datowany na 31 stycznia 1811 roku, program nauczania trzyletniej szkoły: „Rys planu nauk i edukacyi głuchoniemych w mającym się założyć instytucie zrobiony na żądanie Rektora Uniwersytetu". Program ten podpisał ks. Anzelm Zygmunt[39]. Wytypowana została też siedziba placówki w budynku zlikwidowanej Parafii św. Józefa i Nikodema należącej do Zgromadzenia, który wymagał jednak kapitalnego remontu. Wykorzystano na ten cel środki ofiarowane przez Uniwersytet (zapisany legat biskupa Kossakowskiego zawłaszczyli spadkobiercy), następnie środki własne Zgromadzenia, jednak remontu ze względu na zbyt wysokie koszty nie udało się dokończyć. Wydarzenia 1812 roku (dwukrotny przemarsz wojsk napoleońskich przez Wilno praktycznie spustoszył miasto) spowodowały, że szkoła dla głuchoniemych dzieci nie powstała (budynek probostwa został zajęty na szpital wojskowy oraz magazyn leków i środków opatrunkowych).

Ks. Anzelm Zygmunt pozostał do końca życia w Wilnie, pracując nadal jako nauczyciel języka niemieckiego w Seminarium Duchownym Zgromadzenia, jak również prywatnie uczył dwóch głuchoniemych chłopców (jednym z nich był towarzyszący ks. Zygmuntowi w Pawłowsku Janek Rajecki). Sześć lat pełnił funkcję konsultora Prowincji Litewskiej Zgromadzenia, a od 1835 roku był proboszczem parafii przy kościele Księży Misjonarzy pod wezwaniem Wniebowstąpienia Pańskiego na Górze Zbawiciela w Wilnie (kościół stoi do dziś, ale ze względu na zagrożenie budowlane jest zamknięty). Ks. Anzelm Zygmunt przeżywszy 73 lata, zmarł w roku 1844.

Trzecia próba – inicjatywa Towarzystwa Królewskiego Przyjaciół Nauk w Warszawie (1809)

W grudniu 1809 roku Towarzystwo Królewskie Przyjaciół Nauk w Warszawie[40] „przez wzgląd na ważność i użyteczność instytutów dla głuchonie-

[39] Tamże, s. 143-144.

[40] Towarzystwo Warszawskie Przyjaciół Nauk powstało w 1800 roku. Skupiało wybitnych myślicieli i naukowców, takich jak ks. Stanisław Staszic, Julian Ursyn Niemcewicz, Samuel Bogumił Linde, Stanisław Kostka Potocki, o. Onufry Kopczyński i inni. Członkiem zagranicznym Towarzystwa był m.in. Johann Wolfgang Goethe. Towarzystwo prowadziło badania naukowe

mych" ogłosiło konkurs i nagrodę „dla tego, ktoby na przyszłość zatrudnił się zaprowadzeniem podobnegoż instytutu w Księstwie Warszawskim, a osobliwie w samej stolicy i okazał pewny dowód pomyślnego skutku swoich usiłowań w tej mierze"[41]. Interesujące szczególnie jest podłoże tej inicjatywy.

W początkach XIX wieku w Szczuczynie obowiązki nauczyciela, a potem prefekta szkół szczuczyńskich pełnił młody zakonnik, pijar, o. Jakub Falkowski[42]. W tym czasie zetknął się po raz pierwszy z głuchoniemym dzieckiem – Piotrem Gąssowskim, synem zaprzyjaźnionego z nim zamożnego szlachcica. Przez kilka miesięcy próbował indywidualnej pracy z chłopcem, jednak bez efektu. W 1803 roku, na polecenie władz oświatowych wyjeżdża na ponad rok do Berlina, celem poznania organizacji szkół pruskich. W czasie pobytu próbował zainteresować się możliwościami nauczania głuchych, odwiedzając Królewski Instytut Głuchoniemych[43], jednak nie mógł wiele skorzystać, bowiem metody pracy z dziećmi nie były chętnie ujawniane[44]. Po powrocie z Berlina o. Falkowski objął posadę nauczyciela w szkole w Drohiczynie, z zaleceniem wprowadzenia tam wzorca zaobserwowanego w gimnazjach berlińskich. Wkrótce po powrocie wziął ponownie pod swoją opiekę Piotra Gąssowskiego, zabierając go do Drohiczyna i zajął się jego edukacją. Efektów jednak nie było. Jak sam napisał:

> zwyczajem teraz często praktykowanym, jakim się zwykli rządzić niektórzy rodzice i opiekunowie niemowów używałem rozmaitych doradzanych lekarstw na głuchotę i niemotę. Powierzyłem nawet głuchonieme dziecię przechodniemu nieznajomemu sobie, któremu udało się przez wyczyszczenie uszu wzmocnić słuch jednego w okolicy wieśniaka. Lecz gdy ogolenie głowy, kaleczenie uszu, podcinanie języka i inne bolesne środki nie pomogły, a daremne i nieodpowiednie moim dochodom wydatki narażały, zmyśliłem odesłać głuchoniemego jego opiekunom, bez żadnej nadziei, aby przyjść mógł kiedyś do odzyskania mowy[45].

Wydawać by się mogło, że edukacja Piotra Gąssowskiego nie powiedzie się, jednak w pewnym momencie nastąpił przełom, po którym o. Falkowski napisał:

---

i wydawało pierwsze polskie czasopismo naukowe – Roczniki Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk. W 1808 roku Towarzystwo zmieniło nazwę na Towarzystwo Królewskie Przyjaciół Nauk, a jego prezesem został ks. Stanisław Staszic. Po powstaniu listopadowym Towarzystwo zostało rozwiązane przez władze carskie w lipcu 1832 roku.

[41] Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk, t. XIII, 1820 r., s. 138.

[42] Zgodnie z tradycją i regułą zakonu, ojcowie pijarzy używają tytułu „ojciec" a nie „ksiądz" (http://www.pijarzy.pl/zakon_i_jego_historia/historia_prowincji_polskiej.html).

[43] W tym okresie w Berlinie działał Królewski Instytut Głuchoniemych, kierowany przez wspomnianego wcześniej Ernsta Adolfa Eschke.

[44] H. Okopiński, *Zarys dziejów*, s. 103.

[45] J. Falkowski, *O początkach i postępie Instytutu Warszawskiego Głuchoniemych oraz niektóre jego urządzenia dla wiadomości osób, jakikolwiek związek z Instytutem mieć mogących*, Warszawa 1823, s. 20.

> Gdy wychowaniec nabył łatwości wymawiania sylab, dobierane miał wyrazy oznaczające nazwiska przedmiotów pod zmysły podpadających lub czynności jakowych widzialnych. Po nauczeniu się wielu nazwisk rzeczy najpotrzebniejszych widzialnych, przystąpiono do czytania głośnego tak wyrazów pojedynczych wypisanych na kartach geograficznych, na tytułach książek jako też i tekstu w książce zawartego. (…) Z takim zbiorem wyrazów wychowaniec posłany był do szkoły gimnazjalnej klasy zaczynającej, gdzie uczył się pisać i rachować mechanicznie[46].

Robiąc stopniowo postępy w mówieniu i odczytywaniu z ust, Piotr Gąssowski wzbudzał zrozumiałe zainteresowanie jako przykład wielkiego osiągnięcia[47]. Szczególnie zostało to zauważone, kiedy w 1808 roku wziął udział w egzaminie gimnazjalnym niższych klas i wykazał się takimi umiejętnościami, że egzaminatorzy powiadomili o tym fakcie Izbę Edukacji Publicznej w Warszawie[48]. Ta z kolei zaprosiła do Warszawy o. Falkowskiego wraz z uczniem, aby mógł zaprezentować swoje osiągnięcia i opisać używaną przez siebie metodę. Miało to miejsce w styczniu 1809 roku[49].

Nic więc dziwnego, że w Towarzystwie Królewskim Przyjaciół Nauk pojawiła się inicjatywa utworzenia dla polskich głuchoniemych dzieci odpowiedniej szkoły. Ogłaszając 22 grudnia 1809 roku coroczne tematy rozpraw konkursowych z różnych dziedzin nauki, jako czwarty temat komisja ogłosiła konkurs na utworzenie w Warszawie instytutu głuchoniemych[50]. Organizatorzy niewątpliwie liczyli na to, że o. Falkowski przystąpi do niego i podejmie się stworzenia takiej placówki. Tymczasem do konkursu nie zgłosił się ani jeden kandydat, także nie uczynił tego o. Falkowski, zapewne nie czując się jednak na siłach do podjęcia tak poważnego zadania. Tak więc i ta trzecia próba utworzenia szkoły dla polskich głuchoniemych dzieci nie powiodła się.

Jednak do tej trzeciej nieudanej próby historia dopisała dalszy ciąg. Kiedy w maju 1815 roku powstał Rząd Tymczasowy Królestwa Polskiego, a kierownikiem Wydziału Oświecenia Narodowego został Stanisław Kostka Potocki, już w lipcu wezwał do siebie o. Falkowskiego i polecił mu zajęcie się urządzaniem instytutu dla głuchoniemych[51]. Postanowił także skierować o. Falkowskiego, na koszt państwa, do rocznego seminarium nauczycielskiego przy

---

[46] Tamże, s. 22.

[47] L. Karpińska, *Zarys dziejów Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w latach 1817-1917*, [w:] *O wychowaniu dzieci głuchych*, red. O. Lipkowski, Warszawa 1967, s. 16.

[48] Izba Edukacji Publicznej – centralny urząd administracji publicznej Księstwa Warszawskiego. Istniała w latach 1807-1812, kierował nią Stanisław Kostka Potocki, we współpracy z ks. Stanisławem Staszicem, Samuelem Bogumiłem Lindem, o. Onufrym Kopczyńskim i innymi osobistościami tego okresu. Zadaniem Izby Edukacyjnej był przede wszystkim rozwój szkolnictwa elementarnego. Kilku członków Izby było również członkami wspomnianego wyżej Towarzystwa Królewskiego Przyjaciół Nauk.

[49] H. Okopiński, *Zarys dziejów*, s. 106.

[50] E. Nurowski, *Surdopedagogika*, s. 30.

[51] H. Okopiński, *Zarys dziejów*, s. 107.

Instytucie Głuchoniemych w Wiedniu (tego samego, które 10 lat wcześniej ukończył ks. Anzelm Zygmunt). O. Falkowski początkowo nie wyrażał zgody, jednak pod naciskiem ks. Stanisława Staszica propozycję przyjął. Pojechał do Wiednia z czterema uczniami, ukończył seminarium, a po powrocie w 1816 roku, za zgodą władz oświatowych, utworzył klasę dla głuchoniemych przy szkole w Szczuczynie[52]. Po roku klasę tę przeniesiono do Warszawy i tak 23 października 1817 roku powstał pod kierownictwem o. Jakuba Falkowskiego Instytut Głuchoniemych, który wkrótce będzie obchodził swoje 200-lecie.

BIBLIOGRAFIA

Boháček J. i in., *Spis židowských rodzin w Čechach z roku 1793*, t. 2, Archiwum Państwowe w Pradze.

Dziedzic S., *Historia rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, PWN, Warszawa 1977.

Falkowski J., *O początkach i postępie Instytutu Warszawskiego Głuchoniemych oraz niektóre jego urządzenia dla wiadomości osób, jakikolwiek związek z Instytutem mieć mogących,* Warszawa 1823.

Karpińska L., *Zarys dziejów Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w latach 1817-1917*, [w:] *O wychowaniu dzieci głuchych*, red. O. Lipkowski, PZWS, Warszawa 1967.

Kierzek A., *Instytut dla głuchoniemych w Romanowie – pierwszy ośrodek tego typu na ziemiach polskich*, Otolaryngologia, 2012, 11(4).

Manczarski A., *Instytut Głuchoniemych w Romanowie na Wołyniu*, Szkoła Specjalna, 1935/1936, XII.

Nurowski E., *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, PWN, Warszawa 1983.

Okopiński H., *Zarys dziejów nauczania głuchoniemych*, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1964.

Szczepankowski B., *Ksiądz Anzelm Zygmunt – pierwszy surdopedagog polski*, Szkoła Specjalna, 2007, 5.

Szewczenko W.M., *Winikniennia i rozwitok w Ukraini spiecialnich szkił dla głuchonimich u drugij połowini XIX – początku XX stolittia*, Institut Specialnoj Piedagogiki NAPN Ukraini, Kijów 2010.

Trębicka-Postrzygacz B., *Szkoły dla dzieci niesłyszących na ziemiach polskich w latach 1817-1914*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2011.

Williams H.G., Fyodorova P., *The origins of the St. Petersburg Institute for the Deaf*, [w:] *Looking Back. A Reader of the History of Deaf Communities and their Sign Languages*, Signum, Hamburg 1993.

Wolfgang A., *Rys historyczny usiłowań w uczeniu głuchoniemych i zakładów na ten cel przeznaczonych*, Józef Zawadzki własnym nakładem, Wilno 1830.

[52] Tamże, s. 107-108.

MAREK ANDRZEJEWSKI
Uniwersytet Szczeciński

JAKIE PRAWO JEST POTRZEBNE PEDAGOGOM?[1]

ABSTRACT. Andrzejewski Marek, *Jakie prawo jest potrzebne pedagogom?* [What Law do Pedagogues Need?]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 107-121. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.9

The article discusses the relation between law and pedagogy as well as between lawyers (theoreticians and practitioners) and pedagogues (theoreticians and practitioners). The author describes the manifestations of the current legal crisis and indicates how this process affects social life, particularly its pedagogical aspect. In his opinion, law should ensure freedom of pedagogical initiatives instead – as the dominant trend dictates – restrain them. The article is a changed version of a lecture delivered on the occasion of a jubilee of Professor Wiesław Ambrozik, held on 16 November 2017, in Collegium Minus, Adam Mickiewicz University, Poznań.

Key words: pedagogy, law, relation between law and pedagogy

Wprowadzenie

Z woli Organizatorów odpowiedzialnych za całość uroczystości jubileuszu znamienitego pedagoga – Profesora Wiesława Ambrozika, w obliczu wielu wybitnych pedagogów, przedstawicieli innych obszarów nauki, a także zacnych osób trudzących się poczynaniami praktycznymi, wystąpił przedstawiciel nauki prawa. Ryzyko tego pomysłu wiąże się z tym, że relacje pedagogów z prawnikami są niełatwe. Świadome są tego liczne roczniki studentów Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, z którymi miałem okazję się (s)potykać. Znają ten trud sędziowie rodzinni, których na rozmaitych konferencjach i szkoleniach doprowadzałem do zakło-

[1] Artykuł niniejszy stanowi nieco zmienioną wersję wystąpienia w czasie seminarium zatytułowanego „Społeczne konteksty oddziaływań resocjalizacyjnych i readaptacyjnych", jakie odbyło się podczas uroczystości Jubileuszu Profesora Wiesława Ambrozika 16 listopada 2017 roku w Poznaniu, w Collegium Minus UAM.

potania, komplikując prawniczy ogląd spraw przedstawianiem ich od strony pedagogiki i pracy socjalnej. Bywalcy konferencji naukowych dotyczących problematyki prawnej i pedagogicznej (niestety nielicznych) doświadczali komunikacyjnych barier wynikających z niespójnej terminologii, przez co referaty miały się do siebie jak proste równoległe, o których wiemy, że się nie spotykają. W pamięci mam również niegdysiejsze opiniowanie wraz z Jubilatem kolejnego projektu prawa dla nieletnich, kiedy przyszło nam zżymać się nad jego formalizmem przy braku śladów postrzegania nieletniego w grupie rodzinnej i lokalnym środowisku – dokument ignorował bowiem dorobek pedagogiki, pracy socjalnej, jak też psychologii.

W mojej zawodowej podróży po niespokojnym morzu pedagogicznych i prawnych problemów oraz nieporozumień, doświadczenie współpracy z Profesorem Wiesławem Ambrozikiem, w kierowanym przez Niego Zakładzie Resocjalizacji na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM, było jak spotkania w przyjaznej portowej tawernie, której klimat sprzyja wspólnemu poszukiwaniu rozwiązań naukowych zagadnień. Życzliwość, jakiej w niej doznawałem ośmieliła mnie, by przedstawić refleksje o relacji prawa i pedagogiki oraz wykonujących swój zawód prawników i pedagogów. Jubileusze odmierzając w sympatyczny sposób upływający czas, skłaniają do formułowania syntez. Ten Jubileusz skłonił mnie do podjęcia próby podsumowania mojej, już 30-letniej współpracy z wieloma pedagogami, czy to na poznańskiej uniwersyteckiej pedagogice[2] (w tym lat niemal 20 w bezpośredniej relacji z Profesorem), czy w wielkopolskich placówkach opiekuńczo-wychowawczych[3], czy też w poradni prawnej przy Terenowym Komitecie Ochrony Praw Dziecka[4]. Zebrane myśli mieszczą się w formule wyznaczonej tytułem seminarium, gdyż prawo (jego tworzenie, a nade wszystko stosowanie) jest społecznym kontekstem oddziaływań pedagogicznych. Nie dotyczy owa formuła wyłącznie bliskich Jubilatowi oddziaływań w stosunku do osób wymagających resocjalizacji i społecznej readaptacji[5], gdyż obejmuje ogół wymagających wsparcia życiowych rozbitków, w tym również tych żyjących

[2] Wątek ten omawiam szerzej w: M. Andrzejewski, *Prawo a pedagogika, czyli o nauczaniu prawa studentów pedagogiki*, [w:] *Człowiek. Prawo. Państwo*, red. W. Żytko, Księga Jubileuszowa dedykowana Stanisławowi Leszkowi Stadniczeńko, Warszawa 2017, s. 65-78.

[3] Na podstawie tego doświadczenia powstała książka: M. Andrzejewski, *Domy na piasku. Domy dziecka. Od pomocy dzieciom do wspierania rodziny*, Poznań 2007.

[4] Zob. np.: M. Andrzejewski, *Prawa dziecka – rozważania o sensie idei i jej dewaluacji*, [w:] *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, red. M. Andrzejewski, Poznań 2012; tenże, *O tym jak bronić, a jak nie bronić praw dziecka*, [w:] *Dobro dziecka pojemne jak krzywda. Prawna ochrona dziecka: deklaracje a rzeczywistość*, red. J. Mazurkiewicz, P. Mysiak, Wrocław 2017 – książka w wersji elektronicznej: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/79193/Dobro_pojemne_jak_krzywda_Prawna_ochrona_dziecka.pdf

[5] Niedawno ukazała się książka autorstwa prof. W. Ambrozika, będąca podręcznikiem akademickim, w której Autor w syntetycznej formie wyłożył swą pedagogiczną koncepcję w tej

w rodzinach dotkniętych dysfunkcjami w realizacji zadań wychowawczych i ekonomicznych, którzy byli mi bliżsi jako adresaci pedagogicznych i prawnych oddziaływań. Ścisłe delimitacje nie są tu jednak szczególnie potrzebne, wszak w wielu przypadkach jedni i drudzy byli i są członkami tych samych rodzin.

O kondycji współczesnego prawa

1. Zacząć należy od naświetlenia kondycji współczesnego prawa. Nie da się o niej opowiadać pogodnie i dostojnie, jak to czynił chociażby prof. Kazimierz Kolańczyk, którego słuchałem przed prawie czterdziestu laty w sąsiedniej sali numer XVII Collegium Minus UAM. Bywało, że wszedłszy na katedrę rozmarzonym głosem mawiał: *A teraz wejdziemy w zaczarowany świat rzymskich zobowiązań…* Niestety, o współczesnym prawie nie wypada mówić z użyciem poetyckich, afirmujących go metafor. Nie należy się też łatwo pocieszać, że kryzys prawa oraz instytucji związanych z jego stanowieniem i stosowaniem nie dotyczy tylko Polski. Trwa uniwersalna debata o roli prawa, zawodów prawniczych, a nade wszystko o społecznych powinnościach sędziów[6]. Jej ostrość w Polsce zwielokrotnił ostatnio polityczny spór, co może błędnie sugerować, że ma ona u nas ledwie dwuletni żywot. Stanowcza krytyka prawa i wymiaru sprawiedliwości trwa w Polsce od przełomu ustrojowego 1989 roku[7], a szczególną obfitość wypowiedzi na ten temat wywołały prace nad Kodeksem karnym przyjętym w roku 1997 i jego przyjęcie[8]. O za-

---

dziedzinie: W. Ambrozik, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Kraków 2016.

[6] Spośród bogactwa wypowiedzi podaję tylko tytułem przykładu: P. Banasiuk, *W poszukiwaniu wartości wymiaru sprawiedliwości jako dóbr oczekiwanych społecznie*, [w:] P. Banasiuk, *Wymiar sprawiedliwości w dobie oczekiwań społecznych*, część I, Warszawa 2015; S. Sykuna, *Kultura wymiaru sprawiedliwości jako wartość oczekiwana społecznie*, [w:] tamże; L.L. Fuller, *Anatomia prawa*, Lublin 1993, s. 24 i n.; E. Łętowska, *Władza sądownicza a pozostałe władze – stan równowagi czy jej zachwiania?* [w:] *Pozycja ustrojowa sędziego*, red. R. Piotrowski, Warszawa 2015, s. 124-165; R. Tokarczyk, *Kształtowanie przedmiotu etyki sędziego*, Państwo i Prawo, 2004, 7; A. Scalia, *Mullahs of the west: judges as moral arbiter*, Warsaw, August 24, 2009 (przekł. A. Legutko-Dybowska), Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich (https://www.rpo.gov.pl/pliki/12537879280.pdf – data pobrania 27 listopada 2017 r.).

[7] Przed przełomem 1989 r. oficjalne dysputy były cenzurowane, ale też opisy i oceny były wówczas jednoznaczne ze względu na niedemokratyczny ustrój państwa oraz podległość wymiaru sprawiedliwości ideologii komunistycznej, łącznie z formalnym upartyjnieniem zdecydowanej większości sędziów.

[8] Poza szczególnie obfitą publicystyką prawniczą ogłaszaną na łamach wszystkich tygodników opinii i poważniejszych dzienników, zobacz podsumowującą książkę: J. Kochanowski, *Redukcja odpowiedzialności karnej. Analiza i ocena założeń Kodeksu karnego z 1997 r. na tle innych polskich kodyfikacji karnych*, Warszawa 2000.

paści mówili i pisali między innymi profesorowie (wymieniam przykładowo tylko nazwiska osób szeroko rozpoznawalnych) Ewa Łętowska, Andrzej Rzepliński, Wiktor Osiatyński, Andrzej Zoll, czy Marek Safjan[9]. Współbrzmiały one z krytycznymi dla wymiaru sprawiedliwości wnioskami z poważnych badań empirycznych przeprowadzonych przez socjologów prawa[10]. Problem zaiste ma głęboki kontekst kulturowy, a jego zasięg jest uniwersalny. Ma on również wymiar pedagogiczny. Nade wszystko jest to problem prawdziwy, niewydumany, ani nie doraźny.

2. Uzasadnioną krytykę wzbudza procedura tworzenia prawa[11] – nazbyt rozbudowana, a przez to nietransparentna, podatna na negatywne wpływy lobbingu[12] i stanowczo nie dość przeniknięta prawniczym profesjonalizmem[13], który przegrywa z powierzchownością nacisków medialnych i ciętością ripost politycznych harcowników. Poza tym, skoro ostateczny tekst ustawy jest efektem procesu złożonego z wielu etapów, w ramach których modyfikują go gremia po części autonomiczne, trudno oczekiwać, że finalna treść okaże się spójna.

Doraźność postrzegania problemów społecznych przez polityków (będąca efektem kadencyjności ich karier i nie dającej się ukryć powierzchowności postrzegania zjawisk społecznych) czyni ustawy dokumentami podporządkowanymi bieżącym celom, a to odbiera im dłuższą perspektywę czasową, co jest sprzeczne z postulatem stabilności prawa[14]. Dotyczy to również obszarów tak bardzo łaknących owej stabilności, jak chociażby oświata[15].

Cechą ustaw przyjmowanych od około 20. lat jest ich rozwlekłość, którą w niewielkim stopniu można usprawiedliwiać coraz większym skomplikowaniem zjawisk społecznych. Kluczowym czynnikiem jest bowiem wpływ zmiany podejścia do sposobu kształtowania zawartych w przepisach sfor-

[9] Tytułem przykładu kilka publikacji z czasopism, które wówczas wiodły prym w krytyce wymiaru sprawiedliwości (obecnie wręcz przeciwnie): W. Osiatyński, *Sądzić sędziów*, „Tygodnik Powszechny", 25.08.2002; S. Podemski, *Pod kuratelą prawa czy polityki?* „Rzeczpospolita", 27.08.2001; A. Rzepliński, *Żeby się sędziom chciało chcieć*, „Gazeta Wyborcza", 6.02.2004; A. Zoll, *Złe prawo – słabe państwo*, „Tygodnik Powszechny", 25.01.2004; tenże, *Korporacje pod kontrolą*, „Tygodnik Powszechny", 4.08.2002. Zob. też: M. Zubik (red.), *Niedostatki wymiaru sprawiedliwości*, Warszawa 2001.

[10] M. Borucka-Arctowa, K. Pałecki (red.), *Sądy w opinii społeczeństwa polskiego*, Kraków 2003.

[11] Szczegółowy opis w: B. Banaszak, *Prawo konstytucyjne*, wyd. 3, Warszawa 2004, s. 161-201.

[12] A. Jakubiak-Mirończuk, *Lobbing – konflikt realizacji partykularnych interesów grup społecznych a ochrona interesu publicznego*, Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego, 2015, 12.

[13] Szeroko o tym w: Z. Radwański, *Rola prawników w tworzeniu prawa*, Państwo i Prawo, 2012, 12.

[14] Zobacz na ten temat np.: U. Kosielińska-Grabowska, *Oczekiwanie pewności prawa w zakresie jego stanowienia oraz stosowania*, w: P. Banasik, *Wymiar sprawiedliwości*, s. 111-128.

[15] Ustawę o systemie oświaty obowiązującą od 1991 r. zmieniano każdego roku, w tym kilka nowelizacji było bardzo rozległych. Do tego należy dodać ustawiczne zmiany wprowadzane do kilkudziesięciu rozporządzeń wykonawczych do tej Ustawy.

mułowań. Wbrew dobrej tradycji wyrażania przepisów w sposób lakoniczny (co jest trudniejsze od wielosłowia, ale za to sprzyja precyzji), współcześnie ich cechą jest zawarta w nich obfitość słów. Pojawiają się kilkustronicowe artykuły, kilkudziesięciopunktowe katalogi kompetencji powoływanych do życia instytucji, a konsekwencją tego braku umiaru są ustawy liczące nawet ponad dwieście stron[16]. Roczna objętość Dzienników Ustaw w ostatnich kilkunastu latach sięgała, a czasami przekraczała 20 tysięcy stron. Tacyt napisał, że im bardziej chore jest państwo, tym więcej w nim praw, a najwięcej jest praw w państwie skorumpowanym. Można zadumać się zarówno nad przenikliwością starożytnego mędrca, jak i nad losem społeczeństw, których jego myśl dotyczy. Natomiast, nawet u najsubtelniejszych spośród współczesnych prawników, których nazwiska taktownie pominę, antyczna zaduma ustępuje współczesnej irytacji i kiedy wypowiadają się o niepohamowanej i niekontrolowanej nadprodukcji prawa używają porównania z… szczególnie przykrymi niepohamowanymi i niekontrolowanymi przypadłościami żołądkowymi.

Osobne zagadnienie stanowi warstwa semantyczna aktów prawnych. Chodzi nie tyle o hermetyczność języka prawnego (język aktów prawnych) i języka prawniczego (tak określa się język używany przez prawników), która jest po części nieunikniona i stanowi nie lada kłopot w komunikacji prawników z nieprawnikami, a także ustawodawcy ze społeczeństwem, lecz o to, że upodobnił się ów język do sposobu wyrażania myśli bardziej odpowiedniego dla redagowania programów politycznych, quasi-manifestów społecznych itp. Interpretowanie takich tekstów, wedle opisanych w teorii prawa reguł wykładni[17], jest nie lada wyzwaniem, a założenie idealizacyjne o racjonalności działań prawodawcy, obligujące prawników do poszukiwania w przepisach norm prawnych, czyli reguł postępowania, doprowadza ich do rozpaczy. Pod względem formy i precyzji niewiele uchwalono po 1989 roku aktów prawnych, które zbliżyły się do poziomu na przykład Kodeksu cywilnego przyjętego wszak w 1964 roku[18]. Nie mam na myśli trafności rozwiązań prawnych, choć warto nadmienić, że brzmienie akurat tego Kodeksu nie było nadmiernie zdewastowane ideologią, lecz zwracam uwagę wyłącznie na stronę

[16] Ustawa z 27 kwietnia 2001 r. Prawo o ochronie środowiska ma 258 stron; Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. O promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy ma stron 254 (http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20040991001/U/D20041001Lj.pdf); Ustawa o systemie oświaty ma 384 strony (http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/U/D19910425Lj.pdf).

[17] Na temat reguł wykładni prawa zobacz: M. Zieliński, *Wykładnia prawa. Zasady – reguły – wskazówki*, wydanie 7, Warszawa 2016; L. Morawski, *Zasady wykładni prawa*, Toruń 2010.

[18] Chlubnym wyjątkiem jest Konstytucja z 2 kwietnia 1997 r., którą napisano zrozumiałym językiem, bez zbędnych semantycznych ornamentów. Można i trzeba rozprawiać o jej merytorycznych rozwiązaniach, ale od strony formalnej jest to dokument spełniający wysokie standardy staranności.

formalną aktów prawnych, w tym na sposób posługiwania się w nich językiem polskim.

Niekomunikatywność obszernego prawa powoduje, że w powszechnym mniemaniu prawnicy stają się niezbędni do objaśniania „tajemnych ksiąg". Niewątpliwie jest to jeden z istotnych powodów posługiwania się w stosunku do prawników słowem „kasta". Jest z tą niezbędnością jednak trochę tak, jak z ironiczną opinią o administracji zajmującej się tym, aby uzasadnić konieczność swego istnienia…

3. Nadmiar prawa niszczy kreatywność i generuje lęk przed samodzielnym działaniem[19]. Nie służy ono bowiem do wytyczania kierunku działań ludziom aktywnym, lecz traktowane jest jako gąszcz zagrożeń usprawiedliwiających pasywność. Sprawia, że prawnicy przestają współkreować wizjonerskie projekty, a sprowadzani są do roli suflerów podpowiadających, w jaki sposób uniknąć kolizji z bezmiarem ustawowych regulacji. Wszystko to składa się na zjawisko określane jako spacyfikowanie społeczeństwa prawem. Przeczy ono zarówno idei państwa liberalnego, którego istotą jest wolność, jak i konstytucyjnej zasadzie państwa prawnego, którego istotą jest pewność prawa i budowanie do niego zaufania. Uniwersalny charakter opisanego zjawiska nie może być pocieszeniem, przeciwnie – oddala perspektywę poprawy sytuacji.

Społeczeństwo poddane źle stanowionemu, niekomunikatywnemu prawu traci respekt dla niezbędnego w państwie ładu określanego wszak przez prawo. Szerokie jego warstwy niepostrzeżenie przenika swoisty przejaw demoralizacji w postaci obniżenia obywatelskiego (propaństwowego) morale. Obniża się też i tak niewysoka przecież kultura prawna społeczeństwa. Społeczna readaptacja ku budowie postaw propaństwowych potrwa pokolenia.

Jedna tylko ilustracja o skali dewastacji dokonywanej złym prawem. *Uczestniczyłem latem 2011 roku w spotkaniu z dwustu dyrektorami placówek opiekuńczo-wychowawczych, wychowawcami, przedstawicielami administracji zajmującej się pieczą zastępczą. Omawialiśmy uchwaloną co dopiero Ustawę o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*[20]. *Krytykowałem w niej między innymi to, że zamiast 20 liczy ona 133*[21] *strony (plus rozporządzenia wykonawcze), a na wielu zawiera liczne szczegółowe nakazy, zakazy, sankcje, ściśle sformalizowane procedury, kilkudziesięciopunktowe wykazy kompetencji itd. Oddani swej misji, w większości kreatywni ludzie zebrani na konferencji, byli jednak podekscytowani zupełnie czym innym niż ja. Otóż, ich aktywność miała jeden, wspólny wektor – wskazywali oni na*

[19] O nadmiarze prawa i innych przejawach jego dysfunkcjonalności zobacz w: A. Kojder, *Podstawy socjologii prawa*, Warszawa 2016, s. 265-320.

[20] Tekst jednolity Dziennik Ustaw 2017, nr 697, 1292.

[21] Zobacz w: http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000697/U/D20170697Lj.pdf – data pobrania 27 listopada 2017 r.

kilkadziesiąt przepisów, które wymagają… doprecyzowania, a więc jeszcze dłuższego, bardziej szczegółowego sformułowania. Gdyby te postulaty spełnić, ustawa musiałaby zapewne chorobliwie przytyć, może aż podwoić swą objętość. Moje ostrzeżenia i sugestie, żeby nie iść tą drogą, przegrały z tezą, że w ustawie wszystko powinno być w taki sposób napisane, aby nie istniała możliwość jakiejkolwiek interpretacji. Wówczas oni, jako adresaci większości zawartych w ustawie przepisów, wszystko dokładnie wykonają i nikt nie będzie mógł mieć do nich o nic zastrzeżeń. Pomińmy w tym miejscu, że nie istnieje możliwość stworzenia takiego stanu rzeczy w żadnej instytucji, w którym dociekliwi przedstawiciele nadzoru nie będą mogli znaleźć uchybień i sformułować zastrzeżenia, podobnie jak nie istnieje możliwość uregulowania w ustawie wszystkiego, cokolwiek miałoby to słowo oznaczać. Zwróćmy natomiast baczną uwagę, w jaki sposób i do jakiego stopnia nadmiar prawa uczynił z pedagogicznych profesjonalistów ludzi przestraszonych, odczytujących przepisy nie pod kątem możliwości realizacji pedagogicznych wizji, lecz przez pryzmat zagrożeń ze strony tych, którzy ich nadzorują. Dodatkowo postawa ta dowodziła żywienia przez zebranych nader krytycznej oceny merytorycznego i moralnego poziomu osób sprawujących ów nadzór. Dotknąłem tam przykładu spacyfikowania społeczeństwa prawem w wersji klinicznej. Ale czyż nie da się podobnych widoków dostrzec na wielu wyższych uczelniach, kiedy na horyzoncie pojawia się wizja kontroli komisji akredytacyjnej?

4. Przedstawione powyżej rozważania o kondycji prawa można odczytywać jako wypowiedź o trudnym funkcjonowaniu zdeterminowanego prawem społeczeństwa. Jako takie społeczeństwo badane jest przez nauki społeczne, żywo zainteresowane funkcjonowaniem prawa i jego wpływem na funkcjonowanie jednostek, rodzin, społeczeństw. W relacji władza (ustawodawca) – obywatel(e) odbywa się ciąg zdarzeń i wiele długofalowych procesów o istotnym wpływie na osoby i grupy społeczne – u jednych (mniejszości, jak przypuszczam) wywołuje satysfakcję, kreatywność, poczucie sensu, ale u innych jest źródłem marazmu, frustracji, czasami agresywności.

Z kolei, w refleksji prawniczej, zwłaszcza tej teoretyczno-prawnej, ale i wypływającej od przedstawicieli prawa rodzinnego, niektórych nurtów prawa karnego, nie mówiąc już o kryminologii, od dawna widać otwarcie na nauki społeczne –psychologię[22], socjologię[23], a ostatnimi laty również na pedagogikę. Stosunkowo niedawno pojawiły się też wypowiedzi otwierające nurt myślenia

[22] W tym kontekście podręczniki teorii i filozofii prawa wskazują na znaczenie myśli Leona Petrażyckiego, którego 150. rocznicę urodzin obchodzą właśnie liczni, nie tylko w Polsce, petrażycjanie.

[23] Polska ma znaczący dorobek z zakresu socjologii prawa, znaczony zwłaszcza pracami Marii Boruckiej-Arctowej i jej uczniów: Adama Podgóreckiego, Andrzeja Kojdera, czy publikacjami Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości, z których pedagogom znane są zwłaszcza Andrzeja Siemaszko „Atlasy Przestępczości". Jest to też przedmiot wykładany na niektórych prawniczych wydziałach.

ujęty w koncepcję teoretyczno-prawną określoną jako pedagogika prawa[24]. Zakłada ona pojmowanie prawa jako dialogu prawodawcy z wykonawcami prawa, który to dialog postrzegany jest na podobieństwo oddziaływania i procesu wychowawczego. Charakterystycznym rysem pedagogiki prawa jest zaangażowanie praktyczne[25]. Wydaje się, że ten nurt myślenia o prawie jest równie potrzebny, co – zważywszy opisany stan prawa i widoczne jego destrukcyjne oddziaływania – prowadzi obecnie do wysoce frustrujących wniosków. Ujmując rzecz lapidarnie, można stwierdzić, że jeżeli prawo jest formą komunikacji władzy ze społeczeństwem, to współczesnym prawotwórcom – przynajmniej tym wywodzącym się z europejskiego kręgu kulturowego (zarówno unijnym, jak i państwowym) – specjalnie na tej komunikacji zależy.

Jakie prawo dla pedagogów?

1. Wspomniana pedagogiczna konferencja sprzed kilku lat skłania do dalszych uwag dotyczących wpływu prawa na pedagogikę, w szczególności zaś do próby zarysowania wizji tego, jak być powinno i jak mogłoby być, gdyby prawo stanowiono bardziej racjonalnie. Otóż, prawo dla pedagogów powinno być tym, czym dla malarza jest płótno rozpostarte na blejtramie. To jest taka sytuacja, kiedy wszystko przygotowane, aby twórca przystąpił do tworzenia dzieła w poczuciu twórczej swobody. Wolność tworzenia, jak każda wolność, nie może być absolutna – ograniczeniem dla malarza jest chociażby… przestrzeń zagruntowanej, przygotowanej do rozpoczęcia procesu twórczego tkaniny. Nikt natomiast nie ma wpływu na to, w jaki sposób artysta ją wypełni. Żadne formalne reguły, poza przyjętymi przez twórcę kanonami sztuki, nie mogą mu narzucać kolorystyki obrazu, konturów malowanych postaci i przedmiotów, czy też ich braku, nie mówiąc już o rodzaju farb.

W przyjętej metaforze normami prawnymi są krawędzie płótna – zamykają one przestrzeń dla swobodnych poczynań twórczych pedagogów (z minimalnymi kompetencjami dla ingerencji mistrzów i osób sprawujących pedagogiczny nadzór). Nie powinno tu być miejsca na żadne szczegółowe dyrektywy ustawodawcy. Jedyną twardą regułą, jaką należy formalnie narzucić, jest nakaz, aby pedagog w swym twórczym zapale nie wyszedł poza ramy pedagogicznego płótna. Normy prawa powinny szanować jego kreatywność, pozwalając mu – w ograniczonym zakresie, ale jednak – również na błąd, który wszak do pewnego stopnia wpisany jest w tę profesję. Jedynie dla sytuacji nadzwyczajnych uregulowania muszą być sztywne, wymusza-

[24] Zobacz zwłaszcza: S.L. Stadniczeńko, P. Zamelski, *Pedagogika prawa. Vade mecum! Pójdź ze mną!* Warszawa 2016.

[25] Szerzej w: P. Zamelski, *Stanisława Leszka Stadniczeńki wizja pedagogiki prawa*, [w:] *Człowiek. Prawo. Państwo*, s. 1109-1117.

jące (dające się wytrenować) zachowania (reakcja na przemoc wewnątrz instytucji, bunt w zakładzie karnym, zastosowanie przymusu bezpośredniego w obliczu zagrożenia życia osoby chorej psychicznie).

2. Snując wizję dobrego prawa, należy też upominać się o perswazyjne uregulowania dotyczące współdziałania podmiotów istniejących w środowisku lokalnym – po to, by skuteczniej wspierać osoby i rodziny w potrzebie. Współpraca ma służyć wydobyciu wszelkich tkwiących w społeczności lokalnej zasobów. Jest to jednak zagadnienie, którego prawo nie powinno wymuszać, bo mogłoby to okazać się przeciwskuteczne (nakaz współpracy powinien wypływać z profesjonalizmu, a nie z zewnątrz, gdyż wtedy powstałoby ryzyko uruchomienia siły, jaka tkwi w przekorze). Dlatego akcent należałoby położyć na przekonywanie do współdziałania w toku studiów na kierunkach społecznych (w tym na prawie) i w ramach edukacji podyplomowej. Współcześnie współdziałanie podmiotów tworzących lokalną infrastrukturę wsparcia określa się najczęściej jako pomaganie wedle zasady pomocniczości, do czego w pracy socjalnej nawiązuje tak zwana metoda środowiskowa, a na gruncie pedagogiki pisał o tym dawno prof. Stanisław Kowalski[26] – nauczyciel dzisiejszego Jubilata. Sytuacja jest jednak niebezpieczna ze względu na… werbalną zgodę niemal wszystkich w kwestii konieczności współdziałania. Paradoksalnie jest bowiem tak, że jeżeli wszyscy ze sobą się zgadzają (werbalnie, konferencyjnie), to wówczas często prowadzi to do niedostrzegania niedostatków w praktycznym stosowaniu oficjalnie aprobowanych myśli, nie mówiąc już o trudności w skutecznym przeciwdziałaniu niedobrej praktyce.

Współdziałanie powinno też dotyczyć relacji pedagogów z prawnikami, w tym zwłaszcza z sędziami, a także pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz instytucji pedagogicznych, z wymiarem sprawiedliwości. Szczególnej uwadze polecam ideę wspólnych studiów podyplomowych sprofilowanych pod kątem wypracowania metod wspólnego i spójnego oddziaływania, a co najmniej szkoleń.

3. U podłoża tezy o konieczności środowiskowego współdziałania na rzecz życiowych rozbitków leży myśl, do jakiej mówiący te słowa prawnik dochodził latami, badając rozmaite instytucje prawne związane z rodziną, szanując w swych poczynaniach metodologiczny nakaz dokonywania eg-

[26] Zobacz w: S. Kowalski, *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, Studia Pedagogiczne, 1974, 32; tenże, *Metodologiczne zagadnienia integralnego funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, Wrocław 1974; tenże, *Rola rodziny w jednolitym systemie wychowania*, Studia Socjologiczne, 1972, 1. Profesor W. Ambrozik do idei głoszonych przez S. Kowalskiego nawiązywał m.in. w: W. Ambrozik, *Dewiacje wychowawcze w środowisku wiejskim*, Poznań 1997; tenże, *Więzi społeczne skazanych i ich rola w procesie resocjalizacji*, [w:] *Więziennictwo. Nowe wyzwania*, red. B. Hołyst, W. Ambrozik, P. Stępniak, Warszawa – Poznań – Kalisz 2001; tenże, *Lokalny wymiar systemu profilaktyczno-resocjalizacyjnego*, Studia Edukacyjne, 2009, 10 – numer specjalny (red. W. Ambrozik).

zegezy treści przepisów z uwzględnianiem ich aspektu realnego[27]. Jest ona adaptacją mądrej życiowej dyrektywy: „Znaj swe miejsce w szyku!" i sprowadza się do stwierdzenia, że dla rozwiązania trudnych problemów społecznych (także tych nawiązujących do obszarów zainteresowania pedagogów rozmaitych specjalności), prawo nie jest najważniejsze. W gronie pedagogów pogląd ten nie może być poczytany jako szczególnie oryginalny, ani tym bardziej odważny. Gorzej, że kiedy dzielę się nim z przedstawicielami mojego zawodu, to nie zyskuję nadmiernego zrozumienia, nie mówiąc o sympatii.

Ścisła długoletnia współpraca z pedagogami, ale też psychologami, socjologami i pracownikami socjalnymi, pomogła mi dojść do tego oczywistego przekonania, że prawo jest jednym z wielu narzędzi służących rozwiązywaniu rodzinnych problemów, a prawnicy są jednymi z grona profesjonalistów, którzy mogą pomóc potrzebującym, jeżeli tylko wspólnie wespną się na wyżyny swoich umiejętności i okażą należytą determinację[28].

4. Czy pedagodzy są w tym dziele ważniejsi od prawników? Uważam, że tak. Jednak również oni okażą się bezradni działając bez pomocy innych. Łatwo to zilustrować chociażby przywołaniem narad pedagogów na temat sytuacji wychowanków domu dziecka lub innej instytucji, w ramach których wszystkim zebranym przyświeca cel znalezienia optymalnego rozwiązania, ale pomimo znacznej wiedzy i dobrej motywacji formułują często przeciwstawne tezy lub są bezradni. Niewiedza z zakresu prawa, a także wielu innych dziedzin, jak chociażby z medycyny (codziennym problemem w pracy placówek opiekuńczo-wychowawczych są przypadłości psychiatryczne wychowanków lub/i ich rodziców) ogranicza jednak ich pomysłowość, a może też sprawić, że podsunie pomysły wykraczające poza ramy pedagogicznego płótna.

Z kolei prawnik, na przykład sędzia, który wydaje postanowienia kreujące los dzieci i ich rodzin nie mając po temu zawodowych kompetencji (jest wszak prawnikiem), staje często przed pokusą oparcia merytorycznego rozstrzygnięcia na wątpliwym fundamencie swej pedagogicznej czy psychologicznej intuicji lub/i osobistych i zawodowych doświadczeń. Zwłaszcza uogólnianie osobistych doświadczeń jest pułapką prowadzącą do wydawania orzeczeń, którym daleko do sprawiedliwości.

5. Jednym z kryteriów oceny prawnika, a szczególnie sędziego jest pokora, mierzona znajomością własnych ograniczeń i umiejętność współpracy z tymi, którzy mają potrzebną mu wiedzę. Myślę, że odnosi się to nie tylko do prawników.

---

[27] Z. Ziembiński, *Wieloaspektowość badań nad prawem dotyczącym rodziny*, [w:] *Metodologiczne problemy badań nad rodziną*, red. Z. Tyszka, Poznań 1980.

[28] M. Andrzejewski, *O roli nauk pomocniczych prawoznawstwa w orzekaniu w sprawach rodzinnych*, [w:] *Wokół problematyki małżeństwa w aspekcie materialnym i procesowym*, red. J.M. Łukaszewicz, A.M. Arkuszewska, A. Kościółek, Toruń 2017, s. 80-97.

Dygresja

Prawo, które nie jest najważniejszym czynnikiem rozwiązywania problemów osób, rodzin, społeczeństw, jest jednak ważne, a nawet – na co pragnę zwrócić uwagę – coraz ważniejsze. Otóż, przyszło nam żyć (dla większości ponownie) w czasach specyficznie zideologizowanych. Społeczny pluralizm, demokracja, ideologia praw człowieka i kilka innych czynników stały się podłożem dla wątpliwej tezy, że wszystkie poglądy i reguły są w tym samym stopniu uprawnione i jak wszystkie można swobodnie głosić; tak samo wszystkie można zakwestionować i to bez wyszukiwania dla tej destrukcji jakichś wyrafinowanych argumentów. Skutecznie kwestionowane są współcześne intelektualne, filozoficzne, polityczne, społeczne konstrukcje, i to przez prześmiewców, których kompetencje nie wybiegają wiele ponad umiejętność posługiwania się chwytami erystycznymi oraz zdolność zastosowania w praktyce lekcji pobranych od fachowców zajmujących się kształtowaniem medialnego wizerunku. Korzystają przy tym z wpływu, jaki na poziom debaty publicznej ma cenzura politycznej poprawności, utrudniająca prowadzenie z chaosem otwartego sporu. W ten głównie sposób prawie zakwestionowano obowiązywanie w przestrzeni publicznej reguł obyczajowych, ledwie tolerowane są normy religijne, a sankcje społeczne zaginęły w otchłani zatomizowanych aglomeracji. W tym kontekście prawo – przy wszystkich swoich słabych stronach i niewątpliwym głębokim kryzysie, w jakim się znajduje – zaczyna jawić się, jako jedyny system norm, jako tako powszechnie obowiązujących i jako tako egzekwowalnych. Jeśli jeszcze tak nie jest, to wydaje się, że dochodzimy do tego (w sumie tragicznego) momentu, kiedy to jedynym systemem norm obowiązujących w społeczeństwie będą normy prawa…

Prawo a pedagogika, prawnicy a pedagodzy

Jakkolwiek współpraca między prawnikami i pedagogami oraz między obu dyscyplinami naukowymi nie jest zadowalająca, to już samo to stwierdzenie dowodzi, że jest między nimi relacja, a nawet swego rodzaju wymiana.

1. Prawo jest pedagogice potrzebne i istnieje wiele ustaw oraz aktów niższego rzędu dotyczących obszarów aktywności pedagogów. Sytuacja życiowa osób, ku którym wychodzą pedagodzy jest bowiem silnie uwikłana w kontekst prawny.

Pedagogika resocjalizacyjna nakierowana jest na resocjalizację i readaptację nieletnich oraz dorosłych, zwłaszcza skazanych wyrokiem karnym, w tym także – pospołu z pracą socjalną – na wspieranie ich w ramach pomocy po-

stpenitencjarnej. Rozmaite nurty pedagogiki mają za zadanie objęcie opieką rodzin osób poddanych izolacji.

W kręgu zainteresowania pedagogiki specjalnej są osoby, których sytuację życiową wyznaczają liczne przepisy Kodeksu cywilnego (dotyczące ubezwłasnowolnienia, dokonywania czynności prawnych itp.), Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (opieka prawna, przeszkody do zawarcia związku małżeńskiego itp.), Ustawy o ochronie zdrowia psychicznego, Ustawy o zatrudnieniu i rehabilitacji osób niepełnosprawnych i inne.

Rodzin dotkniętych dysfunkcją w sferze wychowawczej, które są w orbicie zainteresowania pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej dotyczy szereg regulacji Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (m.in. o ingerowaniu we władzę rodzicielską, pieczy zastępczej, adopcji, czy opiece), a także wspominana już Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej.

Z kolei Ustawą o systemie oświaty i Ustawą – Karta Nauczyciela… spacyfikowane jest polskie szkolnictwo.

Można przytoczyć wiele dalszych przykładów.

Pedagodzy powinni skuteczniej działać na rzecz konkretnych rozwiązań prawnych, wypowiadając swe racje we własnym pedagogicznym języku, który jest zrozumiały. Są to zbyt poważne kwestie, aby je pozostawiać politykom i prawnikom. Dotychczasowe nie dość udane próby w tym zakresie nie powinny odwodzić od podejmowania dalszych.

Prawo jest wykładane pedagogom i to niemal na każdej specjalności, a także na studiach podyplomowych. Na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM zajęcia te mają znaczny wymiar godzinowy i wykonywane są przez własną kadrę wykładowców, co wymagało wielu lat systematycznych działań organizacyjnych i co nie jest powszechnie przyjęte na innych uczelniach. Uważam ten efekt za znaczące osiągnięcie, które dobrze wpływa na poziom zajęć.

2. Pedagogika jest potrzebna prawu i można wskazać wiele uregulowań silnie zakotwiczonych w dorobku pedagogiki, a także innych nauk społecznych. Szczególnie wiele ich jest w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym oraz innych ustawach dotyczących instytucji rodziny. Dobrym przykładem może być chociażby tak zwane porozumienie rodzicielskie wymagane od rodziców, którzy się rozwodzą (lub nie są małżeństwem i zamieszkują osobno), mediacja, praca z rodziną, obowiązek wspólnego podejmowania decyzji z dzieckiem, jeśli dotyczy to jego interesów, zakaz stosowania kar cielesnych i wiele innych. Ponadto, pedagogika – wespół z innymi naukami społecznymi – pozwala (zwłaszcza w sprawach z zakresu prawa rodzinnego) wypełnić treścią takie ustawowe niedookreślone zwroty ocenne, jak „dobro dziecka", „dobro rodziny", „zasady współżycia społecznego" itp.

Ważną rolę odgrywa w badaniach prawników nad rodziną wspomniana wyżej dyrektywa metodologiczna, nakazująca analizowanie instytucji prawa

rodzinnego nie tylko typowymi dla prawa metodami, takimi jak egzegeza treści przepisów, komparatystyka, metoda historyczna, ale w nawiązaniu do ich aspektów realnych. Myślę, że powinna ona działać w obie strony, dlatego sugeruję pedagogom odważniejsze uwzględnianie prawa w ich poczynaniach badawczych[29].

Podsumowanie

Bariery utrudniające współpracę między prawem i pedagogiką, prawnikami i pedagogami, instytucjami tworzącymi i stosującymi prawo a instytucjami tworzącymi infrastrukturę pedagogiki są znaczące. Wzmacniają je ciągle niedostateczna sieć lokalnych powiązań, złe przyzwyczajenia mentalne źle przygotowanych prawników i pedagogów, którzy nie dość pojęli, że ich sukcesy zależą od tego na ile potrafią współpracować, nienależyte korzystanie przez prawników z dorobku nauk społecznych, a w efekcie nazbyt formalne prawo dotyczące problematyki pedagogicznej i nazbyt formalne podejście prawników do pedagogów. Jeżeli znów przywołać plastyczną metaforę, to mamy dziś do czynienia z wyrysowanymi na płótnie konturami do pomalowania przez pedagogów na wzór malowanek dla dzieci, z użyciem takich a nie innych kredek lub farb. Zadbano też, aby istniały sankcje dla tych, którzy nie uszanują wyrysowanych linii.

Skoro sytuacja jest niedobra, to trzeba próbować być mądrzejszym od niej i poszukiwać sposobów zmiany tej sytuacji, odwołując się do niespektakularnych, lecz cenionych w Wielkopolsce mozolnych, pozytywistycznie pojmowanych działań, aby krok po kroku zmierzać do poprawiania prawa i po trosze też pedagogiki, by przygotowywać młodych pedagogów i prawników do skutecznego wspierania ludzi na zakrętach oraz tych, którzy nie wziąwszy zakrętu znaleźli się w rowie. Mogą tego dokonywać kreatywni profesjonaliści, ludzie komunikatywni, oddani służbie drugiemu człowiekowi, szanujący wypracowane algorytmy postępowań, ale nie wyzbyci poczucia misji. Tacy mają szansę dotrzeć do tych, którzy wymagają wsparcia i pomóc im w dokonaniu zmiany. Jubileuszowa pointa tej wypowiedzi musi wykraczać poza czas świętowania i być wezwaniem do dalszego pedagogicznego trudu. Po zakończeniu obchodów, które są ważne może nawet prawie tak samo dla Bliskich, Uczniów i Przyjaciół Jubilata, jak dla Niego samego, należy – póki zdrowie jest i zapał nie ostygł – nie ustawać w pracy, która ma tę cechę, że ciągle stawia nowe wyzwania.

[29] Dobrym przykładem są prace B. Śliwerskiego, jak np.: *Habilitacja. Diagnoza. Procedury. Etyka. Postulaty*, Kraków 2017 oraz *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Kraków 2013.

BIBLIOGRAFIA

Ambrozik W., *Dewiacje wychowawcze w środowisku wiejskim*, Wydawnictwo Erudius, Poznań 1997.

Ambrozik W., *Więzi społeczne skazanych i ich rola w procesie resocjalizacji*, [w:] *Więziennictwo. Nowe wyzwania*, red. B. Hołyst, W. Ambrozik, P. Stępniak, Wydawnictwo Centralnego Zarządu Służby Więziennej, Warszawa – Poznań – Kalisz 2001.

Ambrozik W., *Lokalny wymiar systemu profilaktyczno-resocjalizacyjnego*, Studia Edukacyjne, 2009, 10 (numer specjalny – W. Ambrozik red.).

Ambrozik W., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016.

Andrzejewski M., *Domy na piasku. Domy dziecka. Od pomocy dzieciom do wspierania rodziny*, wydanie 2, Media Rodzina, Poznań 2007.

Andrzejewski M., *Prawa dziecka – rozważania o sensie idei i jej dewaluacji*, [w:] *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, red. M. Andrzejewski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

Andrzejewski M., *O roli nauk pomocniczych prawoznawstwa w orzekaniu w sprawach rodzinnych*, [w:] *Wokół problematyki małżeństwa w aspekcie materialnym i procesowym*, red. J.M. Łukaszewicz, A.M. Arkuszewska, A. Kościółek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.

Andrzejewski M., *O tym jak bronić, a jak nie bronić praw dziecka*, [w:] *Dobro dziecka pojemne jak krzywda. Prawna ochrona dziecka: deklaracje a rzeczywistość*, red. J. Mazurkiewicz, P. Mysiak, Wrocław 2017 –http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/79193/Dobro_pojemne_jak_krzywda_Prawna_ochrona_dziecka.pdf

Andrzejewski M., *Prawo a pedagogika, czyli o nauczaniu prawa studentów pedagogiki*, [w:] *Człowiek. Prawo. Państwo*, red. W. Żytko, Księga Jubileuszowa dedykowana Stanisławowi Leszkowi Stadniczeńko, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Warszawa 2017.

Banasiuk P., *W poszukiwaniu wartości wymiaru sprawiedliwości jako dóbr oczekiwanych społecznie*, [w:] P. Banasiuk, *Wymiar sprawiedliwości w dobie oczekiwań społecznych*, część I, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2015.

Banaszak B., *Prawo konstytucyjne*, wyd. 3, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2004.

Borucka-Arctowa M., Pałecki K. (red.), *Sądy w opinii społeczeństwa polskiego*, Wydawnictwo Polpress, Kraków 2003.

Fuller L.L., *Anatomia prawa*, Instytut Wydawniczy „Daimonion", Lublin 1993.

Jakubiak-Mirończuk A., *Lobbing – konflikt realizacji partykularnych interesów grup społecznych a ochrona interesu publicznego*, Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego, 2015, 12.

Kochanowski J., *Redukcja odpowiedzialności karnej. Analiza i ocena założeń Kodeksu karnego z 1997 r. na tle innych polskich kodyfikacji karnych*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2000.

Kojder A., *Podstawy socjologii prawa*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2016.

Kosielińska-Grabowska U., *Oczekiwanie pewności prawa w zakresie jego stanowienia oraz stosowania*, [w:] P. Banasiuk, *Wymiar sprawiedliwości w dobie oczekiwań społecznych*, część I, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2015.

Kowalski S., *Rola rodziny w jednolitym systemie wychowania*, Studia Socjologiczne, 1972, 1.

Kowalski S., *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, Studia Pedagogiczne, 1974, 32.

Kowalski S., *Metodologiczne zagadnienia integralnego funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, Wrocław 1974.

Łętowska E., *Władza sądownicza a pozostałe władze – stan równowagi czy jej zachwiania?* [w:] *Pozycja ustrojowa sędziego*, red. R. Piotrowski, LEX a Wolters Kluwer Business, Warszawa 2015.

Morawski L., *Zasady wykładni prawa*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr Sp. z o.o, Toruń 2010.

Osiatyński W., *Sądzić sędziów*, „Tygodnik Powszechny", 25.08.2002.

Podemski S., *Pod kuratelą prawa czy polityki?* „Rzeczpospolita", 27.08.2001.

Radwański Z., *Rola prawników w tworzeniu prawa*, Państwo i Prawo 2012, 12.

Rzepliński A., *Żeby się sędziom chciało chcieć*, „Gazeta Wyborcza", 6.02.2004.

Scalia A., *Mullahs of the west: judges as moral arbiter*, Warsaw, August 24, 2009 (przekł. A. Legutko-Dybowska), Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich (https://www.rpo.gov.pl/pliki/12537879280.pdf – data pobrania 27 listopada 2017 r.).

Stadniczeńko S.L., Zamelski P., *Pedagogika prawa. Vade mecum! Pójdź ze mną!* Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Warszawa 2016.

Sykuna S., *Kultura wymiaru sprawiedliwości jako wartość oczekiwana społecznie*, [w:] P. Banasiuk, *Wymiar sprawiedliwości w dobie oczekiwań społecznych*, część I, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2015.

Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Śliwerski B., *Habilitacja. Diagnoza. Procedury. Etyka. Postulaty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.

Tokarczyk R., *Kształtowanie przedmiotu etyki sędziego*, Państwo i Prawo, 2004, 7.

Zamelski P., *Stanisława Leszka Stadniczeńki wizja pedagogiki prawa*, [w:] *Człowiek. Prawo. Państwo*, red. W. Żytko, Księga Jubileuszowa dedykowana Stanisławowi Leszkowi Stadniczeńko, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Warszawa 2017.

Zieliński M., *Wykładnia prawa. Zasady – reguły – wskazówki*, wydanie 7, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.

Ziembiński Z., *Wieloaspektowość badań nad prawem dotyczącym rodziny*, [w:] *Metodologiczne problemy badań nad rodziną*, red. Z. Tyszka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1980.

Zoll A., *Korporacje pod kontrolą*, „Tygodnik Powszechny", 4.08.2002.

Zoll A., *Złe prawo – słabe państwo*, „Tygodnik Powszechny", 25.01.2004.

Zubik M. (red.), *Niedostatki wymiaru sprawiedliwości*, Warszawa 2001.

Mirosław Kowalski

Uniwersytet Zielonogórski

Łukasz Albański

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

OUR KIDS: THE AMERICAN DREAM IN CRISIS – NIERÓWNOŚCI W KONCEPCJI KAPITAŁU SPOŁECZNEGO ROBERTA P. PUTNAMA (PERSPEKTYWA EDUKACYJNA)

Abstract. Kowalski Mirosław, Albański Łukasz, *Our Kids: The American Dream in Crisis – nierówności w koncepcji kapitału społecznego Roberta P. Putnama (perspektywa edukacyjna)* [*Our Kids: The American Dream in Crisis* – Inequalities in Robert P. Putnam's Concept of Social Capital (Educational Perspective)]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 123-138. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.10

This article examines the concept of inequality in Robert D. Putnam's *Our Kids*. The article discusses the intersections of social inequality and social capital shown in the book. In particular, the issue of inequality in access to education between children from different backgrounds is outlined and critically discussed. The conclusion suggests a possible new way to look at the relationship between education and inequalities, providing a theoretical basis for educational research.

Key words: inequality, social capital, children, education, Robert P. Putnam

Wprowadzenie

Robert P. Putnam jest jednym z prekursorów idei kapitału społecznego w ramach społeczeństwa obywatelskiego[1]. Kładzie on silny nacisk na znaczenie sieci społecznych i norm wzajemności oraz wyrastającego z nich zaufania[2]. Według niego, istnieje wyraźny związek między poziomem wykształcenia

[1] P. Sztompka, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Kraków 2016.

[2] R.P. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przekł. S. Szymański, Warszawa 2008, s. 33.

a poziomem zaufania społecznego i zaangażowania obywatelskiego. Koncepcja Putnama wpisuje się zatem w obszar zainteresowania szeroko rozumianych badań nad edukacją[3] (w szczególności w strukturalne uwarunkowania efektów edukacji na działania jednostek). „Społeczeństwo charakteryzujące się wzajemnością uogólnioną – jak pisze Putnam – jest sprawniejsze od społeczeństwa nieufności"[4]. Maria Dudzikowa ze swoim zespołem przeprowadziła badania nad tworzeniem kultury szkolnej sprzyjającej budowaniu kapitału społecznego[5]. Obserwacje oraz analizy tej autorki i jej zespołu poświadczają stwierdzenie Putnama, że kapitał społeczny może być zarówno dobrem prywatnym, jak i dobrem publicznym. W edukacyjnych biografiach studentów można dostrzec te właściwości środowiska uprzywilejowanego społecznie – sieci, normy i zaufanie, które wpływają korzystnie na rozwój jednostek, jak i osiąganie stawianych przed sobą celów. Aspekt **relacji między poziomem kapitału społecznego a uwarunkowaniami trajektorii życiowej dzieci z różnych klas społecznych** jest przedmiotem nowych badań Putnama.

W swojej znanej książce *Samotna gra w kręgle* autor ten wskazuje, że „rozwój dzieci jest w przeważającej mierze kształtowany przez kapitał społeczny [w otoczeniu dziecka]"[6]. W najnowszej książce *Our Kids* (z 2016 roku) R.P. Putnam rozwija tę myśl na podstawie własnej diagnozy powiększających się nierówności społecznych, w tym nierówności edukacyjnych w społeczeństwie amerykańskim[7]. O ile w pierwszej z nich przestrzegał przed zanikiem idei stowarzyszania się na rzecz dominującego indywidualizmu i egoizmu, tak w *Our Kids* pisze wręcz o segregacji klasowej amerykańskich dzieci i wynikających z niej negatywnych konsekwencjach dla merytokratycznej wizji społeczeństwa amerykańskiego. Zwraca on uwagę, że w społeczeństwie nastąpiło pęknięcie, które polega na polaryzacji dwóch światów społecznych. Na jednym biegunie znajdują się ci dobrze wykształceni o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym, których charakteryzuje wysoka stopa inwestycji w życie rodzinne, sieci społeczne i aktywność obywatelską, zaś na drugim – pozbawieni perspektyw i spauperyzowani, których rodziny są niepełne, sieci ograniczone, a aktywność obywatelska żadna. **R.P. Putnam obawia się zatem, że w czasach, kiedy ruchliwość społeczna jest wyraźnie ograniczona do dziedziczenia pozycji rodziców, ten podział wpływa na poziom zaufania społecznego, segregację w instytucjach społecznych i ograniczenie więzi społecznych w społecznościach lokalnych**.

---

[3] P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja. Perspektywy teoretyczne i aplikacje empiryczne*, Warszawa 2014.

[4] R.P. Putnam, *Samotna gra w kręgle*, s. 37.

[5] M. Dudzikowa i in., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla.* Tom 2 – *Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków 2011.

[6] R.P. Putnam, *Samotna gra w kręgle*, s. 485.

[7] R.P. Putnam, *Our Kids: The American Dream in crisis*, New York 2016.

Miraż amerykańskiego snu

W 2013 roku na łamach „The New York Timesa" ukazał się artykuł R.P. Putnama, w którym ubolewał nad postępującym, jego zdaniem, rozwarstwieniem społecznym i zmniejszającymi się szansami edukacyjnymi dzieci w jego rodzinnej miejscowości Port Clinton[8]. Ten bardzo osobisty wątek został przeniesiony do pracy i obok danych statystycznych oraz przeprowadzonych wywiadów jakościowych pełni ważną rolę w narracji. Płaszczyzną porównania szans życiowych dzieci i występujących nierówności społecznych są losy dwóch generacji z Port Clinton. Według tegoż autora, który urodził się w 1941 roku, społeczność lokalna, w której dorastał była zróżnicowana społecznie, ale zjednoczona wokół uniwersalnych wartości oraz znaczenia społecznych instytucji, takich jak rodzina i szkoła[9]. Prawie wszyscy mieszkańcy znali się z widzenia, a wszystkie dzieci dorastały w pełnych, wielopokoleniowych rodzinach. Opisane warunki sprzyjały zaufaniu, wzajemności i ruchliwości społecznej. Jak zauważa R.P. Putnam, zdecydowana większość jego rówieśników osiągnęła awans społeczny, zajmując wyższą pozycję społeczno-ekonomiczną niż ich rodzice.

Współczesna społeczność lokalna Port Clinton jest społecznie podzielona. Występują w niej obszary stabilności społecznej, gdzie ważnymi instytucjami społecznymi są rodzina i szkoła, oboje rodziców pracuje, a dzieci dorastają w bezpiecznych warunkach z szansami na powielenie kariery rodziców oraz obszary wykluczenia społecznego, gdzie zjawisko bezrobocia i ubóstwa łączy się z niepełnymi rodzinami, urodzeniami pozamałżeńskimi, a sąsiedztwo jest naznaczone poprzez przestępstwa i dostęp do używek. Dzielnice te są przyrównywane do czarnych dziur, ponieważ jakikolwiek awans społeczny mieszkańców tych miejsc wydaje się niemożliwy[10]. Dla R.P. Putnama jest to oznaka kryzysu wartości społeczeństwa amerykańskiego, co podkreśla podtytuł książki (*The American Dream in crisis*). Wydaje się także, że ma on aspirację wpisania się w tradycję badań społecznych, które wstrząsnęły społeczeństwem i były przedmiotem ogólnospołecznych dyskusji nad kondycją podstawowych instytucji życia społecznego. Można tutaj wymienić takie prace, jak: *Equality of Educational Opportunity*[11]*, Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*[12]*, czy Samotna gra w kręgle*[13].

---

[8] R.P. Putnam, *Crumbling American dreams*, "The New York Times", 03.08.2013.

[9] R.P. Putnam, *Our Kids*, s. 6-9.

[10] Tamże, s. 29-30.

[11] J.S. Coleman, *Equality of educational opportunity*, Washington 1967.

[12] W.J. Wilson, *Truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy*, Chicago 1987.

[13] R.P. Putnam, *Samotna gra w kręgle*.

Wszystkie wymienione prace wskazywały na negatywne przemiany w społeczeństwie amerykańskim: rosnące nierówności dochodowe i społeczne, atrofię więzi rodzinnych i samotne rodzicielstwo, zmniejszające się szanse życiowe dla osób z nieuprzywilejowanych społecznie środowisk i zanik idei stowarzyszania się na rzecz dominującego indywidualizmu. Obecnie istnieje szeroki konsensus, że wspomniane przemiany doprowadziły do podziałów klasowych w społeczeństwie amerykańskim[14]. Pogląd ten jest podzielany także przez R.P. Putnama. Jednakże, jego wizja amerykańskiego snu o „bezklasowym" społeczeństwie amerykańskim wymaga dodatkowego komentarza.

W latach 60. XX wieku, kiedy rówieśnicy Putnama byli w szkole średniej, dwójka socjologów amerykańskich Seymour Martin Lipset i Reinhard Bendix opublikowała wyniki badań, z których wynikało, że założenie o ruchliwości społecznej w Stanach Zjednoczonych jest kulturowo podzielanym przekonaniem Amerykanów, ale nie opisuje rzeczywistych procesów społecznych[15]. Szanse na awans społeczny w Stanach Zjednoczonych (mimo panującej ideologii *amerykańskiego snu*), nie były większe niż w postrzeganych przez pryzmat klasowych podziałów społeczeństwach europejskich. W późniejszej pracy *The American Occupational Structure* Peter M. Blau i Otis Dudley Duncan pokazali, skąd mogło powstać przekonanie o wyjątkowości społeczeństwa amerykańskiego[16]. Ruchliwość społeczna była uwarunkowana czynnikami strukturalnymi, które umożliwiały awans poszczególnym grupom społecznym, ale mobilność jednostek i ich awans między kategoriami społecznymi był rzadki. Ruchliwość społeczna była zatem możliwa dzięki sprzyjającej koniunkturze i odnosiła się do poprawy bytu różnych grup społecznych, ale nie oznaczała zniesienia barier między poszczególnymi klasami społecznymi.

Słusznie jednak R.P. Putnam zauważa, że między opisywanymi generacjami zaszła istotna społeczna zmiana. Według niego, różnice między ludźmi w jego pokoleniu miały przede wszystkim charakter materialny, jednak zaufanie społeczne, aktywność obywatelska i wspólne wartości były gwarantowane stabilnością uniwersalnych instytucji społecznych, stowarzyszaniem się w organizacjach społecznych i ich egalitarnym profilem, zróżnicowanymi społecznie sieciami znajomości i dbałością o wychowanie dzieci, podczas gdy obecnie można zauważyć rosnące nierówności materialne i społeczne. Te ostatnie są, jego zdaniem, szczególnie dotkliwe dla przekonania o panującej merytokracji w społeczeństwie amerykańskim. Bowiem, jak wskazuje R.P. Putnam, dzieci z uprzywilejowanych społecznie

[14] Ch. Murray, *Coming apart: The state of White America, 1960-2010*, New York 2012.
[15] S.M. Lipset, R. Bendix, *Social mobility in industrial society*, Berkeley 1959.
[16] P.M. Blau, O.D. Duncan, *The American occupational structure*, New York 1967.

rodzin – nawet z najniższym wynikiem egzaminu – mają większe prawdopodobieństwo ukończenia szkoły wyższej, niż ubogie dzieci z najwyższym wynikiem egzaminu[17].

Nierówności w społeczeństwie merytokratycznym

Hasło nierówności stało się popularne zarówno w debatach akademickich, jak i publicznych. Nierówności zostały nazwane „źródłem zła na świecie" (papież Franciszek) i „wyzwaniem naszych czasów" (Barack Obama). Międzynarodowe badania opinii publicznej pokazały, że nierówności materialne są wskazywane przez rosnącą liczbę respondentów jako istotny problem społeczny, który dotyczy ich społeczeństwa[18]. W świecie nauki rozgłos zyskała praca Thomasa Piketty'ego *Kapitał w XXI wieku*, która udokumentowała rosnące nierówności ekonomiczne między bogatymi i biednymi oraz stała się przedmiotem dyskusji o konsekwencjach akumulacji bogactwa w rękach globalnych elit (często eufemistycznie określanych później jako 1%)[19]. Badania z dziedziny psychologii rozwojowej i biologii ewolucyjnej dostarczyły dowodów na ewolucyjny charakter awersji do nierówności i skłonności do sprawiedliwego podziału zasobów[20].

Nierówności stanowią ważną kategorię analizy w pracy R.P. Putnama[21]. Uważa on jednak, że znaczenie członkostwa w nieformalnych sieciach społecznych i umiejętność zrzeszania się w organizacjach i ruchach społecznych są ważniejsze dla zrozumienia specyfiki nierówności społecznych niż zasoby materialne. Dlatego zwraca większą uwagę na poziom wykształcenia rodziców niż osiągane przez nich dochody[22]. **Zdaniem Putnama, wykształcenie umożliwia zbudowanie przewagi, która jest widoczna w etyce pracy, skupieniu uwagi na inwestycjach w dzieci, dbałości o zdrowie i kondycję psychofizyczną oraz przede wszystkich rozległych sieciach społecznych i aktywności obywatelskiej**. Jednocześnie przyznaje, że środki finansowe umożliwiają realizowanie określonych potrzeb i zadań, ale same zasoby materialne nie tłumaczą zwiększającego się rozwarstwienia w społeczeństwie amerykańskim. R.P. Putnam przywołuje przykład społeczności lokalnej Port Clinton ze swojego dzieciństwa jako doskonale podlegającej zasadom me-

[17] R.P. Putnam, *Our kids*, s. 190.

[18] Pew Research Center, *Emerging and developing economies much more optimistic than rich countries about the future*, 10.2014.

[19] T. Piketty, *Kapitał w XXI wieku*, przekł. A. Bilik, Warszawa 2015.

[20] P. Bloom, *To tylko dzieci. Narodziny dobra i zła*, przekł. E. Wojtych, Sopot 2015; F. de Waal, *Bonobo i ateista. W poszukiwaniu humanizmu wśród naczelnych*, przekł. K. Kornas, Warszawa 2015.

[21] R.P. Putnam, *Our Kids*, s. 31-34.

[22] Tamże, s. 44-45.

rytokracji. Odwołuje się on do „zdroworozsądkowej" definicji merytokracji, która jest częścią publicznego dyskursu o ruchliwości społecznej w kontekście amerykańskiego snu. Trafnie określił ją Zbyszko Melosik:

> Pojęcie merytokracji dotyczy sytuacji, w której społeczny status jednostki zależy od jej „udokumentowanych osiągnięć". Nawiązuje ono do tradycyjnego przekonania, iż edukacja – szczególnie uniwersytecka – stanowi najprostszą i najszybszą drogę do najlepszych miejsc na rynku pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk, że jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej (niekiedy uznaje się ją wręcz za „społeczną windę", która wędruje z dołu do góry „budynku społecznego", wnosząc różnych ludzi – i różną liczbę ludzi – na różne piętra)[23].

Podzielanym przekonaniem na temat merytokracji jest akceptacja indywidualnych różnic jako efektu różnic w zdolnościach i motywacjach, przy założeniu względnie równych możliwości jednostek na starcie. Założenie o „równych możliwościach" ma charakter utopijny w świetle badań edukacyjnych nad osiągnięciami edukacyjnymi dzieci a pozycją społeczno-ekonomiczną ich rodziców[24]. Trudno oczekiwać, że rodzice nie będą wykorzystywać dostępnej im wiedzy, pozycji i innych zasobów w ramach inwestycji rodzicielskich. Z drugiej strony, społeczeństwo merytokratyczne nie obiecuje zniesienia nierówności, ale dąży do wytworzenia najbardziej efektywnych mechanizmów stratyfikacji[25]. Krytyka nierówności społecznych w społeczeństwie amerykańskim Putnama nie odnosi się do istnienia samych nierówności i uprzywilejowanych klas społecznych (jak stwierdza on z przekąsem, jego książka nie jest o uprzywilejowanych złoczyńcach [*upper-class villans*])[26], **ale wskazuje na zmniejszające się szanse tworzenia kapitału społecznego w szkole i poza nią – w środowisku lokalnym**. Uważa on, że pewien poziom nierówności dochodowych jest dopuszczalny dla społeczeństwa merytokratycznego, ponieważ wzmacnia motywację jednostek do osiągnięcia awansu społecznego[27].

Badania przeprowadzone przez Michaela I. Nortona i Dana Ariely'ego pokazały, że ludzie mają tendencję do zaniżania poziomu nierówności, ale jednocześnie domagają się bardziej egalitarnych zasad niż te, które ich zdaniem funkcjonują w ich społeczeństwie[28]. W konkretnej sytuacji podzia-

---

[23] Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, 2013, 3, 1, s. 22.

[24] M.J. Szymański, *Wyrównanie szans edukacyjnych – atut czy miraż reformy oświaty*? Edukacja, 2013, 125, 5, s. 38-51.

[25] T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011, s. 79-81.

[26] R.P. Putnam, *Our Kids*, s. 229.

[27] Tamże, s. 31.

[28] M.I. Norton, D. Ariely, *Building a better America – one wealth quintile at a time*, Perspectives on Psychological Science, 2011, 6, 1, s. 9-12.

łu dóbr opowiadają się jednak za nierównym podziałem pod warunkiem bezstronnej procedury podziału (np. w wyniku losowania). Ich obserwacje mają określone konsekwencje dla legitymizacji ideologii merytokratycznej. Po pierwsze, społeczeństwo składające się z jednostek jest zróżnicowane pod kątem ich zdolności, motywacji, etyki itp. Po drugie, sprawiedliwy i transparentny system podziału dóbr społecznych powinien uwzględniać te różnice, a zatem wypłaty muszą być nierówne. Badania wskazują na istotną zależność, ludzie nie postrzegają negatywnie nierówności dochodowych, pod warunkiem że podzielają oni przekonanie o możliwościach awansu społecznego. Dlatego, sądy o nierównym podziale dóbr odnoszą się do postrzeganej ruchliwości i obecnej sytuacji społecznej, a nie do poglądów na temat nierówności. Społeczne preferencje merytokratycznych zasad sprzyjają tendencji zaniżania nierówności dochodowych i sprzyjają ich akceptacji, zmniejszają wsparcie dla programów afirmatywnych i edukacji masowej oraz opodatkowania wyższą stawką podatkową najlepiej zarabiających. **Jak zauważyli M.I. Norton i D. Ariely, bezstronny i sprawiedliwy podział dóbr społecznych jest akceptowany jako warunek stabilności społecznej, podczas gdy nierówności są postrzegane jako nieunikniony efekt konkurowania jednostek w społeczeństwie**[29].

Od rywalizacji po mantrę konkurencyjności

W swoich znanych badaniach nad społecznymi uwarunkowaniami dzieciństwa Annette Lareau pokazała, że dzieci pochodzące z klasy średniej i wyższej mają wypełniony przez dorosłych czas wolny zajęciami dodatkowymi, podczas gdy dzieci z mniej uprzywilejowanych rodzin same muszą zorganizować swój czas[30]. A. Lareau wyodrębniła dwa style wychowania, które są charakterystyczne dla badanych rodzin – skoordynowane doskonalenie (*concerted cultivation*) i wspieranie naturalnego rozwoju (*accomplishment of natural growth*). Jak zauważyła, dzieci z klasy średniej nie tylko uczestniczą w zajęciach dodatkowych, ale ze sobą rywalizują[31]. Grafik rodziców jest wypełniony przez turnieje, zawody, olimpiady i egzaminy ich dzieci. Uczestnictwo w tym wyścigu wymaga od rodziców określonych zasobów, ponieważ zajęcia dodatkowe wymagają od nich podporządkowania rodzinnego grafiku pod kątem dzieci, zapewnienia im odpowiedniego sprzętu, poświęcenia swojego czasu wolnego na ćwiczenia z nimi oraz opłacenia składek członkowskich i innych opłat związanych z zajęciami dzieci. Według R.P. Putnama, rosnąca komercjalizacja zajęć edukacyj-

[29] Tamże, s. 12.
[30] A. Lareau, *Unequal childhoods: Class, race, and family life*, Berkeley 2011.
[31] Tamże, s. 60.

nych i sportowych jest istotnym elementem segregacji dzieci i erozji kapitału społecznego w społecznościach lokalnych[32]. Nie krytykuje on samej idei konkurencyjności i inwestycji rodzicielskich. Pokazuje, że drastyczne ograniczenie możliwości spędzania czasu wolnego dzieci z mniej uprzywilejowanych społecznie rodzin z ich lepiej sytuowanymi rówieśnikami przyczyniło się do zamknięcia w enklawach, segregacji w szkole i braku kontaktu między mieszkańcami. Jego zdaniem, ideały społeczeństwa merytokratycznego w czasach jego dzieciństwa były obecne w rywalizacji dzieci z różnych klas społecznych na boisku i w szkole, bowiem istniała możliwość, że biedny pokona bogatego. Ten element rywalizacji jest silnie zakorzeniony w myśleniu o równych możliwościach na starcie i ruchliwości społecznej w kontekście amerykańskiego snu i ideologii merytokratycznej[33].

W latach 70. XX wieku wzrosło zainteresowanie organizacją czasu wolnego dzieciom przez dorosłych. W odróżnieniu jednak od obecnych trendów, wiele z oferowanych propozycji spędzania czasu wolnego przez dzieci miało charakter otwarty i bezpłatny. Zdaniem R.P. Putnama, uczestniczenie dzieci w zajęciach umożliwiało zarówno dzieciom, jak i rodzicom budowanie rozległych znajomości poza ich klasą społeczną[34]. Dzięki partycypacji we wspólnych przedsięwzięciach wszyscy mieszkańcy znali się wzajemnie, co umożliwiało zawieranie przyjaźni między dziećmi i kontrolę dorosłych nad nimi. Egalitarny dostęp do edukacji i zajęć dodatkowych pozwalał dzieciom na awans w ramach ich społeczności lokalnej, ponieważ miały szansę zostać zauważone przez innych dorosłych, którzy mogli ich wesprzeć. Rywalizacja umożliwiała dostrzeżenie zdolnego dziecka, które niezależnie od swojego pochodzenia, mogło zostać najlepszym uczniem w klasie lub sportowcem w lokalnej drużynie.

Zmiany, jakie zaszły w rodzinie, w systemie edukacji i samej organizacji spędzania czasu wolnego dzieci sprzyjały stopniowemu wyłonieniu się przekonania o potrzebie bycia konkurencyjnym wobec innych, a rywalizacja między dziećmi nabrała charakteru bardziej elitarnego, ponieważ uległa znaczącej profesjonalizacji, a koszty uczestnictwa w niej wzrosły[35]. Hasło bądź konkurencyjny stało się często powtarzaną mantrą w rodzinach klasy średniej. Dlatego, poziom inwestycji rodzicielskich znacząco wzrósł jako obowiązkowy element troski rodziców o zapewnienie dzieciom perspektyw na przyszłość.

Inwestycje rodzicielskie oznaczają, że rodzicielstwo stało się kosztownym i czasochłonnym przedsięwzięciem społecznym, mimo że zmniejsza się liczba dzieci w rodzinie[36]. Niechęć rodziców do pozostawienia swoich dzieci bez

[32] R.P. Putnam, *Our Kids*, s. 174-183.
[33] Tamże.
[34] Tamże, s. 179-182.
[35] H.L. Friedman, *Playing to win. Raising children in a competitive culture*, Berkeley 2013.
[36] V.A. Zelizer, *Pricing the priceless child: The changing social value of children*, Princeton 1994.

kontroli, wyraźne preferencje, żeby uatrakcyjnić i maksymalnie wykorzystać czas wolny dzieci, zaangażowanie w edukację dzieci i zajęcia dodatkowe sprawiają, że idealne rodzicielstwo wymaga od nich ciągłego współuczestniczenia i poświęcenia swojego czasu wolnego. Nieliczne chwile odpoczynku od zadań związanych z rodzicielstwem są możliwe dzięki zajęciom dodatkowym, w trakcie których mogą oni oddać swoje dzieci pod opiekę profesjonalistów, a jednocześnie nie mieć do siebie zastrzeżeń z powodu zmarnowanego czasu. Rodzicielstwo jest często postrzegane przez przedstawicieli klasy średniej jako wyzwanie[37].

Szczególną rolę w stworzeniu dzieciom lepszych szans życiowych odgrywa zapewnienie im wykształcenia. Amerykański system rekrutacji na studia wyższe jest wysoko selektywny, a spełnienie rodzicielskich ambicji klasy średniej stanowi zapewnienie swoim dzieciom możliwości studiowania na elitarnym uniwersytecie. Ze względu na konkurencję i ograniczoną liczbę miejsc, przygotowania dzieci rozpoczynają się wcześniej i wymagają od rodziców odpowiednich inwestycji na niższych szczeblach edukacji. Potencjalni kandydaci do elitarnych uniwersytetów amerykańskich uczęszczają już do specjalnych przedszkoli, które mają ich przygotować do przyszłej kariery edukacyjnej. Rekrutacja do nich jest wysoko selektywna, podobnie jak kolejne etapy edukacji dzieci. Obok wyników w nauce i osiągnięć szkolnych, istotną rolę w tworzeniu życiorysu kandydata na studia odgrywają dodatkowe zainteresowania. Ich odpowiedni wybór i potwierdzone sukcesy są ważnym sygnałem w procesie rekrutacji, że kandydat przyswoił wymagania stawiane kandydatom na studia i nie boi się rywalizować z najlepszymi. Randall Collins dostrzegał w rywalizacji o dyplom uczelni wyższej istotę procesu stratyfikacji w społeczeństwie amerykańskim[38]. Według niego, dyplom uczelni wyższej stanowi element reprodukcji społecznej, ale przekonanie o wykształceniu jako przepustce do lepszego życia prowadzi do umasowienia edukacji wyższej i inflacji dyplomów. Zjawisko to wymusza jeszcze bardziej zaciętą rywalizację o dyplomy elitarnych uczelni, których wartość rośnie i nie podlega spadkowi, jak w przypadku innych dyplomów. Przewagą w tej rywalizacji o dyplom elitarnej uczelni jest zinstytucjonalizowany kapitał kulturowy rodziców jako absolwentów danej uczelni[39].

Inwestycje rodzicielskie i presja na osiągnięcia w społeczeństwie amerykańskim przyczyniły się do komercjalizacji zajęć pozalekcyjnych i sportowych dla dzieci[40]. Rodzice z klasy średniej są świadomi tego procesu, dlatego

---

[37] A. Lareau, *Unequal childhoods*, s. 63-65.

[38] R. Collins, *Credential inflation and the future of universities*, Italian Journal of Sociology of Education, 2011, 3, 2, s. 228-251.

[39] A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015.

[40] H.L. Friedman, *Playing to win*.

wspierają swoje dzieci zapewniając im odpowiedni trening, zanim jeszcze trafią do reprezentacji i drużyn szkolnych. Rekrutacja do nich jest otwarta, ale w praktyce o przyjęciu do drużyny decydują wyniki. Drużyny są zdominowane przez dzieci z klasy średniej, ponieważ mają one za sobą odpowiednie przygotowanie. Dzieciom z mniej uprzywilejowanych społecznie rodzin trudno konkurować z rówieśnikami, którzy na tym etapie trenują już regularnie. Jednocześnie, udział w zajęciach i rywalizacja w zawodach są odpłatne.

R.P. Putnam nawiązuje do spostrzeżenia o dziedziczeniu pozycji, ponieważ wywalczone przywileje mają tendencję do powiększania się, a upośledzenie do pogłębiania. Mechanizm ten został nazwany przez amerykańskiego socjologa Roberta K. Mertona efektem św. Mateusza[41]. Zauważył on, że wysoka pozycja społeczna pomaga w uzyskaniu kolejnych przywilejów, które wynikają z konwersji pozycji w różnych hierarchiach, co sprzyja powiększaniu przewagi. Jak zauważa R.P. Putnam, ruchliwość społeczna została zahamowana przez nierówności, a rywalizacja ustawiona pod dyktando uprzywilejowanych klas społecznych, ponieważ jeżeli ktoś raz uzyska przewagę i przywileje poprzez swoje pochodzenie (wykształcenie rodziców i ich zasoby), to wraz z tym zdobywa szanse dalszego powiększania tej przewagi i przywilejów (edukacja)[42]. Od miejsca startu życiowego zależą szanse życiowe dzieci – dla jednych są otwarte z możliwością powtórzenia sukcesu ich rodziców, dla drugich zamknięte i blokujące im drogę do awansu społecznego. Także ze względu na klasową hermetyczność kapitału kulturowego[43] w rodzinach, niezbędnego w zdobywaniu wyższej pozycji społecznej (rozwijane nawyki, umiejętności i orientacje pod kątem rywalizacji z innymi). R.P. Putnam zwraca jednak szczególną uwagę na kwestię dziedziczenia kapitału społecznego, która leży u podstaw jego krytyki. Uważa on, że między innymi jakość powiązań społecznych zdecydowanie przekłada się na sukces uprzywilejowanych klas społecznych.

Edukacja, kapitał społeczny i społeczność lokalna

Podobnie jak we wcześniejszych opracowaniach naukowych, R.P. Putnam podkreśla pozytywny wpływ wykształcenia na poziom kapitału społecznego[44]. Poziom kapitału społecznego jest zaś powiązany z efektami funkcjono-

[41] R.K. Merton, *The Matthew effect in science*, Science, 1968, 3810, 159, s. 56-63.

[42] R.P. Putnam, *Our Kids*, s. 44.

[43] P. Bourdieu, *Distinction: A social critique of the judgment of taste*, przekł. R. Nice, Cambridge 1984, s. 12.

[44] R.P. Putnam, *Samotna gra w kręgle*; J.F. Helliwell, R.P. Putnam, *Education and social capital*, Eastern Economic Journal, 33, 1, s. 1-19.

wania edukacji i jakością życia dzieci. Na poziomie rodziny, rodzice z wyższym wykształceniem są bardziej świadomi potrzeby budowania rozległych sieci społecznych, które mogą wykorzystać dla dobra dzieci. Ich zaangażowanie w edukację dzieci ma nie tylko wpływ na ich bezpośrednie osiągnięcia szkolne, ale też na zbudowanie odpowiedniej infrastruktury wokół szkoły poprzez zakładanie stowarzyszeń, opłacanie zajęć dodatkowych i korepetycji, wspieranie dodatkowych inicjatyw i dbanie o ich rozwój (np. samorządu uczniowskiego, kół zainteresowań, drużyn sportowych). Celem rodziców jest poszukiwanie razem z dyrektorem szkoły oraz nauczycielami innowacyjnych rozwiązań i poszerzanie zadań szkoły poprzez inicjatywy oddolne. Rodzice mają poczucie odpowiedzialności za szkołę, do której uczęszczają ich dzieci. Na poziomie szkoły, wsparcie rodziców i ich zaangażowanie wpływa pozytywnie na pracę nauczycieli, którzy zauważają motywację uczniów do nauki i mniejszą liczbę wśród nich zachowań problemowych. Poczucie wspólnoty wartości umożliwia osiągnięcie zgody co do misji i kierunku działań szkoły. Sprzyja to efektywnym interakcjom miedzy nauczycielami a uczniami i ich rodzicami, budowaniu atmosfery ogólnego zaufania oraz rozwijaniu programów pozaszkolnych. **Na poziomie społeczności lokalnej, poziom formalny kapitału społecznego wynikający ze stabilności instytucji społecznych i funkcjonowania stowarzyszeń ma znaczenie, ale swoistym spoiwem społecznym jest nieformalny kapitał społeczny w postaci powiązań towarzyskich i ogólnego zaufania społecznego**. O nim pisał R.P. Putnam już w poprzedniej książce:

> Jest „coś" w społeczeństwach, w których istnieje więź – niezależnie od bogactwa czy ubóstwa, od poziomu wykształcenia dorosłych, od rasy czy religii – co wpływa korzystnie na wyniki edukacji dzieci. I przeciwnie, nawet wspólnoty o wielu przewagach materialnych i kulturalnych marnie radzą sobie z wykształceniem swoich dzieci, jeśli więź dorosłych we wspólnocie nie istnieje[45].

W *Our kids*, w rozdziale zatytułowanym „Szkoły: liczy się z kim uczęszczasz do szkoły" (*Schools: Whom you go to schools with matters*) **R.P. Putnam zwraca znaczną uwagę na nieformalne otoczenie społeczne szkoły. Jedną z kluczowych obserwacji jest stwierdzenie związku, że osiągnięcia szkolne dzieci są silniej powiązane z pochodzeniem ich rówieśników w szkole niż własnym środowiskiem rodzinnym. Dla Putnama jest to konsekwencja działania nieformalnego kapitału społecznego w szkole, ponieważ dzieci są socjalizowane w określonych warunkach społecznych i przenoszą swoje doświadczenia z funkcjonowania i organizacji sieci społecznych w ich środowisku do szkoły. Szkolne przyjaźnie i presja rówieśnicza sprzyjają**

[45] R.P. Putnam, *Samotna gra w kręgle*, s. 492-493.

rozpowszechnieniu się określonych zachowań. Innym czynnikiem jest wspomniana już inicjatywa i zaangażowanie rodziców, które razem tworzą kontekst tworzenia nieformalnego kapitału społecznego w szkole.

R.P. Putnam wskazuje tutaj na istotną cechę kapitału społecznego. Jego zbiorową akumulację wynikającą z faktu, że potencjalne poszerzenie indywidualnego kapitału następuje poprzez relacje z innymi, i to właśnie oni wraz z ich zasobami są rzeczywistym źródłem korzyści wynikających z kapitału społecznego. Trafnie ujął to Piotr Sztompka:

> nie jest to mianowicie, ściśle biorąc, kapitał nasz, ale „ich," tych innych, z którymi jesteśmy w pozytywnych relacjach społecznych. A otwiera się przed nami dostęp do ich kapitału właśnie dzięki tym relacjom[46].

Można zatem dostrzegać w kapitale społecznym zdolność jednostek do tworzenia związków, które wpływają korzystnie na realizowanie własnych interesów, ale także (a może przede wszystkim) zdolność zbiorowości do podjęcia działań wspólnych dzięki zaufaniu do instytucji, kierowaniu się uznanymi standardami postępowania, uczestnictwu i wzajemności wynikającymi z rozległej sieci powiązań społecznych. Te dwa aspekty wydają się mocno powiązane w życiu społecznym, ale zdaniem R.P. Putnama, kryzys amerykańskiego snu jest przede wszystkim następstwem społecznej segregacji dzielnic i erozji kapitału społecznego na poziomie społeczności lokalnej[47]. Dotyka on także instytucji edukacyjnych, ponieważ, jak zostało to już zasygnalizowane wcześniej, wraz z dziećmi do szkoły zostaje przeniesiony nieformalny kapitał społeczny ich rodziców.

Możliwości wykorzystania koncepcji Putnama w badaniach edukacyjnych

Rację ma Piotr Mikiewicz, kiedy pisze, że

> zastanawiać może fakt, że w badaniach edukacyjnych bardzo mało jest aplikacji empirycznych wyrastających wprost z koncepcji Putnama, mimo że jest on szeroko cytowany i przywoływany jako jeden z twórców współczesnego rozumienia kapitału społecznego[48].

Autor ten słusznie zauważył, że problem tkwi w braku rozstrzygnięcia w pracach R.P. Putnama – co jest przyczyną, a co skutkiem…[49]. Nie-

[46] P. Sztompka, *Kapitał społeczny*, s. 294.
[47] R.P. Putnam, *Our Kids*, s. 38-39.
[48] P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja*, s. 263.
[49] Tamże, s. 286.

stety, najnowsze badania wpisują się w ten typ analizy, ponieważ nie wynika z nich, czy wysoki poziom kapitału społecznego generuje dobrobyt klas uprzywilejowanych, a może dobrobyt generuje wysoki poziom kapitału społecznego? Wywód R.P. Putnama sugeruje, że zależność może być dwustronna. Dlatego, trudno odpowiedzieć na pytanie, co jest przyczyną, a co skutkiem istniejących nierówności. Trudności w interpretacji danych pojawiają się także w przypadku relacji między wykształceniem a poziomem kapitału społecznego w kontekście ruchliwości społecznej. Sugerowany sylogizm w książce R.P. Putnama brzmi: kapitał społeczny prowadzi do indywidualnych osiągnięć szkolnych, które umożliwiają awans społeczny. Nie znajduje on jednak potwierdzenia w analizowanych przez tegoż autora danych, o czym informuje czytelnika w dodatku[50]. O ile udało się opisać na podstawie danych z badań, jak nierówności „rosną", bieguny przywilejów i upośledzenia rozchodzą się, a dystans społeczny między uprzywilejowanymi i mniej uprzywilejowanymi powiększa się, to zdecydowanie trudniej odpowiedzieć na przykład na pytanie, jak takie nierówności zaczynają się? Wydaje się, że poziom kapitału społecznego może być jednym z efektów akumulacji przewag – wysokiej pozycji społecznej i członkostwa w uprzywilejowanej grupie.

Podobnie jak w pracy *Samotna gra w kręgle*, przekonanie R.P. Putnama o związku między wykształceniem a poziomem kapitału społecznego odnosi się do znaczenia wspólnoty wartości, kierowania się uznanymi standardami postępowania oraz zaufaniem i aktywnością obywatelską[51]. Nostalgiczny obraz społeczności lokalnej Port Clinton z dzieciństwa R.P. Putnama jest przykładem odniesienia do wspólnotowości jako idei kreowania kapitału społecznego. **Propozycja Putnama ma zatem istotny wymiar pedagogiczno-moralny, który odnosi się do kondycji społeczności jako warunku jakości życia dzieci i osiąganych przez nie korzyści, także w relacji do ich edukacji. Ten wymiar jego koncepcji może dostarczyć porównawczego kontekstu dla rozważań i refleksji odnoszących się do sytuacji w Polsce**.

Implikacje dla edukacji w kontekście polskim. Wokół pytań?

Badania nierówności edukacyjnych koncentrują się na selekcji szkolnej związanej z wpływem pochodzenia społecznego na rekrutację do określonych typów szkół. Zakłada się, że akumulacja przewag osób z klas wyższych będzie zwiększała ich szanse na podjęcie edukacji na wyższych poziomach.

[50] R.P. Putnam, *Our Kids*, s. 276.

[51] R.P. Putnam, *Samotna gra w kręgle*.

Zasadnicze pytanie odnosi się zatem do kwestii: czy współczesna edukacja polska służy znoszeniu czy pogłębianiu różnic społecznych? Wyrównywanie szans edukacyjnych i zniesienie istniejących barier społecznych jest ważnym elementem dyskusji nad reformami oświaty i znaczeniem poszczególnych typów szkół. Inną kwestią podejmowaną w badaniach jest rozstrzygnięcie między wpływem dziedziczenia pozycji a wpływem zdolności indywidualnych na selekcje na kolejnych progach edukacyjnych. Szczególną uwagę zwraca się zatem na wybory ścieżek edukacyjnych. Konkluzje z badań przeprowadzonych przez Henryka Domańskiego i jego współpracowników są następujące:

> kryterium umiejętności nie jest na tyle mocne, aby przezwyciężyć wpływ środowiska rodzinnego. Przynależność klasowa rodziców różnicuje również szanse przechodzenia do szkół wyższych, chociaż dokonuje się to wyłącznie pośrednio, poprzez oddziaływanie przynależności klasowej na ścieżki kariery na poziomie szkół średnich[52].

Z przytoczonych we wstępie badań M. Dudzikowej i jej zespołu wynika, że to właśnie w liceach kształcona jest młodzież o wyższych zasobach materialnych i kulturowych, co sprzyja budowaniu kultury zaangażowania i zaufania w szkołę. To liceum zostało wyróżnione jako środowisko o większym potencjale kapitału społecznego. Analiza selekcji szkolnych i ścieżek edukacyjnych sugeruje, że wraz z kolejnymi etapami następuje większa homogenizacja społeczna, która uwidacznia w badaniach wpływ środowiska rodzinnego. Innym czynnikiem przekładającym się na rozwarstwienie społeczne jest zróżnicowanie przestrzenne pod względem struktury wykształcenia i możliwości na rynku pracy. Może to wskazywać, że liceum jest swoistą przestrzenią uwarunkowaną poziomem kapitału społecznego młodzieży uczęszczającej do tego typu szkoły. Zasadne jest zatem pytanie o segregację społeczną w liceum i uzupełnienie analiz o znaczenie pochodzenia społecznego innych uczniów na indywidualne osiągnięcia szkolne.

> Najważniejsze dla kapitału społecznego relacje to te – jak zauważył Sztompka, które mają charakter moralny, wiążą partnerów (…) do zaufania, lojalności, wzajemności, solidarności, szacunku i sprawiedliwości. Bo wówczas otwarcie przed nami ich zasobów nie jest tylko sprawą dobrej woli, ale obowiązkiem moralnym, którego złamanie może wywołać negatywne sankcje ze strony osób trzecich, środowiskową dezaprobatę, a nawet oburzenie[53].

Budowanie wspólnoty zaufania i zaangażowania może być narzędziem rozwiązywania problemów i zwiększania efektywności działań pedagogicznych wobec nierówności.

---

[52] H. Domański i in., *Ścieżki edukacyjne a zdolności i pozycja społeczna*, Studia Socjologiczne, 2016, 220, 1, s. 87.

[53] P. Sztompka, *Kapitał społeczny*, s. 294.

Mając na uwadze zaprezentowane przekonania R.P. Putnama, podejmując działania mające na celu budowanie kapitału społecznego (w jego różnych wymiarach), trzeba opierać się na dobrej diagnozie lokalnych uwarunkowań (**szkolnych i rówieśniczych**) i brać pod uwagę indywidualne oraz zbiorowe interesy. Jednocześnie – o czym pisał Dario Gaggio – należy poddać krytycznej refleksji następujący wniosek:

> Kapitał społeczny jest (…) produktem niewidzialnej ręki interakcji społecznych – niezamierzoną konsekwencją niezliczonych działań jednostkowych podejmowanych z różnych przyczyn[54].

Zatem, czy możliwa jest świadoma kreacja kapitału społecznego? Czy możliwa jest kreacja tego zasobu – w aspekcie edukacyjnym – wprost przez państwo?

BIBLIOGRAFIA

Blau P.M., Duncan O.D., *The American occupational structure*, Free Press, New York 1967.

Bloom P., *To tylko dzieci. Narodziny dobra i zła*, przekł. E. Wojtych, Smak Słowa, Sopot 2015.

Bourdieu P., *Distinction: A social critique of the judgment of taste*, przekł. R. Nice, Harvard University Press, Cambridge, 1984.

Coleman J.S., *Equality of educational opportunity*, United States Department of Education, Washington 1967.

Collins R., *Credential inflation and the future of universities*, Italian Journal of Sociology of Education, 2011, 3, 2.

de Waal F., *Bonobo i ateista. W poszukiwaniu humanizmu wśród naczelnych*, przekł. K. Kornas, Copernicus Center Press, Warszawa 2015.

Domański H. i in., *Ścieżki edukacyjne a zdolności i pozycja społeczna*, Studia Socjologiczne, 2016, 220, 1.

Dudzikowa M., Jaskulska S., Wawrzyniak-Beszterda R., Bochno E., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K., Marciniak M., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla.* Tom 2 – *Diagnoza i uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Friedman H.L., *Playing to win. Raising children in a competitive culture*, University of California Press, Berkeley 2013.

Gaggio D., *Do social historians need social capital?* Social History, 2004, 29(4).

Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

Helliwell J.F., Putnam R.P., *Education and social capital*, Eastern Economic Journal, 33, 1.

http://www.pewglobal.org/files/2014/10/Pew-Research-Center-Inequality-Report-FINAL-October-17-2014.pdf [dostęp: 20.05.2017].

Lareau A., *Unequal childhoods: Class, race, and family life*, University of California Press, Berkeley 2011.

[54] D. Gaggio, *Do social historians need social capital?* Social History, 2004, 29(4), s. 499-513.

Lipset S.M., Bendix R., *Social mobility in industrial society*, University of California Press, Berkeley 1959.
Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, 2013, 3, 1.
Merton R.K., *The Matthew effect in science*, Science, 1968, 3810, 159.
Mikiewicz P., *Kapitał społeczny i edukacja. Perspektywy teoretyczne i aplikacje empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
Murray Ch., *Coming apart: The state of White America, 1960-2010*, Crown Forum, New York 2012.
Norton M.I., Ariely D., *Building a better America – one wealth quintile at a time*, Perspectives on Psychological Science, 2011, 6, 1.
Pew Research Center, *Emerging and Developing Economies Much More Optimistic than Rich Countries about the Future*, 10.2014.
Piketty T., *Kapitał w XXI wieku*, przekł. A. Bilik, Krytyka Polityczna, Warszawa 2015.
Putnam R.P., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przekł. S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
Putnam R.P., *Crumbling American dreams*, "The New York Times", 03.08.2013.
Putnam R.P., *Our Kids: The American Dream in crisis*, Simon & Schuster, New York 2016.
Sztompka P., *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2016.
Szymański M.J., *Wyrównanie szans edukacyjnych – atut czy miraż reformy oświaty*? Edukacja, 2013, 125, 5.
Wilson W.J., *Truly disadvantaged: The inner city, the underclass, and public policy*, University of Chicago Press, Chicago 1987.
Zelizer V.A., *Pricing the priceless child: The changing social value of children*, Princeton University Press, Princeton 1994.

Paulina Peret-Drążewska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

RYZYKO JAKO ELEMENT STYLU ŻYCIA WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY. UJĘCIE TEORETYCZNO-EMPIRYCZNE

Abstract. Peret-Drążewska Paulina, *Ryzyko jako element stylu życia współczesnej młodzieży. Ujęcie teoretyczno-empiryczne* [Risk as an Element of the Lifestyle of Contemporary Youth. A Theoretical and Empirical Approach]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 139-152. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.11

The theoretical and empirical analysis is intended to address the specificity of risk categories in the present and the relevance of these issues in the light of their perception by modern youth, which is part of the analysis of young people's lifestyles. Discussions on changes in the risk category in the present and the distinction between risk and anxiety were also discussed. Also presented are the results of our own research presenting the opinions of contemporary youth on contemporary society, taking into account the category of risk.

Key words: youth, modernity, risk, lifestyle

Wprowadzenie

Kategoria ryzyka stała się wyznacznikiem czasów późnej nowoczesności, co określone zostało mianem „społeczeństwa ryzyka" (U. Beck). W tym ujęciu ryzyko oznacza globalne niebezpieczeństwa i zagrożenia wynikające ze specyfiki ponowoczesności. Podobne stanowisko wobec zagadnień ryzyka zajął A. Giddens, zdaniem którego „pojęcie ryzyka nabiera szczególnego znaczenia w społeczeństwie, które zrywa z przeszłością i tradycyjnymi sposobami działania i staje wobec tyleż otwartej, co wątpliwej przyszłości"[1].

[1] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2010, s. 53.

Mając na uwadze charakter zastanej teraźniejszości, gdzie dominuje prymat zmiany należałoby przekształcić sposób rozumienia kategorii ryzyka, co proponuje H. Mamzer. Autorka uważa, że

> ryzyko powiązane jest z poczuciem niepewności wynikającej z fragmentacji rzeczywistości i jej płynności, niemożności jej ogarnięcia i poznawczego opanowania (...). Ryzyko pojmowane jest jako niepewność i wzrastające poczucie braku kontroli nad światem, który nieustannie się zmienia i będzie się zmieniać[2].

Niniejsze ujęcie zmusza do refleksji nad kondycją jednostki, która partycypuje w owej „ryzykownej rzeczywistości".

Szczególną grupą wiekową oraz społeczną związaną z kategorią ryzyka jest współczesna młodzież, która doskonale rozumie realia współczesności, elastycznie się do nich dostosowuje i jednocześnie je kreuje. Pokolenia współczesnej młodzieży mając świadomość egzystencji w społeczeństwie ryzyka, przejawiają dwie tendencje – fascynację ryzykiem oraz obawą przed ryzykiem.

Grupa młodzieży odmiennie od dorosłych ujmuje kategorię ryzyka ze względu na specyfikę etapu rozwojowego adolescencji, którego głównym zadaniem rozwojowym jest kształtowanie tożsamości, do czego niezbędnym czynnikiem jest eksploracja rzeczywistości czy poszukiwanie wrażeń. Ryzyko stanowi zatem jeden z elementów stylu życia współczesnej młodzieży – tak sądzi Z. Melosik, opisując współczesność w kategorii kultury skoku adrenaliny i ryzyka, której podstawowym założeniem jest „maksymalizacja wrażeń" poprzez podejmowanie ryzyka w przejawianiu niebezpiecznych i ekstremalnych zachowań[3].

Zasadniczym celem niniejszego artykułu[4] jest analiza teoretyczno-empiryczna mająca na uwadze ukazanie specyfiki kategorii ryzyka we współczesności oraz istotności niniejszych zagadnień w świetle postrzegania ich przez współczesną młodzież, co wpisuje się w analizy dotyczące stylu życia młodych. Podjęte zostały także rozważania na temat przemian związanych z kategorią ryzyka we współczesności oraz rozróżnień między ryzykiem a lękiem. Przedstawiono również wyniki badań własnych ukazujące opinie współczesnej młodzieży na temat współczesnego społeczeństwa, uwzględniając kategorię ryzyka.

---

[2] H. Mamzer, *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Poznań 2008, s. 190.

[3] Z. Melosik (red.), *Młodzież, styl życia i zdrowie*, Poznań 2001, s. 34-36.

[4] Zaprezentowane w niniejszym artykule rozważania teoretyczne oraz wyniki badań empirycznych stanowią fragment rozprawy doktorskiej zatytułowanej *Obraz współczesnej młodzieży postrzegany z perspektywy rówieśników*, napisanej przez autorkę pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej. Skrócona wersja rozprawy doktorskiej została opublikowana w: P. Peret-Drążewska, *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2014.

O społeczeństwie ryzyka

Znakiem współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej, stanowiącym niejako pokłosie istotności kategorii zmiany jest orientacja na pewien rodzaj cywilizacyjnego przypisania do ryzyka[5]. Kategoria ryzyka jest podłożem do wystąpienia szeregu specyficznych procesów i zjawisk społecznych, które określają charakter społeczeństw ponowoczesnych. Ryzyko jako główna kategoria opisowa aktualnej kondycji społecznej zaakcentowane zostało szczególnie przez U. Becka, który współczesne społeczeństwo określił mianem społeczeństwa ryzyka, cechujące się produkcją wszelkich form ryzyka, które jest wszechobecne w obecnym świecie[6].

Kategoria ryzyka w warunkach ponowoczesności najpełniej określona została właśnie w tezach U. Becka. Według niego, ryzyko stanowi niszczycielską siłę, której ludzkość nie jest w stanie powstrzymać, uwidacznia się jedynie w naukowym dyskursie i jest od niego zależne. Ryzyko jest „otwarte na społeczne procesy definiowania" (U. Beck), co wiąże się ze znaczącą rolą mediów, które podejmują się określenia kształtu ryzyka, a przez to osiągają kluczową pozycję na arenie polityczno-społecznej. Ryzyko dokonuje rozmycia się granic klasowych, ponieważ jego siła jest niezależna od pozycji społecznej czy jakichkolwiek innych czynników – wobec ryzyka, zwłaszcza ekologicznego, wszyscy jesteśmy równi w kategorii jednostkowej. Mówiąc zaś o makroskali, następuje tendencja odwrotna. Dokonują się coraz większe nierówności pomiędzy państwami centrum a peryferiami wyznaczonymi przez stopień industrializacji. Kolejną istotną cechą społeczeństwa ryzyka jest jego „produkcja", która leży w interesie wielkich korporacji. Mam na myśli czerpanie zysku z prób zaspokajania potrzeby bezpieczeństwa, co jest nieosiągalne w społeczeństwie ryzyka, a zatem korzyści są nieprzerwalne. H. Mamzer proponuje ujęcie ryzyka w kontekście

> poczucia niepewności wynikającego z fragmentacji rzeczywistości i jej płynności, niemożności jej ogarnięcia i poznawczego opanowania (…), jest to wzrastające poczucie braku kontroli nad światem, który nieustannie się zmienia i będzie się zmieniać[7].

W ujęciu U. Becka, ryzyko podlega kontroli ludzkiej, dotyczy całej populacji niezależnie od statusu społecznego. Ze względu na wszechogarniające ryzyko i lęk intensywnie rozwijają się gałęzie gospodarki zajmujące się dys-

---

[5] Niniejsza kategoria, inspirowana rozważaniami U. Becka, jest autorstwa Agnieszki Cybal-Michalskiej. Patrz: A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006, s. 68.

[6] Patrz: U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka*, Warszawa 2002.

[7] H. Mamzer, *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Poznań 2008, s. 190.

trybucją produktów i usług powodujących wzrost poczucia bezpieczeństwa jednostek. Usuwanie zagrożeń stanowiących jego źródło dotyczy w coraz większym stopniu obszaru politycznego.

Ryzyko można ujmować bądź jako pewnego rodzaju świadomość zagrożenia wpisanego w ludzkie działanie, bądź jako miarę nieprzewidzianych konsekwencji podjętych decyzji. Pierwsze ujęcie reprezentuje A. Giddens, traktując ryzyko jako zagrożenie, które we współczesności jest kluczową kategorią wyznaczającą kierunek myślenia ludzi. Zawsze bierzemy pod uwagę i mamy świadomość ryzyka, które stanowi element każdego niemal obszaru funkcjonowania człowieka teraźniejszości. Ryzyko można też rozumieć, za U. Beckiem jako

> nieprzewidziane konsekwencje decyzji podejmowanych przez podmiot zarówno intencjonalnie, jak i nieintencjonalnie, ale także jako nieprzewidziane skutki poczynań i decyzji innych uczestników praktyki społecznej[8].

Egzystencja ludzka w społeczeństwie ryzyka, lęku i niepewności prowadzi do prymatu wątpliwości, co stoi w sprzeczności z kryteriami osiągania poczucia bezpieczeństwa ontologicznego i określenia kształtu tożsamości własnego „ ja". A zatem, jednostki w świecie permanentnej zmiany mają za zadanie wykształcić mechanizmy umożliwiające im uzyskanie względnej trwałości, przewidywalności i poczucia sprawstwa. Takimi mechanizmami może być wiara religijna bądź odwołanie się do losu, przeznaczenia, fatum. Jednakże, w warunkach niezliczonych możliwości jednostki zawsze mają świadomość ryzyka wpisanego w podejmowane decyzje. Dokonując „kalkulacji ryzyka" (A. Giddens), opierają się na zaufaniu tworząc „kokon ochronny", czyli „niedopuszczanie potencjalnych zagrożeń ze świata zewnętrznego"[9]. Świadomość ryzyka i lęk z nim związany nie stanowią przeszkód w osiąganiu poczucia bezpieczeństwa ontologicznego jedynie w sytuacji, gdzie jednostki mają dobrze wykształcone podstawowe zaufanie. Znamienną cechą współczesności jest również wszechobecność kryzysu rozumianego jako „nagłe nieprzystosowanie do rzeczywistości"[10]. Częstotliwość kryzysu w płynnonowoczesnym świecie jest tak duża, iż mówi się nawet o „normalizacji kryzysu" (A. Giddens), czyli sytuacji gdzie „kryzysy stały się częścią normalnego życia, ale taką, jaka z definicji nie poddaje się rutynizacji"[11]. Zatem, pomimo wszechobecności kryzysu jednostki permanentnie mają za zadanie zmagać się z jego skutkami w kontekście tożsamościowym. Warunki „normalizacji kryzysu" prowadzą do wzrostu niepewności i niepokoju oraz podatności na wszelkiego rodzaju sytuacje kryzysowe,

[8] Tamże, s. 187.
[9] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, s. 308.
[10] Tamże, s. 247.
[11] Tamże.

które wpływają na strukturę tożsamości jednostki. Pomocną strategią okazuje się „separacja doświadczenia" (A. Giddens), czyli „oddzielenie życia codziennego od doświadczeń, które mogłyby skłonić do stawiania potencjalnie niepokojących pytań egzystencjalnych"[12].

Tendencje zmian związane z kategorią ryzyka we współczesności

Współcześnie mamy do czynienia z nowymi wymiarami i postaciami ryzyka, a także zmianą jego profilu, jak podkreśla E. Wnuk-Lipiński[13]. Owe zagadnienia zostały szczegółowo opisane przez U. Becka w koncepcji społeczeństwa ryzyka[14] i podjęte przez A. Giddensa.

Autor pracy *Nowoczesność i tożsamość* wyjaśnia, iż podstawową cechą „nowej" kategorii ryzyka jest instytucjonalizacja, a zatem odnoszenie się do działań interpersonalnych, obszaru kulturowo wytworzonego przez jednostkę ludzką, a nie kontekstu naturalnego, związanego ze środowiskiem przyrodniczym. Dlatego, ryzyko coraz częściej odnosi się do wymiaru zbiorowego, a nie tylko indywidualnego. Poszerzanie się skali ryzyka w wymiarze globalnym prowadzi do sytuacji, gdzie niejako każdy mieszkaniec Ziemi poddany jest czynnikom ryzyka, niezależnie na przykład od różnic kulturowych – tak zwana uniwersalizacja ryzyka. Taka sytuacja powoduje zatarcie się granic czasowo-przestrzennych dla kategorii ryzyka. Owa wszechobecność ryzyka sprawia, iż następuje wzrost jego świadomości, a za tym idzie coraz bardziej wnikliwa analiza potencjalnych zagrożeń. Tak też dokonuje się „produkcja ryzyka".

Ryzyko uległo transformacji również w wymiarze temporalnym, gdyż jak ujmuje to A. Giddens „pojęcie ryzyka nabiera szczególnego znaczenia w społeczeństwie, które zrywa z przeszłością i tradycyjnymi sposobami działania i staje wobec tyleż otwartej, co wątpliwej przyszłości"[15]. Przyszłość jest niezmiernie istotna, ponieważ jak zauważył U. Beck,

> dokonuje się przenoszenie w przyszłość dostrzegalnych obecnie szkód, powszechna utrata zaufania lub też zakładanie wzrostu znaczenia czynników wzmagających ryzyko. Ryzyko łączy się w sposób istotny z wizjami przyszłego rozwoju, nie zaistniałymi jeszcze, ale zagrażającymi nam zniszczeniami, które w tym znaczeniu są realne już dzisiaj[16].

---

[12] Tamże, s. 310.

[13] E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki,* Kraków 2004.

[14] U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka*, Warszawa 2002, s. 29-30.

[15] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2010, s. 152.

[16] U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka*, s. 44.

Dążenie do opanowania zagrożeń i zminimalizowania wystąpienia negatywnych skutków podjętych działań prowadzi do zjawiska „kolonizacji przyszłości" (A. Giddens), rozumianego jako „tworzenie obszarów przyszłych możliwości dzięki wnioskowaniu kontrfaktycznemu"[17]. Charakter kategorii ryzyka w warunkach późnej nowoczesności najtrafniej określił A. Giddens mówiąc, iż „myślenie w kategoriach ryzyka i szacunek ryzyka jest na dobrą sprawę zajęciem, któremu nieustannie, choć może niedostrzegalnie, oddają się zarówno laicy jak i eksperci"[18] – świadczy to o szerokim zasięgu i wszechobecności ryzyka, z którym współcześnie każdy musi się zmierzyć.

Ryzyko a lęk

Obok kategorii ryzyka wyznacznikiem płynnej nowoczesności jest lęk szeroko opisany przez Z. Baumana w pracy zatytułowanej *Płynny lęk*. Z perspektywy psychologicznej lęk określany jest jako

> negatywny stan emocjonalny związany z przewidywaniem nadchodzącego z zewnątrz lub pochodzącego z wewnątrz organizmu niebezpieczeństwa, objawiający się jako niepokój, uczucie napięcia, skrępowania, zagrożenia[19].

W czasach płynnej nowoczesności, gdzie istnieje prymat zmiany wszechobecny jest lęk traktowany jako niepożądane skutki skutków, których nie potrafimy przewidzieć[20]. W taki właśnie sposób rozumie lęk Z. Bauman mówiąc, iż

> lęk to nazwa, jaką nadajemy naszej niepewności, naszej niewiedzy o zagrożeniu i o tym, co należy zrobić – co można, a czego nie można – żeby go natychmiast opanować – albo odeprzeć, jeśli opanowanie go jest ponad nasze siły[21].

Z uwagi na powyższą argumentację Z. Bauman często posługuje się pojęciem „niepewność" zamiast lęk. Często dokonuje się analizy zjawiska lęku mając na myśli rodzaj lęku nazwany przez wspomnianego autora „lękiem pochodnym", stanowiącym „stałe usposobienie, które najlepiej można scharakteryzować jako

> poczucie bycia wystawionym na niebezpieczeństwo; poczucie niepewności i bezbronności (...), które łatwo odłącza się w świadomości tych, którzy go doznają, od niebezpieczeństw jakie go wywołują[22].

---

[17] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, s. 308.
[18] Tamże, s. 168.
[19] Patrz: R. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 2005.
[20] Z. Bauman, *Płynny lęk*, Kraków 2008, s. 21.
[21] Tamże, s. 6.
[22] Tamże, s. 8-9.

Źródłem niebezpieczeństw, które wywołuje uczucie lęku jest zagrożenie ciała i majątku, trwałości i solidności porządku społecznego oraz pozycji w hierarchii społecznej[23].

Kategoria lęku jest niezmiernie istotna w teraźniejszej rzeczywistości społecznej z uwagi na fakt, iż

> okazało się, że w płynnonowoczesnej scenerii zmagania z lękami to zadanie na całe życie, natomiast wywołujące lęk niebezpieczeństwa, nawet te nie podejrzewane o to, że trudno się z nimi uporać, przyszło ostatecznie uznać za stałych, nieodłącznych towarzyszy[24],

jak zauważył Z. Bauman. Znamienną cechą współczesnych lęków jest ich powszechność i uniwersalizacja. Przejawia się to tym, iż pomimo różnic społeczno-demograficznych w jakości nękanych lęków

> istnieją również takie, które są wspólne nam wszystkim – bez względu na to, w jakiej części globu przyszło nam się urodzić bądź wybrać (może pod przymusem) miejsce do zamieszkania[25].

W kontekście powyższych ustaleń wyłania się dylemat, czy współczesne społeczeństwo charakteryzuje się dominacją ryzyka czy lęku i pojawia pytanie o kategorie wyznaczające kształt teraźniejszości społecznej. Odpowiedzi na to pytanie udziela Z. Bauman. Autor uważa, że

> idea ryzyka pośrednio przeformułowuje i milcząco utwierdza domniemanie zasadniczego uporządkowania świata. Tylko na podstawie takiego założenia ryzyko może być w zasadzie, zgodnie ze swoją definicją, obliczone – i tylko dopóty, dopóki takie założenie obowiązuje, można próbować, z niejakim powodzeniem, zminimalizować owe ryzyko poprzez działanie lub powstrzymywanie się od działania[26].

Z uwagi na powyższe kwestie Z. Bauman zauważa, że

> pojęcie ryzyka ma sens jedynie w uporządkowanym, monotonnym i powtarzalnym świecie, w którym ciągi przyczynowe powtarzają się często i na tyle powszechnie, by koszty i zyski zamierzonych działań oraz szanse ich powodzenia i klęski poddawały się statystycznej obróbce i były oceniane w odniesieniu do precedensów[27].

A zatem, kategoria ryzyka wymagająca przewidywalności zdarzeń nie może stać się wyznacznikiem czasów płynnej nowoczesności, gdzie zmiana jest

---

[23] Tamże, s. 9.
[24] Tamże, s. 16.
[25] Tamże, s. 38-39.
[26] Tamże, s. 170.
[27] Tamże, s. 170-171.

fundamentem zaistniałego stanu społeczno-kulturowego. Lęk dotyczy nieprzewidywalnych skutków zdarzeń, których nie potrafimy przewidzieć, w przeciwieństwie do ryzyka, które dotyczy nieprzewidywalnych skutków działań, które potrafimy przewidzieć. Warunkom płynnej nowoczesności przypisany jest pierwszy przebieg zdarzeń ze względu na nieprzewidywalność i zmienność, które są wyznacznikiem teraźniejszości. Jak pisze Z. Bauman,

> nasz świat bezbronnym czynią głównie niebezpieczeństwa o nieobliczalnym prawdopodobieństwie, zjawisko z gruntu odmienne od tych, do których zazwyczaj odnosi się pojęcie ryzyka. Zagrożenia, które z zasady są nieobliczalne, pojawiają się w otoczeniu, które z zasady jest nieregularne, gdzie zerwane ciągi i ich niepowtarzalność staje się regułą, a nienormalność normą. Są niepewnością występującą pod inną nazwą[28].

Kolejną znaczącą różnicą pomiędzy ryzykiem a lękiem wskazanym przez Z. Baumana jest fakt, iż

> ryzyko rośnie w miarę, jak zbliża się, przestrzennie i czasowo, do podmiotów działających i działania. Niepewność natomiast rozprzestrzenia się w odwrotny sposób; powiększa się i przybiera na sile w miarę, jak oddala się od podmiotu i działania[29].

Z uwagi na powyższe argumenty sądzę, iż współczesne społeczeństwo jest w większym stopniu społeczeństwem lęku niż społeczeństwem ryzyka, co tłumaczy szereg zjawisk społeczno-kulturowych i charakter płynnonowoczesnej rzeczywistości. Obecne „wszechpanowanie" lęku znakomicie przedstawił Z. Bauman słowami:

> ludzie żyjący w czasach największego komfortu, na których chuchano i dmuchano z większą pieczołowitością niż kiedykolwiek w dziejach, czują się bardziej zagrożeni, niepewni i przestraszeni, bardziej skłonni do paniki i bardziej pochłonięci wszystkim, co wiąże się z poczuciem pewności i bezpieczeństwa niźli ludzie w większości innych, dawnych i obecnych społeczeństw[30].

Styl(e) życia współczesnej młodzieży a ryzyko

Szczególną grupą „odbiorców" i „nadawców" ryzyka jest młodzież będąca grupą wiekową i społeczną, której codzienne funkcjonowanie, poglądy, opinie, style życia ściśle powiązane są ze specyfiką współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Stanowi ona obecnie istotny „papierek lakmu-

[28] Tamże, s. 171.
[29] Tamże, s. 173-174.
[30] Tamże, s. 226.

sowy" zachodzących przemian globalizacyjnych w kontekście socjokulturowym, bowiem jest uważnym i bezstronnym ich obserwatorem, co dzieje się za sprawą specyfiki okresu adolescencji, który zakłada realizację zadań rozwojowych wymagających „wsiąknięcia" w system społecznych powiązań (m.in. krystalizacja tożsamości). Nie bez znaczenia jest również pewien zestaw cech osobowych przynależnych w szczególności do adolescentów, takich jak odwaga, energia, siła, witalność.

Powyżej przedstawione kwestie implikują wśród młodych potrzebę podejmowania ryzyka, które stało się nieodłącznym elementem ich stylu życia. Młodzi ludzie będąc na ścieżce ustalania priorytetów życiowych (układy wartości, potrzeby, orientacje życiowe) wyrażają potrzebę eksploracji rzeczywistości, doświadczania przygód, poczucia wolności poprzez nierzadko celowe podejmowanie zachowań ryzykownych.

Nie bez znaczenia dla podejmowania ryzyka przez młodzież jest również rola grupy rówieśniczej, która na niniejszym etapie rozwojowym jednostki zaspokaja potrzeby aprobaty i uznania, stanowi istotny wyznacznik norm i wartości społecznych, jak również jest przestrzenią do doświadczania różnego rodzaju relacji interpersonalnych i sytuacji społecznych. Będąc członkiem grupy rówieśniczej, podejmując różnego rodzaju aktywności zbiorowe o wiele łatwiej podjąć decyzję o przejawianiu zachowań ryzykownych, bowiem ujawnia się mechanizm odpowiedzialności zbiorowej, presji grupy, co wzmaga tendencję do podejmowania ryzyka.

Kolejnym istotnym czynnikiem jest partycypacja w kulturze ryzyka i skoku adrenaliny. Obecnie powszechny relatywizm norm i wartości społecznych sprawia, iż jednostki mają poczucie pełnej swobody w podejmowaniu decyzji, a co za tym idzie – ponoszą za nie odpowiedzialność. Jednostka ma pełną kontrolę nad własnym losem, życiem. Chcąc uciec od konieczności kontroli nad biegiem zdarzeń w swoim życiu, młodzi ludzie decydują się podejmować ryzyko, ponieważ wówczas zaspokajana jest potrzeba uwolnienia się od roli jedynego reżysera własnych losów jednostkowych. Ryzyko i adrenalina uwalnia również jednostki od rutyny, przewidywalności, obowiązujących reguł i schematów wnosząc element świeżości, odmiany, ekscytacji, co wiąże się z zaspokojeniem potrzeby odczuwania przyjemności. Jak podkreślił Z. Melosik:

> w kulturze współczesnej występuje społecznie skonstruowana obawa (lub wręcz panika) przed monotonnym życiem (…) ekscytacja i ryzyko (…) są dobrze sprzedającym się towarem. W konsekwencji młodzi ludzie pragną nadzwyczajnych wrażeń i ekstremalnych przeżyć[31].

[31] Z. Melosik, *Młodzież i styl życia. Paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań 2001, s. 34.

Adolescentów cechuje również tak zwany młodzieńczy entuzjazm, który zakłada bezgraniczną wiarę w pomyślność zdarzeń, gdzie nie ma miejsca na porażki, trudności, czy tragedie. W połączeniu z ukierunkowaniem na natychmiastowość oraz dynamiką i żywiołowością młodych, ryzyko znakomicie wpisuje się w zamiłowanie do ryzyka, będąc nieodłącznym elementem stylów życia współczesnej młodzieży.

Współczesna rzeczywistość społeczno-kulturowa sprawiła, iż obecnie można prowadzić style życia, których składowe przynależne są do odmiennych trendów związanych z różnorodnymi stylami życia (hybrydyczność stylów życia, wszystkożerność[32]), zatem jednostki prezentują nie jeden styl życia, przynależny do klasy i sztywno określony, ale style życia niczym nie ograniczone, wybrane według własnych upodobań. Ryzyko może być zatem elementem stylów życia każdego, co umożliwia osiągnięcie prestiżu społecznego i uznania grupy.

Wszechobecność ryzyka w kulturze popularnej i konsumpcyjnej sprawiła, iż niniejsza kategoria dotyczy niemalże wszystkich typów stylów życia współczesnej młodzieży, co skłania do refleksji nad jego istotą oraz kondycją młodych partycypujących w rzeczywistości przesiąkniętej ryzykiem.

Orientacja społeczeństwa na ryzyko w świadomości młodzieży – wyniki badań własnych

Mając świadomość istotności kategorii ryzyka w prezentowanych współcześnie stylach życia młodzieży, jednym z zasadniczych celów postępowania badawczego na temat obrazu młodzieży postrzeganego z perspektywy rówieśników uczyniona została analiza opinii młodzieży na temat orientacji współczesnego społeczeństwa, w tym orientacji na ryzyko.

Rozwiązanie problemów badawczych wymaga stosowania odpowiednich reguł postępowania badawczego, które zawierają się w określonej metodzie badawczej. Mając na uwadze cel eksploracji badawczych, w badaniu naukowym zastosowana została metoda sondażu diagnostycznego, która daje możliwość uzyskania informacji na temat obrazu współczesnej młodzieży postrzeganego z perspektywy rówieśników oraz uchwycenia ogólnych tendencji i specyfiki zagadnienia stanowiącego przedmiot podjętych badań.

W celu zebrania materiału badawczego umożliwiającego rozwiązanie postawionych problemów badawczych zastosowano technikę ankiety. Jej wybór wynika ze specyfiki badanego wycinka rzeczywistości społecznej oraz celów badawczych, które wskazują na konieczność uzyskania licznego materiału

[32] Patrz: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.

informacyjnego, który posłuży celom diagnostycznym w toku jego analiz. Ankieta służąca realizacji założonych celów badawczych ma charakter dostosowany do problematyki badawczej oraz została dobrana do specyfiki grupy badawczej w wymiarze rozwojowym oraz społeczno-środowiskowym, która to próba badawcza była wcześniej wyselekcjonowana i zamierzona. Ankieta sporządzona została zgodnie z zasadami konstrukcji kwestionariusza ankiety oraz prawidłowego przebiegu sporządzania badania w myśl koncepcji metodologii badań naukowych. Należy również podkreślić fakt, że istotne jest postępowanie badacza zgodne z etycznymi zasadami badań naukowych oraz ogólnymi regułami życia społecznego i relacji interpersonalnych. Oczywiste, iż zakładając pojawienie się pytań otwartych w kwestionariuszu ankiety, jako uzupełniająca technika badawcza zastosowana została analiza treści pytań otwartych w wymiarze jakościowym. Poszerza ona materiał badawczy o kontekst indywidualny, często niewidoczny w pytaniach zamkniętych, w których brakuje miejsca na osobiste opinie, uwagi, spostrzeżenia. Analiza treści pytań otwartych poszerzyła horyzont opisu badanego zjawiska w wyniku analizy zgromadzonego materiału ilościowego. Funkcję narzędzia badawczego w badaniach własnych pełnił kwestionariusz ankiety. Informacje uzyskane w toku postępowania badawczego zostały poddane analizie ilościowej oraz jakościowej.

Badania zrealizowano w 2013 roku za pomocą kwestionariusza ankiety. Z populacji generalnej wyłoniona została grupa osób biorących udział w badaniu – 439 uczniów klas I - III szkół średnich różnego typu (liceum, technikum, szkoła zawodowa), zlokalizowanych na terenie województwa wielkopolskiego, umiejscowionych na terenie Poznania, Kościana, Opalenicy, Rokietnicy oraz Pobiedzisk Letniska.

Zapoznanie się z opiniami współczesnej młodzieży na temat orientacji współczesnego społeczeństwa[33] stanowi cenną informację na temat odbioru

[33] Większość analiz naukowych na temat funkcjonowania współczesnej młodzieży ujmuje to zagadnienie przez pryzmat warunków społeczno-kulturowych, które niejako wyznaczają treść egzystencji adolescentów ponowoczesności. Zwarte wyjaśnienie powiązań funkcjonowania współczesnej młodzieży z obecną przestrzenią społeczno-kulturową ukazane zostało w artykule U. Dębskiej oraz B. Tomaszewskiej zatytułowanym „Młodzież epoki przemian. Niektóre osobowościowe wskaźniki trudności w dobrym funkcjonowaniu we współczesnej rzeczywistości" (U. Dębska, B. Tomaszewska, *Młodzież epoki przemian. Niektóre osobowościowe wskaźniki trudności w dobrym funkcjonowaniu we współczesnej rzeczywistości*, [w:] A. Keplinger, *Młodzież w zmieniającym się świecie*, Wrocław 2001). Autorki podkreślając relację człowiek-środowisko odwołały się do terminu „ekologiczny", który to wymiar ludzkiego bytu „polega na wyakcentowaniu znaczącej roli środowiska do właściwego funkcjonowania organizmu, ale w tych jego aspektach, które są istotne dla egzystencji (...). To, w jaki sposób organizm zachowa się czy zadziała jest wypadkową interakcji między konkretnymi własnościami percypowanego środowiska, w którym przychodzi żyć, i licznych zmiennych odpodmiotowych"

rzeczywistości społeczno-kulturowej w percepcji osób młodych. Głos młodych jest istotnym wyznacznikiem mówiącym o relacjach na linii jednostka-społeczeństwo. Respondenci poproszeni zostali o ustosunkowanie się do właściwości współczesnego społeczeństwa[34].

Analizy badań własnych wykazały, iż respondenci najczęściej podkreślają takie właściwości współczesnego społeczeństwa, jak: rozwój technik informacyjnych poszerzający zakres i możliwości kontaktu między ludźmi całego globu (3,17)[35]; kulturę popularną z podkreśleniem kultury upozorowania, reality show, kultu ciała i seksualności (3,05); kulturę konsumpcji zgodną z hasłem „towary kupują swoich nabywców" (2,95). Podobny wynik uzyskały twierdzenia głoszące, iż „społeczeństwo współczesne jest przypisane do ryzyka, które trudno poddać kontroli, ocenić, całkowicie wyeliminować i przewidzieć" (2,94) oraz jest zorientowane na medialne symulacje rzeczywistości, w których złudzenie, fantazja, symulacja, wypierają realne doznania i doświadczenia (2,94).

Niższe wartości uzyskały takie orientacje społeczeństwa, jak: odpowiedzialność za decyzje, które mają wpływ na nowy kształt porządku światowego (2,66); przewidywanie i kreowanie przyszłych stanów rzeczy (2,65); odpowiedzialne współuczestnictwo i współdziałanie (2,64); wiedza (2,75).

– tamże, s. 11-12). Chcąc poznać kondycję współczesnej młodzieży w obliczu ponowoczesnej formacji społeczno-kulturowej, należy dokonać analizy jej czynników. Jako główne cechy współczesnej młodzieży, wynikające z warunków egzystencji, wskazuje się bierność, pasywność, lęk, niepewność, postawę pesymistyczną, brak poczucia bezpieczeństwa. Świat permanentnej zmiany kształtuje u młodych tego typu cechy, które skutkują szeregiem konsekwencji często negatywnych. Jak zauważyły U. Dębska i B. Tomaszewska, „poddanie młodych ludzi dodatkowym oddziaływaniom niepokojów i napięć społecznych, ekonomicznych, nakładających się adolescencji na trudności związane z przejściem i wychodzeniem z okresu adolescencji i wejściem w dorosłe życie, może sprawiać, że nie mogą oni sobie z tym wszystkim poradzić. W konsekwencji mogą się nasilić zaburzenia i trudności adaptacyjne. Ujawniające się liczne anomalie w zachowaniach będą stanowiły swoisty sposób adaptacji do warunków i sytuacji społeczno-ekonomicznej" (tamże, s. 15). Autorki podjęły badania naukowe na grupie 94 studentów, stawiając za główny cel badawczy zbadanie form zachowań oraz cech osobowości grupy młodzieży, wyciągając wnioski badawcze, osadzając problem na płaszczyźnie społeczno-kulturowej. Podsumowując badania własne, U. Dębska i B. Tomaszewska podkreśliły nasuwający się z wyników badań wniosek, iż „ten otaczający młodych świat nie jest im przyjazny, nie jest światem ekologicznie czystym, w którym chcieliby i mogli się czuć jak na swoim miejscu. Stąd, być może, częste u młodych świadome nieuczestniczenie w tym, co się wokół dzieje naprawdę. Niepewny, nieustabilizowany świat zewnętrzny w zetknięciu z osobowościami o przedstawionych cechach będzie sprzyjał postawom destrukcji, wycofania się, ucieczki oraz poczucia zagubienia, niemożności odnalezienia się w tym innym świecie, nasilaniu się licznych kryzysów" (tamże, s. 19).

[34] Zbiór twierdzeń podanych w pytaniu przedstawioy jest w tabeli 7. Możliwe kryteria odpowiedzi: zdecydowanie tak, raczej tak, raczej nie, zdecydowanie nie. Twierdzenia podaję za: A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży*, s. 67-85.

[35] Wartości podane są w postaci średniej arytmetycznej.

Warto podkreślić, iż wszystkie przedstawione powyżej orientacje stanowią podstawowe elementy codzienności współczesnej młodzieży, które są najbardziej wybijającymi się symbolami życia we współczesnym społeczeństwie. Zatem, można domniemywać, iż istnieje zgodność pomiędzy wymogami rzeczywistości społeczno-kulturowej a funkcjonowaniem jednostkowym.

Przedstawione powyżej wyniki badań własnych wykazują, iż ryzyko postrzegane jest przez młodych jako jedna z istotniejszych kategorii charakteryzujących współczesne społeczeństwo. Młodzi ludzie mają zatem świadomość egzystencji w obecnych warunkach społeczno-kulturowych opartych na kategorii ryzyka, co stanowi istotny wyznacznik zachodzących tendencji w stylach życia współczesnej młodzieży.

Zakończenie

Zaprezentowana w niniejszym artykule problematyka ryzyka jako elementu stylu(ów) życia współczesnej młodzieży oraz podjęta na ten temat analiza teoretyczno-empiryczna odzwierciedla kondycję współczesnego społeczeństwa, pozwalając prognozować kierunek rozwoju wielu zjawisk społecznych oraz dostarczając informacji na temat tej grupy społecznej, która jest jeszcze pod wpływem różnego rodzaju oddziaływań ze strony dorosłych. Młodość to energia, inspiracja, nowość. Młodość to również wartość, jakże cenna w czasach jej kultu.

Podejmowanie ryzyka to nieodłączny element stylu(ów) życia współczesnej młodzieży, co wiąże się z funkcjonowaniem w obecnej rzeczywistości społeczno-kulturowej opartej na konsumpcjonizmie i popkulturze – nurtach promujących ryzyko jako atrakcyjny element egzystencji jednostki. Należy mieć na uwadze również potrzebę świadomości ryzyka. Nie bez znaczenia jest również fakt, iż podejmowanie ryzyka może stanowić swoisty mechanizm obronny przed funkcjonowaniem w rutynowej, przewidywalnej codzienności oraz rzeczywistości standaryzacji, normalizacji i komfortu.

Zaprezentowane zagadnienie może stanowić przestrzeń do podjęcia dalszych analiz, w szczególności implikacji pedagogicznych, które wynikają z istotnej roli ryzyka w funkcjonowaniu współczesnej młodzieży.

BIBLIOGRAFIA

Bauman Z., *Płynny lęk*, Kraków 2008.
Beck U., *Społeczeństwo ryzyka*, Warszawa 2002.
Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006.

Dębska U., Tomaszewska B., *Młodzież epoki przemian. Niektóre osobowościowe wskaźniki trudności w dobrym funkcjonowaniu we współczesnej rzeczywistości,* [w:] A. Keplinger, *Młodzież w zmieniającym się świecie*, Wrocław 2001.

Gerrig R., Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Warszawa 2005.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2010.

Mamzer H., *Poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Uwarunkowania społeczno-kulturowe*, Poznań 2008.

Melosik Z. (red.), *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Poznań 2001.

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

Peret-Drążewska P., *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2014.

Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki*, Kraków 2004.

Ewa Karmolińska-Jagodzik

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ROZMOWY MŁODZIEŻY Z RODZICAMI. NARRACJA Z PERSPEKTYWY MŁODZIEŻY

Abstract. Karmolińska-Jagodzik Ewa, *Rozmowy młodzieży z rodzicami. Narracja z perspektywy młodzieży* [Conversations Between Young Adults and Their Parents. A Narrative from Young People's Perspective]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 153-183. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.12

Young people have a strong need to be in good relationships with their parents. They learn from them most. Parents are the starting point and often the turning point in many crisis situations. In the process of formulating their identity, young people need more and more living space outside their family home to carry out their development tasks. But it is hard not to talk to parents. Each conversation may take different forms. This article shows the specificity of the ongoing discussions between young people and their parents in a contemporary family home. Based on my research, I point out not only conflict situations in the contemporary family, but I also explain the importance of intergenerational conflict, its specificity. I moreover indicate both normative and opportunistic aspects of the dialogues carried out by young people. I am going to show we need a conversation and what its strength is. Even if I seem to point to the negative aspects of conversation, it remains an indispensable, or even a therapeutic element of support for both young people and their parents.

Key words: conversation, youth, generations, intergenerational communication

Wprowadzenie

Analizując specyfikę relacji międzypokoleniowych, jakie zachodzą w obszarze podejmowanych w rodzinie rozmów, należałoby wziąć pod uwagę znaczenie rodziny w rozwoju młodego człowieka; rodziny traktowanej zarówno jako grupę społeczną, instytucję społeczną, ale również rozpatrzyć ją jako proces i cykl życia jednostki w kontekście społecznym. Rozwój jednostki w rodzinie pozwala na zdobycie odpowiednich kompetencji społecznych, niezbędnych w socjalizacji wtórnej. Rodzina jest jednak systemem, który składa

się z poszczególnych uwikłanych we władze, więzi i hierarchie poszczególnych członków, które nie zawsze, a raczej rzadko są świadomi mechanizmów socjalizacyjnych jakim są poddawani, bez względu na intencje jakimi kierują się poszczególne osoby w rodzinie. Wszystkie rodziny mają pewien potencjał rozwoju i naprawy w odpowiedzi na cierpienie, zagrożenie, czy przeżyte traumatyczne doświadczenia[1]. Poza miłością, bezpieczeństwem, zrozumieniem, fascynacją, pożądaniem, zauroczeniem, wyzwaniem, czeka każdego członka rodziny cały repertuar doznań, przeżyć, bilansu zysku i strat, nadziei, na nie popełnienie błędów pokoleń, na odczarowanie złej passy, na kontynuację czułości, dobrych wzorców. W trakcie swojego rozwoju rodzina tworzy i zarazem przekazuje znaczenia, przekonania i wartości. W wyniku transferu międzypokoleniowego przebiega wymiana pomiędzy rodzicami a młodzieżą, wymiana egzystencjonalnych poglądów, myśli, refleksji. Znaczenia i interpretacje nadawane przez poszczególnych członków rodziny wydarzeniom i sytuacjom, w których uczestniczą są osadzone w doświadczeniach społecznych, kulturowych i historycznych rodziny[2]. Niezmiennie od setek lat aktualna pozostaje ocena młodzieży przez Sokratesa:

> Nasza młodzież ma dziś silne pragnienie luksusu, ma złe maniery, pogardza władzą i autorytetem, brak im poszanowania dla starszych. Wolą zajmować się bzdurami zamiast nauki. Młodzież nie wstaje z szacunkiem, gdy starszy wchodzi do pokoju. Sprzeciwiają się rodzicom i zabierają głos w towarzystwie starszych. Tyranizują swoich nauczycieli[3].

A rodzice tych młodych ludzi to nikt inny jak „młodzież w skórze dorosłego", który z jednej strony pamięta swój młodzieńczy wiek, swoje młodzieńcze wybryki i przekonania, które wzbudzały lęk we własnych rodzicach, ale to też młodzi, którzy musieli wydorośleć i przybrać inną formę, inną narrację, biegowi wydarzeń nadać innych znaczeń, nie zawsze łatwiejszych, nie zawsze prawdziwszych, ale na pewno bardziej dojrzałych, bardziej wpisujących się w kanony społecznego ładu, porządku określającego i wyznaczającego prawidła ludzkiego funkcjonowania. Przez ten pryzmat musieli zapomnieć o swoich marzeniach, ideałach. Pamięć ich o przeszłości, własnym dojrzewaniu jest wybiórcza, selektywna, jest raczej niepamięcią niż pamięcią autentyczną. Rodzice w przestrzeni rodzinnej spotykają się nie tylko ze swoimi dziećmi, ale i z własną młodzieńczością, niespełnioną, przeszłą, odległą,

---

[1] Por. F. Walsh, *Strengthening family resilience*, New York 1998.

[2] H.D. Anderson, J.P Burney, S.B. Levin, *A postmodern collaborative approach to therapy*, [w:] *Casebook in family* therapy, red. D.M. Lawson, F.F. Prevatt, Pacific Grove, CA: 1999.

[3] Coraz częściej pojawiają się badania o pozytywnych aspektach młodości, ukazujące pozytywny wizerunek młodości. Por. P. Peret-Drążewska, *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2014.

ale również z całym bagażem lęków, obaw, niepokojów o dalsze losy młodych osób, które żądne wiedzy o życiu gotowi są popełniać własne błędy. Młodzi ludzie w swojej specyfice dojrzewania, dokształcania, doskonalenia swoich umiejętności potrafią widzieć świat inaczej, inaczej reagującą na te same bodźce, są często innego zdania, mają inne upodobania, inne poglądy i nie robią tego przeciwko dorosłym, ale często dla nich, by zmuszać, by prowokować, by uczyć zmiany, by rozwijać siebie i rodziców. Mózg przeciętnego nastolatka zdolny jest do wielowątkowej analizy sytuacji, potrafi doznawać wielu przeżyć jednocześnie, jest chłonny wiedzy, otwarty na zmiany i przede wszystkim różni się od mózgu dorosłego człowieka. Współczesna neurobiologia i neuropsychologia dysponuje coraz większą wiedzą na temat procesów rozwojowych nastolatków, nie tylko z uogólnionych badań psychologicznych i pedagogicznych, czy obserwacji, ale coraz częściej wiedza ta opiera się na badaniach mózgu, co pozwala zdobyć zobiektywizowane dane dotyczące mechanizmów postępowania nastolatków i wysnuć wnioski dotyczące przyczyn postępowania młodych osób, które, jak wynika z rozważań od Sokratesa do współczesnych, są bez względu na czasy bardzo podobne.

Nastolatek kontra rodzic, czyli mózg w procesie rozwoju

Mózg człowieka kształtuje się i rozwija zgodnie z pewnymi regułami. Przy urodzeniu dziecka mózg uposażony jest w prawie wszystkie neurony, ale większość synaps w korze mózgowej nie jest jeszcze uformowana. Podczas rozwoju, stymulacji mózgu, procesów pamięciowych i poznawczych dochodzi do specjalizacji, rozwoju i zagęszczania istoty szarej w mózgu, czyli skupiska ciał komórek nerwowych odpowiedzialnych za przetwarzanie informacji. Zagęszcza się ona przez cały okres dzieciństwa,

> (…) gdyż komórki mózgowe tworzą dodatkowe połączenia, podobne do gałęzi dendryty. To narastanie, znane pod nazwą aboryzacji (ugałęzienia), przypomina wzrost drzewa, ponieważ neurony wypuszczają kolejne gałęzie i korzenie. Bodźce, doświadczenia, powtarzające się wrażenia zmysłowe – wszystko to przyczynia się do tworzenia nowych ścieżek nerwowych. W okresie dojrzewania ten nadmierny przyrost jest odpowiedzialny za zwiększoną zdolność nastolatków do szybkiego uczenia się nowych rzeczy[4].

Nad tą zdolnością nie zawsze panują rodzice, a dotyczy to zazwyczaj nie tylko ilości przetwarzanych informacji przez młodzież, co raczej ich ja-

[4] F.E. Jensen, A.E. Nutt, *Mózg nastolatka. Jak przetrwać dorastanie własnych dzieci*, Warszawa 2014, s. 63.

kości. Rodzice zakotwiczeni we własnym postrzeganiu rzeczywistości nie zdążyli zauważać, że czas który poświęcili na samorozwój, na wykonywanie licznych zadań rozwojowych, przemijał w czasie historyczno-kulturowym, na którego przysposobienie nie mieli po prostu czasu. Skupieni na własnych doświadczeniach, tworzeniu domu rodzinnego, zaspokajaniu swoich potrzeb rodzinnych i społecznych, wraz z wejściem dziecka w wiek dojrzewania budzą się jakoby z letargu. Dzieci przypominają im, że należy zmienić sposób myślenia, wyjść z domu, otworzyć się na większe przeżycia, doznania i prowokują swoim zachowaniem. Okazuje się jednak, że każdy z nich ma inne cele, inne dążenia, inaczej skonstruowany system wartości, pomimo wspólnego zamieszkiwania. U dojrzałych, zintegrowanych jednostek cele nie muszą być ściśle połączone z potrzebami, są raczej samodzielne i otrzymują status autonomicznie funkcjonalnych motywów. Wspomniana autonomia funkcjonalna związana jest z dojrzałą osobowością[5]. Osobowość nastolatka dopiero się kształtuje, co jest wynikiem rozwoju mózgu i wpływów społecznych. Ze względu właśnie na obfitość istoty szarej może dojść do pewnego rodzaju dysonansu poznawczego – mózg nastolatka ma problem z wyłapaniem z szumu informacji, przekazywanych przez rodziców i innych, tych sygnałów właściwych. W efekcie, na późniejszym etapie okresu dojrzewania mózg zaczyna redukować nadprogramowe synapsy i optymalizować połączenia. Zanim do tego jednak dojdzie, rodzice zaniepokojeni zachowaniem nastolatka obarczą go szeregiem nudnych z jego punktu widzenia informacji, zadań i planów, które odbierze jako marudzenie, czepianie się, uprzykrzanie życia. Podejście do wyznaczanych zadań i celów wynika ze sposobu ustosunkowania się do własnej perspektywy temporalnej, a więc nastawienia na teraźniejszość lub przyszłość oraz na sposoby traktowania własnych celów jako efektów końcowych bądź samego działania[6]. Pomimo że źródłem różnic w sposobach planowania jest osobowość, to raczej rodzice charakteryzują się telicznym, zorientowanym na cel, sposobem działania, a młodzi ludzie paratelicznym – zorientowanym na działanie[7]. W tej perspektywie spotkanie młodych z rodzicami obfituje w wiele emocji, wydarzeń i interpretacji niezgodnych z intencją nadawcy. Rozmowy w domu rodzinnym toczą się jednak nieustannie. Najlepiej, kiedy mają one charakter dialogu, rozumianego jako spotkanie dwojga ludzi zorientowanych na siebie nawzajem. Dialog według S. Michałowskiego (1994)[8] to takie spotkanie, w którym otwieramy się na przekazanie swoich poglądów,

[5] G.W. Allport, *Pattern and growth in personality*, New York 1961, s. 18.

[6] C. Timoszyk-Tomczak, *Strategie konstruowania własnej przyszłości*, Szczecin 2003, s. 33.

[7] Por. M. Apert, *Reversal theory*, London – New York 1989.

[8] S. Michałowski, *Spotkanie i dialog jako podstawa skutecznych oddziaływań wychowawczych*, [w:] *Szkice o wychowaniu*, red. W. Kojs, Katowice 1994, s. 14.

myśli, perspektyw w taki sposób, aby dojść do porozumienia, aby odnaleźć konsensus i zarazem ułatwić zrozumienie i przyjęcie definicji partnera. Spotkanie, którego wyrazem jest dialog powinien zakładać szukanie tego co wspólne, a nie tego co dzieli. Takie podejście jest zgodne z założeniami filozofii spotkania, w którym spotkanie jest postrzegane jako szczególny sposób bycia z drugim człowiekiem, w toku którego

> wydarza się coś wspaniałego, niepowtarzalnego, tajemniczego i wywołującego we mnie nieodwracalne zmiany, na które teraz chętnie się godzę. W przeżyciu spotkania ukazują się niedostępne dotąd wysokie wartości, (…) w spotkaniu dokonuje się wielki aksjologiczny skos[9].

Rozmowy w domu rodzinnym nie zawsze przyjmują wymiar spotkania, jednak w konsekwencji, być może z perspektywy czasu, wiele rozmów młodych z rodzicami oceniana jest jako ważna.

Dialog jest najbardziej dojrzałą formą kontaktu międzyludzkiego, który został dany człowiekowi niejako w drodze ewolucji. Od 1,8 miliona lat człowiek funkcjonuje jako *Homo erectus*. Jednakże, umiejętność abstrakcyjnego myślenia nabył zaledwie 200 tysięcy lat temu. Doszło wówczas do mutacji genu FOXP2 w ludzkim DNA[10]. Mutacja tego genu najprawdopodobniej sprawiła, że płaty czołowe przodków człowieka jeszcze bardziej się rozrosły i uległy reorganizacji. W tej części mózgu umysł planuje, przewiduje konsekwencje swoich działań, a także kontroluje zachowania tak, by pasowały do kontekstu społecznego. GEN FOXP2 najczęściej nazywany jest „genem mowy". Wiele wskazuje, że właśnie dzięki niemu ludzkość zaczęła mówić. Bez umiejętności złożonego myślenia, jaką zapewniają płaty czołowe, mowa byłaby niemożliwa. Mówienie to jedna z najbardziej abstrakcyjnych rzeczy, jaką robi człowiek. Wydaje ustami dźwięk, a w głowie jego rozmówcy pojawia się obraz odpowiadający jakiejś rzeczy, czynności, a nawet bardziej nieuchwytnym zjawiskom, jak czas czy przestrzeń[11]. Ośrodkami w mózgu odpowiedzialnymi za mowę są przede wszystkim ośrodek Broki[12] i ośrodek Wernickiego[13], jednak proces produkcji mowy jest wspomagany przez cały mózg, który pracuje na pełnych obrotach. Co więcej, sama czynność mówienia wymaga użycia przynajmniej stu mięśni, natomiast przy normalnym tempie mowy (tj. czternaście dźwięków na sekundę) potrzeba około **140 000** zdarzeń neuromięśniowych na sekundę. To świetnie obrazuje złożoność pro-

---

[9] J. Bukowski, *Zarys filozofii spotkania*, Kraków 1987. s. 21.

[10] *Lai CS, Fisher SE, Hurst JA, Vargha-Khadem F, A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder, Nature, Monaco AP 2001, 413 (6855), s. 519-523.*

[11] R. Ohme, *Emo sapiens. Harmonia emocji i rozumu*, Wrocław 2017, s. 30.

[12] Por. K. Welsh, *Neuropsychologia kliniczna*, Warszawa 2000.

[13] B. Sadowski, *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt*, Warszawa 2006.

cesu mowy i pracy naszego mózgu[14]. Mózg nastolatka jest jednak jeszcze na tyle niedojrzały, że rozmowa młodego człowieka z dorosłym może przybrać nieco inny obrót niż rodzic się spodziewa. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest między innymi to, że mózg nastolatka jeszcze dopiero buduje wiele połączeń mózgowych, na przykład sygnał z jednego obszaru mózgu, jak strach, czy stres pochodzący z ciała migdałowatego, ma problem z przejściem do innego obszaru mózgu, dajmy na to, odpowiedzialnego za zmysł oceny sytuacji, umiejscowionego w korze mózgowej płata czołowego. Oznacza to, że kiedy młodzi ludzie znajdują się w trudnej sytuacji, nie zawsze mogą wiedzieć co zrobić, by zareagować właściwie. Innymi słowy, ciało migdałowate sygnalizuje im, że istnieje zagrożenie, a ich płaty czołowe nie odpowiadają, co oznacza więcej pobudzania a mniej hamowania. Dlatego, nastolatkowie potrzebują więcej czasu, by NIE zareagować[15]. W kontekście rozmów prowadzonych przez młodzież z rodzicami, fakt ten nie pozostaje bez znaczenia. Uważa się, że właśnie nieokiełznane i nadpobudliwie niedojrzałe ciało migdałowate ma wpływ na wybuchowość nastolatków. To częściowo nawet wyjaśnia histerię, z jaką spotykają się rodzice odmawiający prośbom, które ich nastoletnie dzieci uważają za w pełni sensowne. O różnicach i uzasadnionych pretensjach, a nawet o porozumieniu pomiędzy dwoma jakże odmiennymi stronami tego samego domowego ogniska traktuje niniejszy artykuł, przedstawiając zjawisko w świetle badań własnych.

Rozmowy młodych z rodzicami w relacji badacza

Zainteresowana treścią, formą i obszarem rozmów współczesnych nastolatków z ich rodzicami, poszukiwałam odpowiedzi na te pytania u samych zainteresowanych. W tym celu w styczniu 2017 roku przeprowadziłam badania na grupie 250 młodych osób z Gimnazjum nr 5 w Lesznie[16].

[14] M. Sikora, *Geografia mózgu – gdzie powstaje mowa?* http://www.cafebabel.pl/lifestyle/artykul/geografia-mozgu-gdzie-powstaje-mowa.html, [dostęp: 12.07.2017].

[15] F.E. Jensen, A.E. Nutt, *Mózg nastolatka*, s. 67.

[16] Jest to miejscowość położona w województwie wielkopolskim, licząca ponad 64 tys. mieszkańców, miejsce, gdzie młodzi ludzie mogą doświadczać swojego rozwoju korzystając z licznych aktywności sportowych, działań organizacji pozarządowych, gdzie szkoły włączają w repertuar swoich planów wiele programów edukacyjnych i wychowawczych. Jest to miasto, które w raporcie „Polityki" z 2015 roku znalazło się w grupie najlepiej ocenianych, przez samych mieszkańców, miast. „W województwie wielkopolskim znakomicie wypadło Leszno. Jego mieszkańcy są najbardziej zadowoleni z życia, mają dobrą edukację, a samo miasto w ogólnej klasyfikacji uplasowało się na wysokim, siódmym miejscu" (http://poznan.naszemiasto.pl/artykul/ranking-miast-polityki-w-lesznie-zyje-sie-lepiej-niz-w,3108634,art,t,id,tm.html, [dostęp: 05.07.2017]. Gimnazjum nr 5 znajduje się w dzielnicy Leszna – Gronowie,

Objęto nimi losowo wybranych uczniów klas pierwszych, drugich i trzecich. Badania przeprowadzono podczas lekcji szkolnych. Większość ankietowanych stanowiły dziewczęta (66%). 4,8% badanych nie miało matki lub nie ma z nią żadnego kontaktu, a 13% osób nie miało ojca lub nie ma z nim kontaktu. Głównym problemem badawczym było pytanie: Jaka jest treść, forma rozmów prowadzonych przez młodzież z jej rodzicami? Problemy szczegółowe, jakie uwzględniłam w niniejszych badaniach to: 1) Czy tematy rozmów podejmowanie w domu rodzinnym badanych osób są takie same z matką i ojcem? 2) Czy w domach rodzinnych badanych osób istnieją tematy tabu i czego dotyczą? 3) Czy młodzi ludzie chętnie rozmawiają z rodzicami? 4) Jaki jest stosunek emocjonalny badanej młodzieży wobec prowadzonych rozmów z rodzicami? 5) Czy rozmowy prowadzone przez badaną młodzież przebiegają w poczuciu porozumienia czy konfliktu? 6) Jakie są oczekiwania badanych osób wobec rozmów z rodzicami? W procesie metodologicznym postawiłam następujące hipotezy badawcze: 1) Rodzice podejmują inne tematy z młodzieżą ze względu na płeć, a młodzież jako inicjator podejmowanych rozmów wykazuje się odmienną tematyką niż rodzice. 2) W domach badanych osób istnieje dużo tematów tabu, które w głównej mierze dotyczą seksu i religii. 3) Badane osoby chętnie rozmawiają ze swoimi rodzicami, wykazują zainteresowanie rozmowami z nimi. 4) Ankietowani lubią prowadzić rozmowy ze swoimi rodzicami, ale towarzyszą tym rozmowom różne emocje. 5) Prowadzone rozmowy przez badaną młodzież z jej rodzicami przebiegają raczej w poczuciu porozumienia niż konfliktu. 6) Młodzi ludzie oczekują od swoich rodziców, by traktowali ich poważnie i rozmawiali z nimi na ważne oraz trudne tematy. Badanie miało charakter opisowy. Dobór próby badanej przebiegał w sposób losowy[17]. Metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, a wykorzystanym narzędziem badawczym ankieta, która powstała na podstawie zoperacjonalizowanych zmiennych i wskaźników badawczych.

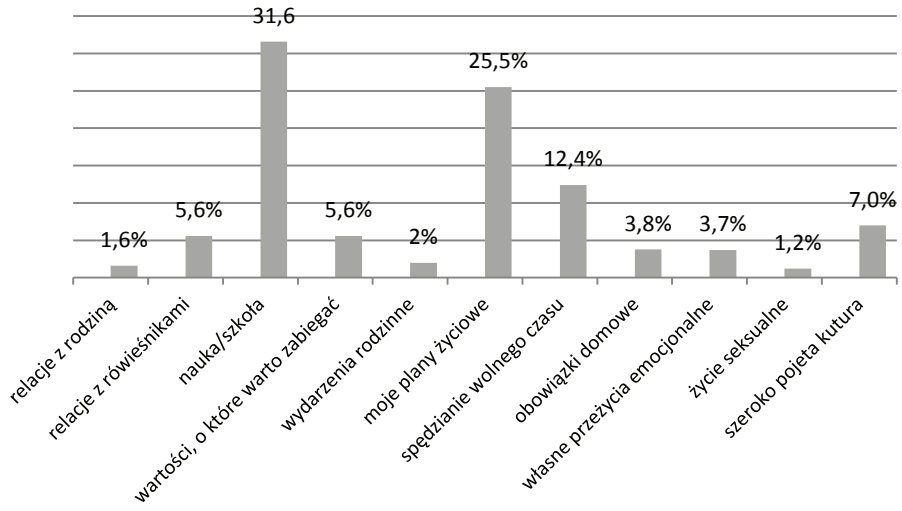
---

gdzie poza zabudowaniami domków jednorodzinnych są też tzw. budynki socjalne, w których w większości mieszkają rodziny dysfunkcyjne. Szkoła ma otwartą klasę innowacyjną, do której mogą uczęszczać osoby nie tylko z rejonu, ale również dostające się do szkoły z tzw. konkursu świadectw. Zatem, są to najlepsi uczniowie z Leszna i okolic, którzy wybrali sobie szkołę jako jedną z najlepszych, do której chcą uczęszczać, dającą najlepsze perspektywy. W opinii mieszkańców, szkoła ta cieszy się opinią szkoły o wysokich wymaganiach edukacyjnych i bardzo korzystnych warunkach wychowawczych (z niepublikowanych danych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Lesznie, z roku 2015. Korzystne warunki wychowawcze, zostały uznane na podstawie oceny grona pedagogicznego wraz z dyrektorem o podejściu do rozwiązywania trudności wychowawczych uczniów). Różnorodność środowisk, z których pochodzą uczniowie szkoły, jest szeroka.

[17] Badania były badaniami pilotażowymi, zatem próba nie była reprezentatywna i wyników badania nie można generalizować na całą populację.

Treści rozmów młodych z rodzicami z perspektywy badanych

Rozmowa ma wymiar poznania siebie samego. Poprzez rozmowę artykułujemy myśli i sądy, na podstawie których nie tylko prezentujemy siebie innym, ale często dajemy sobie szanse na usłyszenie na głos własnych procesów myślowych, co pozwala nam na dokonanie wnikliwej analizy samych siebie. Z racji wieku, celów życiowych, perspektyw temporalnych[18] oczywisty wydaje się fakt, że każda grupa wiekowa będzie poruszała inne tematy, które uznaje za najistotniejsze ze swojego punktu widzenia. W badaniach można zauważyć spodziewane rozbieżności dotyczące tematyki rozmów w domu rodzinnym.

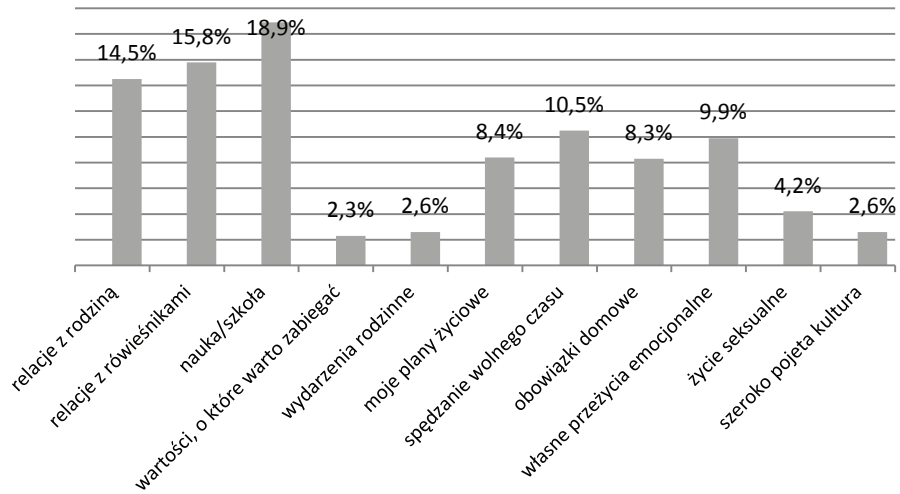


Ryc. 1. Tematy rozmów podejmowane przez ojca (n = 218)
(Źródło: badania własne)

Ojcowie zorientowani zazwyczaj zadaniowo, mają podejście pragmatyczne do wykonywanych czynności i w rozmowach ze swoimi dorastającymi dziećmi podejmują najczęściej tematy dotyczące nauki/szkoły (31,6%) oraz planów na przyszłość (25,5%). Najrzadziej poruszanymi tematami rozmów jest życie seksualne (1,2%), rzadko też tematem rozmów ojców z nastolatkami bywają szeroko rozumiane tematy relacji międzyludzkich, czy wydarzeń z życia rodzinnego, co może raczej świadczyć o powierzchownych kontak-

[18] E. Karmolińska, *Młodzież ze środowisk zagrożonych marginalizacją wobec własnej przyszłości*, Leszno – Poznań 2009, s. 160-167.

tach ojców z młodzieżą, w których treści rozmów ograniczają się raczej do zdawkowego „co tam w szkole". Wśród tematów podejmowanych przez matki dominują również obszary związane z nauką (18,9%), ale zasadnicza różnica pomiędzy tematami podejmowanymi przez matkę i ojca dotyczy kwestii relacyjnych. Kobiety bardzo często zwracają uwagę na komponent relacji międzyludzkich w ogóle. W rodzinach respondentów takie założenie się potwierdziło. Matki dbają o relacje, jakie młodzież ma ze swoją rodziną (14,5%) oraz o relacje wewnątrz grupy rówieśniczej; 15,8% matek pyta o relacje ich nastoletnich dzieci z rówieśnikami. Wskazuje to na większe zainteresowanie życiem emocjonalnym, uczuciowym ich dzieci i być może na bliższe relacje młodzieży z matkami niż ojcami.

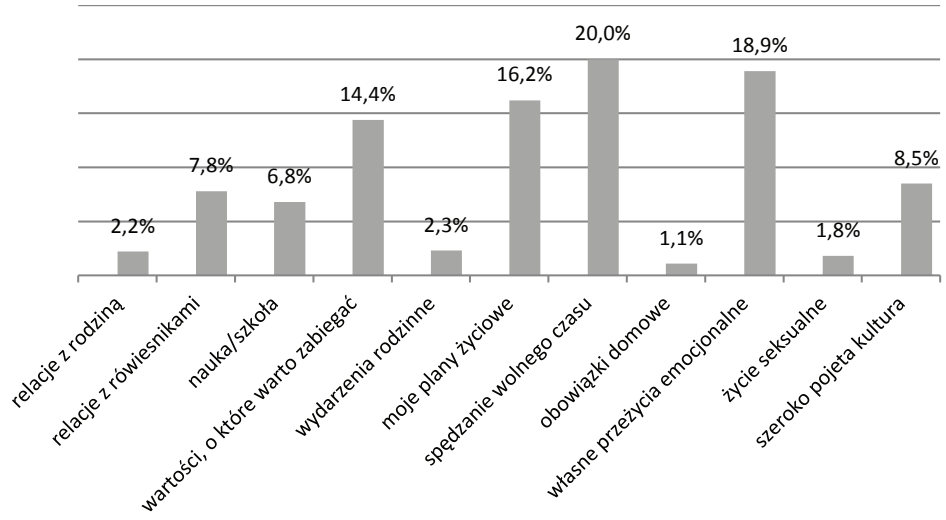


Ryc. 2. Tematy rozmów podejmowane przez matkę (n = 238)
(Źródło: badania własne)

Pomimo że matki częściej (4,2%) niż ojcowie (1,2%) rozmawiają o życiu seksualnym, to nadal jednak współczynnik ten jest niski i może wskazywać, że to raczej rówieśnicy są osobami, z którymi takie tematy są poruszane lub, jak wskażę w dalszych rozważaniach, jest to często temat tabu w polskiej rodzinie.

Temat dotyczący obowiązków domowych jest częściej poruszany przez matki niż przez ojców. Jednakże to kobiety dbają nadal o „wychowanie w codzienności" swoich dzieci i częściej zwracają uwagę na kwestie organizacji życia dzieci.

Tematy rozmów inicjowanych przez młodych są rozbieżne z kwestiami podejmowanymi przez ich rodziców, co skłania ku refleksji, że wspólne egzysto-



Ryc. 3. Tematy rozmów podejmowane przez młodzież z rodzicami (n = 248)
(Źródło: badania własne)

wanie w tej samej przestrzeni życiowej, jaką jest przestrzeń rodzinna[19], może generować inne obszary rozmów.

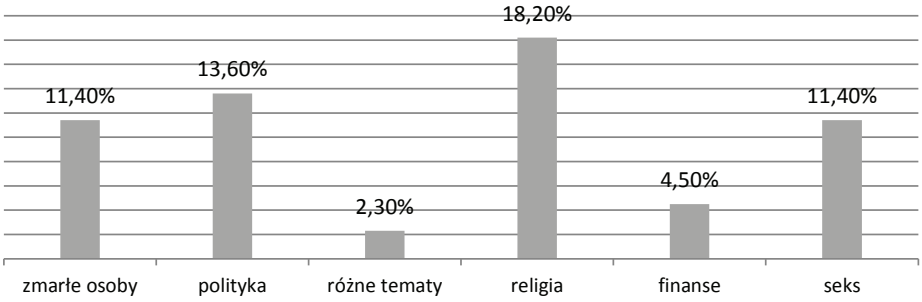
Nie zaskakuje fakt, że młodzi ludzie znacznie rzadziej niż ich rodzice chcą rozmawiać o szkole/nauce (6,8%). Obowiązki domowe stanowi temat ogólne nieistotny z punktu widzenia dzieci (1,1%). Młodzież z racji potrzeby idealizacji, chęci przeżyć transcendentnych, fazy kształtowania się ideologii, idealizacji wartości chętniej znajdują ukojenie w rozmowach dotyczących wartości, o które warto w życiu zabiegać (14,4%), spędzania wolnego czasu, który daje przestrzeń do dalszych rozważań egzystencjonalnych (20%). Współczesna młodzież coraz częściej wyraża swoje potrzeby emocjonalne i chce rozmawiać z rodzicami na temat własnych przeżyć emocjonalnych (18,9%), co zapewne było zdecydowanie rzadszym zjawiskiem w pokoleniu ich rodziców. Młodzi ludzie mają potrzebę nazywania swoich przeżyć, co może być wynikiem efektów wychowawczych rodziców[20]. Podejmowanie rozmów w konkretnych obszarach tematycznych może wynikać z wyczucia, na jakie tematy

[19] K. Segiet, *Rodzina jako przestrzeń życia (dla) współczesnej młodzieży*, [w:] *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowyc*h, red. K. Segiet, Poznań 2015, s. 35-45.

[20] Coraz więcej pojawia się szkoleń, wykładów, artykułów i publikacji z dziedziny wychowania, w tym: T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1999; A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań 1992; J. Juul, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?* Podkowa Leśna 2012 i in.

można w domu rodzinnym rozmawiać, a jakich lepiej unikać, by nie wywołać zbyt dużego napięcia w rodzinie i zachować *status quo*[21].

Z punktu widzenia terapii systemowej, istnieje duża siła działania tak zwanych tematów tabu[22], mogących budować swoistego rodzaju napięcie emocjonalne w rodzinie, które może okazać się trudne do zniwelowania, gdyż jest nieokreślone. Nie wiadomo czym jest, jak je nazwać, ale wszyscy członkowie systemu wiedzą, a raczej czują, że istnieje (43,1% ankietowanych uznało, że ma świadomość istnienia takich tematów i potrafiło wskazać ich obszary). Niewypowiedziane słowa mają większą moc niszczenia aniżeli prawdziwe i szczere.



Ryc. 4. Tematy tabu w rodzinie w rozmowach rodzinnych w opinii badanych (n = 237)
(Źródło: badania własne)

Do najtrudniejszych obszarów rozmów pomijanych w rodzinach badanych respondentów należą rozmowy dotyczące sfery religijnej (18,2%), polityki (13,6%) oraz seksu (11,4%) i osób zmarłych w rodzinie (11,4%).

[21] V. Satir, *Peoplemaking*, Palo Alto 1972.

[22] Współczesne słowniki ogólne języka polskiego i słowniki wyrazów obcych podają kilka znaczeń wyrazu tabu: pierwsze odnosi się do tabu pierwotnego, magicznego, religijnego, przy czym często następuje odwołanie się do wierzeń ludów pierwotnych; drugie znaczenie – określane jako przenośne – formułowane jest np. tak: „temat, którego nie wolno poruszać" (*Ilustrowany słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, PWN, Warszawa 1999, s. 917); „wszystko to, co objęte zakazem społecznym, o czym nie należy rozmawiać; temat, którego nie należy poruszać" (*Słownik współczesnego języka polskiego*, red. B. Dunaj, wyd. I – 1998, Warszawa 2001, s. 1118); „społeczny zakaz używania pewnych słów lub poruszania pewnych tematów, uznawanych za wstydliwe, niebezpieczne, kontrowersyjne lub przykre. Także coś, co jest objęte takim zakazem" (*Słownik języka polskiego PWN*, red. M. Bańko, t. 2, Warszawa 2000, s. 800); „to, o czym się nie mówi lub co jest zakazane w jakimś społeczeństwie, ponieważ jest wstydliwe, niebezpieczne, kontrowersyjne lub przykre" (*Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. 4, Warszawa 2003, s. 7); „nieformalny zakaz poruszania pewnych tematów lub używania pewnych słów, uważanych za niemoralne, niebezpieczne, kontrowersyjne itp.; także temat, którego nie wolno poruszać, lub słowo, którego nie wolno używać" (*Wielki słownik wyrazów obcych PWN*, red. M. Bańko, Warszawa 2005, s. 1227) (za: A. Dąbrowska, *Zmiany obszarów tabu podlegających zmianie we współczesnej kulturze*, Acta Universitatis Wratislaviensis, 3060, Język a Kultura, t. 20, Wrocław 2008, s. 2).

Pomimo istnienia w rodzinie tematów trudnych, młodzież zapytana, czy chce rozmawiać z rodzicami, w zdecydowanej większości odpowiedziała, że ma taką potrzebę (92,7%). Odpowiedzi „tak, zdecydowanie chcę" udzieliło 80,7% respondentów, „tak, czasami chcę" – 12%, a tylko 7,3% nie chce prowadzić na te tematy rozmów z rodzicami. Osoby, które nie chcą rozmawiać z rodzicami na wyżej wymienione tematy wskazały następujące tego przyczyny:

– „bo mi się nie chce z nim/nią rozmawiać" (64%),
– „bo nie mają nic ciekawego do powiedzenia" (11,4%),
– „bo nie mają czasu" (13%),
– „bo mają swoje problemy" (8,9%),
– „nie wiem" (3,6%).

Pewnych tematów wśród moich respondentów w rozmowach się nie porusza, ale są też takie, o których młodzi ludzie chcieliby rozmawiać, jak na przykład:

– szeroko pojęte tematy egzystencjalne, sens życia (83%),
– tematy religijne (10%),
– o seksie (5%),
– o zainteresowaniach (3%).

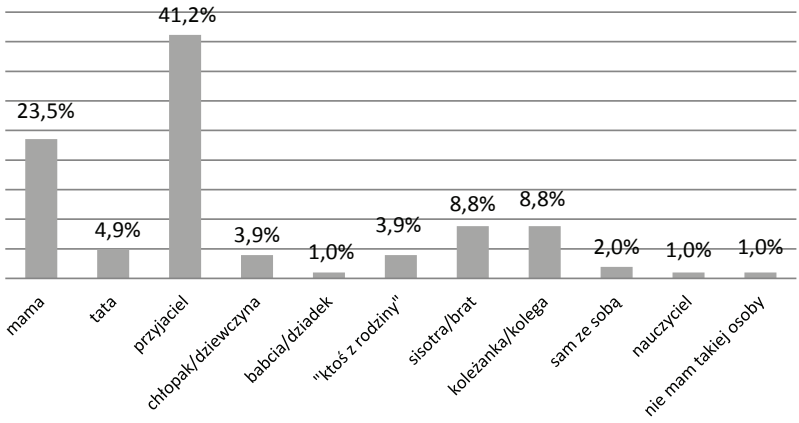
Warto zauważyć, że wśród osób deklarujących, iż temat związany z religią w ich domach jest tematem tabu, większość z nich (86%) wskazała, że chcieliby na te tematy rozmawiać z rodzicami. Uzasadniając, podawali najczęściej przyczynę dbałości o *status quo* rodziny (78%), utrzymanie więzi emocjonalnych w rodzinie na właściwym poziomie (12%) oraz poczucie, że rodzice nie są odpowiednimi intelektualnie partnerami w rozmowie (10%).

Istotnym elementem uwzględniającym charakterystykę rozmów prowadzonych przez młodzież z rodzicami jest czas, jaki poświęcają oni na zapełnienie swojej przestrzeni psychicznej[23] rozmową. Wyniki badań jasno wskazują, że młodzież częściej rozmawia z matkami niż z ojcami. Wśród respondentów byli i tacy, którzy w ogóle nie prowadzą rozmów z ojcem (aż 17,6%) i tacy, którzy wcale nie rozmawiają z matką (4,9%). Krótkie rozmowy, do 15 minut dziennie, młodzież prowadzi częściej z ojcem (31,4%) niż z matką (20,6%). Wraz z podnoszeniem granicy czasowej, coraz więcej młodzieży wskazywało matkę jako osobę, z którą rozmawiają: między 15-30 minut z matką 23,5%, z ojcem 19,6%; powyżej 30 minut do 1 godziny z matką 29,4%, z ojcem 22,5%; 21,6% respondentów wskazała, że rozmawia dłużej niż godzinę dziennie z matką, a powyżej godziny rozmawia z ojcem 8,8% badanych. Z powyższego wynika, że matki są zdecydowanie bardziej „dostępne" młodzieży w rozmowach niż ojcowie. Pomimo zmian dotyczących podejścia do wychowania, czy roli ojca i matki w wychowaniu dzieci, nadal to matka jest

[23] K. Lewin, *Defining the "Field at a Given Time"*, Psychological Review, 1943, 50, s. 292-310; *Republished in Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science*, American Psychological Association, Washington D.C. 1997.

powiernikiem rozmów młodych osób w rodzinach, a z racji specyfiki wieku dojrzewania, kiedy pojawia się silna potrzeba identyfikacji z grupą rówieśniczą, coraz częściej o wielu sprawach rodzice nie są informowani, a młodzież dzieli się informacjami o sobie ze swoimi rówieśnikami.

Porozumiewając się z innymi, dajemy sobie szanse na zaistnienie w przestrzeni publicznej, co kreuje naszą tożsamość zarówno indywidualną, jak i społeczną[24]. Dlatego, być może, młodzi ludzie chętniej rozmawiają z rówieśnikami niż z własnymi rodzicami, gdyż mogą poznać większe spektrum informacji, doznań, jak też odkryć siebie bardziej niż tylko z perspektywy rodzica.



Ryc. 5. Osoby, w którymi badani najchętniej rozmawiają (n = 249)
(Źródło: badania własne)

Odpowiedzi respondentów na powyższe pytania nie zaskakują badacza. Prawie połowa ankietowanych najbardziej lubi prowadzić rozmowy z przyjacielem. Nadal co czwarty ankietowany wskazał matkę jako towarzysza swoich rozmów. Wyniki niniejszych badań potwierdzają rezultaty uzyskane w raporcie z 2013 roku prowadzonego przez CBOS na temat młodzieży.

> Zdecydowanie najważniejszą osobą w domu jest dla młodych ludzi matka. To na jej wsparcie przede wszystkim mogą liczyć w trudnych chwilach (60%), ona jest także autorytetem, na uznaniu którego najbardziej im zależy (47%). Co więcej, partnerem do rozmowy jest ona częściej niż chłopak lub dziewczyna czy koledzy. Stosunkowo najwięcej osób wskazywało również na matkę jako osobę, która ma największy wpływ na ich styl ubierania się (20%). W porównaniu z matką, która – jak się wydaje na podstawie deklaracji badanych – jest nierzadko jednocześnie autorytetem, pocieszycielem, przyjacielem i doradcą, rola ojca w rodzinie wypada dość blado[25].

[24] Por. A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Poznań 2000.

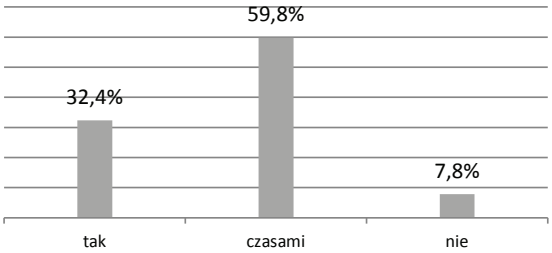
[25] Badania CBOS. *Młodzież 2013*. www.cinn.gov.pl/portal?id=15&res_id=673746, Warszawa [dostęp: 11.07.2017], s. 98.

Jak wynika z niniejszych badań, respondenci w kontekście relacji międzygeneracyjnych chętniej prowadzą konwersację z matkami niż z ojcami (90,2% ankietowanych chce rozmawiać z matkami i 75,5% ankietowanych chce rozmawiać z ojcami). Oczywiście, może to wynikać z dostępności fizycznej matki i ojca, ale również z poczucia zrozumienia.

Poczucie zrozumienia i satysfakcja z prowadzonych rozmów młodzieży z jej rodzicami i rówieśnikami

Poczucie zrozumienia[26] stanowi jeden z ważniejszych aspektów komunikacji międzyludzkiej. Bez poczucia zrozumienia trudno mówić o komunikacji, która spełnia funkcję społeczną (czyli znaczenie języka w koordynacji aktywności członków danej grupy); psychologiczną (odnosi się do organizacji wyższych form życia umysłowego dzięki systemowi językowemu); regulacyjną (która odnosi się do kontrolowania zachowań innych poprzez wykorzystanie środków językowych)[27]. Bez poczucia zrozumienia, które prowadzi do porozumienia, trudno byłoby utrzymać bliższe relacje i funkcje regulacyjne zarówno w grupie rówieśniczej, jak i rodzinnej.

Wśród badanej młodzieży zaledwie co trzeci respondent ma poczucie, że rodzice go rozumieją, a ponad połowa (59,8%) uznaje, że rodzice czasami ich rozumieją.



Ryc. 6. Poczucie zrozumienia badanych przez ich rodziców
(Źródło: badania własne)

[26] Według *Słownika języka polskiego PWN*, rozumienie oznacza: „pojmowanie treści przekazywanej informacji", „zdawanie sobie sprawy z czegoś", czy „przypisywanie czemuś jakiegoś znaczenia", natomiast zrozumienie to „uświadomienie sobie znaczenia jakiego wyrazu, wypowiedzi, istnienie relacji między rzeczami lub zjawiskami" https://sjp.pwn.pl/slowniki [dostęp: 10.10.2017].

[27] G.A. Delaguna 1927 za: Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków – Kluczbork 2000, s. 54.

Zdecydowana większość respondentów (89%) wskazała matkę jako tę osobę, od której otrzymują zrozumienie[28]. Częstotliwość i chęć prowadzenia rozmów z konkretną osobą w rodzinie może mieć związek z organizacją rodziny. Wchodzenie w „sojusze" z poszczególnymi członkami rodziny nie zawsze okazuje się destrukcyjne dla pozostałych. Dzieje się tak wówczas, kiedy sojusze zawierane są przeciwko innym osobom w rodzinie lub przeciwko całym subsystemom[29]. Wśród badanej młodzieży ponad połowa (64,3%) ankietowanych oznajmiła, że często rozmawiają z mamą nie wtajemniczając w treść rozmowy ojca, z obawy o jego reakcję na poruszane podczas rozmowy treści. O rodzinie dysfunkcjonalnej można mówić wówczas, kiedy mamy do czynienia z triangulacją[30] – kiedy każdy rodzic wymaga od dziecka przymierza ze sobą, a przeciw drugiemu rodzicowi. Naturalne jest jednak wchodzenie w koalicje rodzinne w przestrzeni pokoleniowej.

> Subsystem rodzeństwa przynosi pierwsze doświadczenie bycia w grupie rówieśniczej oraz oferuje lekcję wsparcia, współdziałania i ochrony (a także współzawodnictwa, walki z różnicami i ich negocjacji). Dzieci tworzące ten subsystem uczą się wspólnie jak porozumiewać się z subsystemem rodzicielskim, by móc osiągnąć takie zmiany relacji, które byłyby współmierne z ich indywidualnymi zmianami rozwojowymi[31].

Rola w subsystemie uczy rodzeństwo umiejętności porozumiewania się w grupie rówieśniczej. Dlatego, młodzież posiadająca rodzeństwo (75% badanych) częściej ma poczucie zrozumienia wśród rówieśników niż ich koledzy jedynacy.

Naturalnym zjawiskiem w wieku dojrzewania jest chęć przebywania w grupie rówieśniczej, by móc stworzyć poczucie przynależności pokoleniowej i zapewne dlatego w sytuacji poczucia zrozumienia ankietowani odczuwają większe zrozumienie wśród rówieśników niż w rozmowach z rodzicami. Należy zaznaczyć, że istotnym czynnikiem poczucia zrozumienia w wypadku rodziców i rówieśników może mieć struktura organizacji owych relacji.

---

[28] Badania prowadzone przez CBOS w roku 2016 potwierdzają uzyskane przeze mnie wyniki. „Źródłem wsparcia dla młodych ludzi jest przede wszystkim matka (60% wskazań). Zdecydowanie rzadziej w trudnych chwilach mogą liczyć na pomoc ojca (29%). Porównywalnie często jak ojca uczniowie wymieniali w tym kontekście przyjaciół (34%) oraz chłopaka lub dziewczynę (27%)". Badania CBOS. *Młodzież 2016*. http://www.cinn.gov.pl/portal?id=166545, Warszawa, [dostęp: 10.07.2017], s. 10.

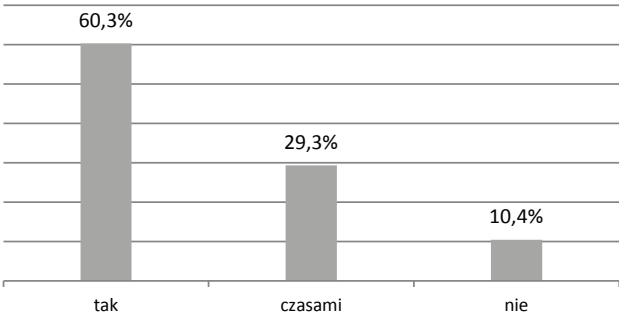
[29] Subsystem: jest składnikiem struktury rodziny, mający wykonać zadania niezbędne do funkcjonowania całego systemu. Sojusze to emocjonalne lub psychologiczne powiązania między członkami rodziny. Za: H. Goldenberg, I. Goldenberg, *Terapia rodzin*, Kraków 2004, s. 228.

[30] S. Minuchin, *Families and family therapy*, Cambridge, MA 1974.

[31] H. Goldenberg, I. Goldenberg. *Terapia rodzin*, s. 229.

Kontakty nastolatków z rodzicami odznaczają się odmienną strukturą w porównaniu z ich interakcjami z rówieśnikami. Te pierwsze mają bowiem charakter interakcji hierarchicznych, podczas gdy drugie są jednopoziomowe[32].

W strukturach jednopoziomowych, reguły komunikacji są mniej sztywne niż w organizacjach hierarchicznych, stąd poczucie zrozumienia może być większe.



Ryc. 7. Poczucie zrozumienia badanych przez rówieśników (n = 244)
(Źródło: badania własne)

Ponad połowa respondentów ma poczucie, że rówieśnicy ich rozumieją, natomiast co trzeci badany uznał, że poczucia zrozumienia wśród rówieśników doświadcza czasami. Jest to naturalne zjawisko wynikające z życia codziennego dwóch pokoleń w rodzinie. Na taki stan rzeczy składa się socjalizacja wtórna.

(…) zachodząca w grupach wiekowo homogenicznych – grupach rówieśniczych, grupach odpowiedzialnych za kształtowanie tożsamości społecznej bliskich generacji i pokoleń. O początku interesującego nas stanu rzeczy decyduje stan zaawansowania (zaangażowania emocjonalnego) socjalizacji wtórnej w tych grupach, socjalizacji naśladującej dobiegającą do końca socjalizację pierwotną. Pojawienie się subświata rodziców i subświata dorastających dzieci w konkretnej rodzinie jest wynikiem wzrostu siły emocjonalnej identyfikacji dziecka z grupą rówieśniczą, która osłabia procedury podtrzymywania rzeczywistości subiektywnej w środowisku rodzinnym[33].

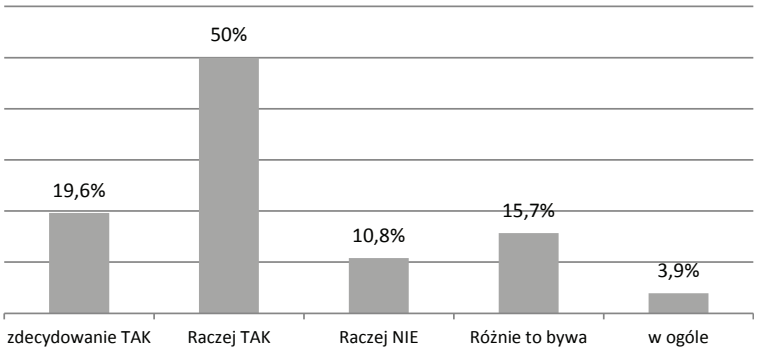
[32] E. Gurba, *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowania i wspomaganie*, Kraków 2013, s. 43; H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005; L. Bakiera, *Czy dorastanie musi być trudne?* Warszawa 2009.

[33] W. Wrzesień, *Jednostka – rodzina – pokolenie*, Poznań 2003, s. 130.

W procesie rozwoju niezbędne jest zatem wyjście ze strefy komfortu, jaką są relacje z rodzicami – nawet te splątane[34], ale znane, i podjęcie dialogu z rówieśnikami. Jednak z raportu CBOS z 2016 po raz pierwszy uzyskano odmienne wyniki badań dotyczące relacji rówieśniczych.

> Ostatnie badanie pokazuje z jednej strony spadek roli grupy rówieśniczej w życiu młodych ludzi, z drugiej wzrost znaczenia rodziców jako autorytetów. Rodzice zdecydowanie częściej niż trzy lata temu (i najczęściej w historii naszych badań, począwszy od roku 1994) są wymieniani jako ludzie, na których uznaniu zależy młodym ludziom. Rówieśnicy nie tylko rzadziej niż w latach ubiegłych pełnią rolę autorytetów, ale także rzadziej (najrzadziej od 1994 roku) należą do grona osób, z którymi młodzi ludzie chętnie spędzają wolny czas[35].

Czy miałoby to oznaczać, że identyfikacja pokoleniowa współczesnej młodzieży staje pod znakiem zapytania? Tym bardziej, że wśród moich respondentów znajduje się duże grono osób usatysfakcjonowanych z prowadzonych rozmów z rodzicami, przy czym ponownie nieznacznie większą przychylnością badanych cieszą się matki (69,6%) niż ojcowie (60,7%).

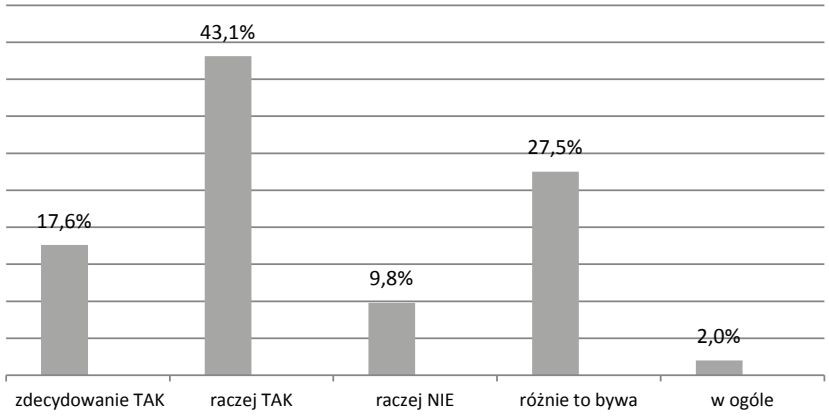


Ryc. 8. Poczucie satysfakcji z rozmów prowadzonych z matką (n = 230)
(Źródło: badania własne)

Podczas rozmowy poszczególni uczestnicy procesu komunikacji mają pewnego rodzaju oczekiwania wobec siebie nawzajem. Na podstawie tych ocze-

[34] Splątanie (*enmeshment* – rozmyte granice). Większość systemów rodzinnych można umieścić na osi między spłataniem a brakiem zaangażowania (*disengagement* – sztywne granice); por. S. Minuchin i in., *Families of the slums: An exploration of their structure and treatment*, New York 1967.

[35] Badania CBOS. *Młodzież 2016*, http://www.cinn.gov.pl/portal?id=166545, Warszawa [dostęp: 10.07.2017], s. 9.



Ryc. 9. Poczucie satysfakcji z rozmów prowadzonych z ojcem (n = 212)
(Źródło: badania własne)

kiwań można wysnuć po rozmowie wniosek, czy poziom satysfakcji podczas prowadzonej rozmowy był zadowalający. Jeżeli jednostka czuje się usatysfakcjonowana rozmową, czyli osiągnęła swój cel podczas rozmowy, ma ochotę wrócić do rozmówcy i utrzymywać z nią dalsze relacje. Badana młodzież jest raczej usatysfakcjonowana prowadzonymi rozmowami z rodzicami (69,6% badanych z matką i 60,7% z ojcem). Satysfakcja może dotyczyć różnych aspektów rozmowy, w zależności od wyznaczonego celu. Oznacza to, że podczas rozmowy może również dojść do różnego rodzaju konfliktów.

Konflikt w rodzinie a identyfikacja pokoleniowa współczesnej młodzieży

Czyżby współcześnie tożsamość pokoleniowa, rówieśnicza była zagrożona? Czyżby pojawiały się u młodzieży lęki związane z przynależnością do grupy na stałe? Przynależność do grupy pokoleniowej wymagałaby procesu identyfikacji na dłużej, zaangażowania, włożenia wysiłku. A w czasach płynnej nowoczesności[36] przeciętny nastolatek partycypujący w permanentnie zmieniającej się rzeczywistości może obawiać się takiego zaangażowania związanego z możliwością poniesienia wysokich kosztów emocjonalnych. Tymczasowe przebywanie w grupie rówieśniczej pozwala na szybkie wycofanie się z niej w momencie pojawienia się kolejnej okazji na lepsze życie, na poszerzenie swoich możliwości i zdobycie korzystniejszej oferty, która

[36] Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2007

sprawi, że szanse na sukces są często większe. Jednak taka strategia okazuje się zwodnicza w procesie poszukiwania tożsamości, dlatego trudno obecnie określić tożsamość grupową współczesnego nastolatka, który woli w bardziej bezpiecznym miejscu pozostać, nie wychylać się. Nastawiony na pozorne doznania i przeżycia nastolatek, jednocześnie doświadcza życia z pozycji asekuracyjnej, niejako przylepiony do rodzica, stwarza pozory wychodzenia w daleki świat, pozostając emocjonalnie związany z rodzicem w takim stopniu, w jakim powinno związane być małe dziecko. Młody człowiek ma zatem identyfikacje, a nie tożsamość. Jak podaje A. Cybal-Michalska[37], identyfikacja jest procesem dyskursywnym,

> bez fundamentu, który może postępować we wszystkich kierunkach, z których żaden nie jest do końca wyznaczony przez warunki początkowe (…) Identyfikacja nie jest zdeterminowana, bo można ją zawsze „zdobyć" albo „stracić" albo „zarzucić". Identyfikacja staje się ostatecznie względna i zdana na przygodność[38].

W procesie kształtowania tożsamości potrzebna jest identyfikacja, która tworzy się poprzez dyskurs. Dlatego, na potrzeby kształtowania się tożsamości młodego człowieka niezbędne jest oddzielenie się od rodziny, bycie poniekąd w kryzysie, w konflikcie z rodzicami. Jednak coraz częściej zauważamy tendencje do „trzymania" dzieci w bliskości psychologicznej przez rodziców. Już w badaniach W. Września z 2003 roku widoczny jest schemat rodziny o „paralelnych" strategiach życiowych pokolenia rodziców i pokolenia dorastających dzieci. Rodziny paralelne to takie, w których

> (…) odmiennym ocenom preferencji drugiego pokolenia nie towarzyszą relacje konfliktowe. Występuje tu znikome zainteresowanie wprowadzaniem zmian oraz tendencja do utrzymania istniejącego, bo „bezpiecznego" dla obu stron, *status quo* całego układu. Skłonności te motywowane są pragnieniem maksymalizacji komfortu psychicznego zarówno w pokoleniu rodziców, jak i dzieci, co prowadzi do unikania sytuacji konfliktowych[39].

Sytuacje konfliktowe w rodzinie bywają trudnym momentem w funkcjonowaniu rodziny, ale te normatywne mogą przyczynić się do powstania potrzeby separacji emocjonalnej dzieci od rodziców, co w konsekwencji pozwoli na kształtowanie się jednoznacznej, zaangażowanej tożsamości młodego człowieka. Taka rodzina, w której dochodzi do konfrontacji celów, planów i dążeń, z uwzględnieniem potrzeb stron konfliktu, to rodziny zdecydowanie wpływające na kształtowanie jednostki proaktywnej. „Jednostki proaktywne wchodzą

[37] A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Poznań 2006, s. 88.

[38] S. Hall, podaję za: A. Cybal-Michalska, tamże.

[39] W. Wrzesień, *Jednostka – rodzina – pokolenie*, s. 135-136.

na drogę działania, a jak potrzeba – to i wykraczają poza zwykłe ograniczenia sytuacji, by wydobyć możliwe korzyści wynikające z jej przekształcenia"[40].

Sytuacja zgody na kreowanie proaktywnej jednostki w rodzinie opierać się musi na wewnętrznej zgodzie rodzica na odróżnienie swojej tożsamości od tożsamości dziecka. Rodzic nastolatka, który przygotowuje się do „wypuszczenia z gniazda" swojego dziecka, potrafi zintegrować swoje obawy, skontenerować emocje i potrzeby dziecka. Ułatwić im to może wyraźne ustalenie granic międzypokoleniowych.

> (…) Jeśli rodzice chcą osiągnąć w rodzinie pożądane wyniki, to muszą istnieć:
> – wyraźne granice międzypokoleniowe, tak aby rodzice tworzyli subsystem władzy wykonawczej,
> – sojusze między rodzicami w podstawowych sprawach, takich jak dyscyplina,
> – reguły odnoszące się do władzy i autorytetu, rozstrzygające, które z rodziców ma rację w przypadku niezgody i czy mogą oni przeprowadzić swoją wolę, jeśli się zgadzają[41].

Zatem, naturalne i normatywne w procesie ustanawiania granic jest zagadnienie związane z negocjacją rzeczywistości w rodzinach z nastolatkiem. Większość dotychczasowych badań i opisów relacji młodych z rodzicami opierała się

> (…) głównie na testowaniu rodzin, które uczestniczyły w terapii klinicznej[42]. Tak utworzone charakterystyki relacji odnosiły się zatem do rodzin przeżywających wiele problemów, w tym również dotyczących porozumiewania się rodziców i nastoletnich dzieci. Tymczasem młodzież nieujawniająca zaburzeń rozwojowych wywodzi się z rodzin, w których przeżywają bliskie, niekonfliktowe relacje[43].

W moich badaniach adolescenci uznali, że ich nieporozumienia z rodzicami występują, być może, dosyć często (raz na dwa dni – 89% badanych), ale ich intensywność nie jest aż taka duża. Z wielu badań wynika, że „(…) dorośli wskazują na mniejszą częstotliwość pojawiania się konfliktów niż ich dzieci, ale przypisują im większe natężenie"[44]. Istotnym czynnikiem w interpretacji danych i znaczącym elementem generalizującym wnioski o jakości kontaktów interpersonalnych młodzieży z jej rodzicami będzie zatem dobór grupy badawczej, o której pozyskujemy informacje, w tym wypadku czy są to rodzice czy młodzież. Młodzi ludzie mają większą tendencję do szybkiego

---

[40] A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013, s. 381.

[41] H. Goldenberg, I. Goldenberg, *Terapia rodzin*, s. 232.

[42] L.D. Steinberg, *We know some things: parent-adolescent, relationship in retrospect and prospect*, Journal of Research on Adolescence, 2001, 11(1), s. 1-19.

[43] E. Gurba, *Nieporozumienia*, s. 42; R. Josselson, E. Greeberg, D. Mc Conochie, *Phenomenological aspects of psychosocial maturity in adolescence*, Journal of Youth and Adolescence 1977, 6, s. 25-56.

[44] Smetana, 1995; Deković, 1999, za: tamże s. 42.

zapominania i przerzucania uwagi, szczególnie tej emocjonalnej, na inne zdarzenia życiowe, często na relacje rówieśnicze, a rodzice przejawiają tendencje do zamartwiania się o los dzieci[45].

Jakich obszarów dotyczą kwestie sporne poruszane w relacjach międzygeneracyjnych? W moich badaniach dziedziny wspólnego życia, które zostają poddawane permanentnej negocjacji międzypokoleniowej dotyczą[46]:

– obowiązków domowych (25,5%),
– wyglądu nastolatków (13%),
– stylu ich zachowania (5%),
– odrabiania zadań domowych i osiągnięć szkolnych (8,6%),
– relacji interpersonalnych (4,8%) oraz
– regulacji różnych form aktywności(43,7%), takich jak: chodzenie spać, godziny powrotu do domu, zarządzanie pieniędzmi oraz higiena osobista.

Zdecydowana większość respondentów toczy spory z rodzicami dotyczące regulacji codziennych aspektów wspólnego życia, natomiast kwestie, które mogłyby się wydawać istotne jeszcze w ubiegłym pokoleniu, na przykład wygląd nastolatków czy styl ich zachowania, dzisiaj wydaje się stanowić pole porozumienia. Być może wynika to z komercyjnego i globalnego charakteru mody, która jest dostępna dla każdego bez względu na wiek i pochodzenie.

> Moda [również w relacjach między młodzieżą a jej rodzicami, wydaje się, że szczególnie pomiędzy córkami a matkami – przyp. autora] uczestniczy w procesach decentracji, fragmentaryzacji i inscenizacji tej tożsamości[47].

Przy czym, należy zwrócić uwagę na fakt, że większość negocjacji toczonych w domu podejmowana jest w celu „(…) utrzymania *status quo* istniejącego układu (rodzice), jak i w celu zagwarantowania jak najdogodniejszej pozycji w zmieniającym się systemie władzy w rodzinie (dzieci)”[48]. Taka tendencja pozwala na modyfikację pozycji władzy w rodzinie pomiędzy pokoleniami, ułatwiając tym samym wejście w kolejną fazę rozwoju rodziny[49].

Źródeł nieporozumień pomiędzy nastolatkami a ich rodzicami badacze[50] poszukują także w barierach komunikacyjnych, na jakie natrafiają przedstawiciele obu pokoleń, różnicach stylów i wzorców zachowań oraz akceptowanych celach aktywności.

---

[45] Jedno z pytań w ankiecie dotyczyło troski rodziców o dzieci: „Jak myślisz, czy Twoi rodzice martwią się nadmiernie o Twoją przyszłość?” 76% ankietowanych, w tym większość stanowiły dziewczyny (60%), uznała, że rodzice zdecydowanie za bardzo martwią się o ich przyszłość.

[46] Klasyfikacja za: E. Gurba, *Nieporozumienia*, s. 46.

[47] Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010, s. 92.

[48] W. Wrzesień, *Jednostka – rodzina – pokolenie*, s. 197.

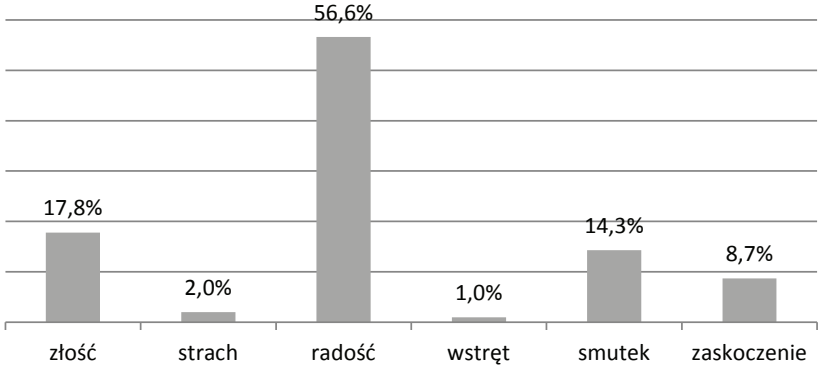
[49] Jest to okres odejścia dzieci z domu. Gerson (1995) nazywa ten okres kontrakcją (skurczaniem się). Carter i McGoldrick (1999) opisuje ją jako tę fazę cyklu życia nienaruszonej rodziny, jako „wypuszczanie dzieci w świat i dalsze życie”.

[50] M.in. J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007.

Emocje młodych w rozmowach z rodzicami

Rozmowy prowadzone z rodzicami generują wiele emocji wśród uczestników interakcji. Proces przebiegu komunikacji w rodzinie kieruje się swoimi prawami. Jest on uwarunkowany postawami rodzicielskimi, atmosferą panującą w domu, więziami emocjonalnymi pomiędzy poszczególnymi członkami w rodzinie oraz od wielu innych bardziej lub mniej pragmatycznych czynników. Każdej sytuacji konfliktowej towarzyszą emocje, jest to zauważalne chociażby w ocenie rodziców przez młode osoby w zależności od tego, ile czasu minęło od sytuacji konfliktowej w rodzinie[51] oraz od stylów rozwiązywania konfliktów w rodzinie[52].

Przedstawione powyżej obszary dotyczą częściej kwestii spornych, wywołujących często emocje negatywne. Jednakże, w rodzinach pojawiają się różne emocje w relacjach międzygeneracyjnych – niektóre ułatwiają, a inne utrudniają porozumienie. Jednak rzadko rozmowa w rodzinie jest tylko zwykłą wymianą informacji.



Ryc. 10. Najczęściej pojawiające się emocje w rozmowach z rodzicami (n = 250)
(Źródło: badania własne)

Większość osób cieszy się z możliwości prowadzenia rozmów z rodzicami i okazuje się, że towarzyszą im pozytywne emocje, takie jak radość (56,6%). Znacznie rzadziej natomiast badani wskazywali na emocje negatywne, jak

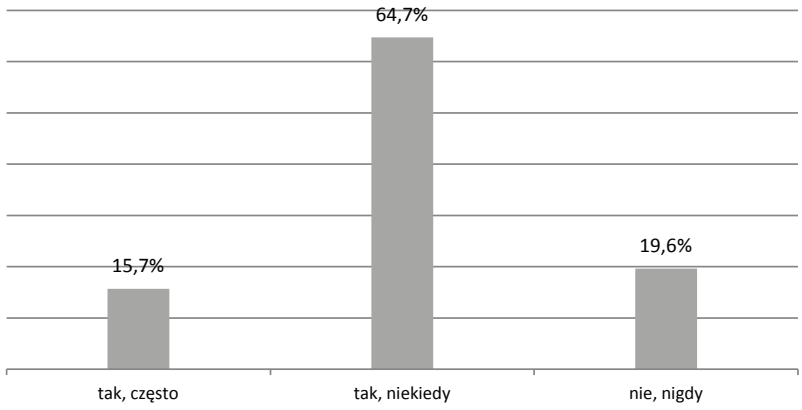
[51] H.H. Kelley i in., *Close Relationships*, New York 1983.

[52] Z badań Jacksona i in. (1998) wynika, że style rozwiązywania konfliktów, którym towarzyszą żądania oraz impulsywne i agresywne zachowania, współwystępują z mniejszą satysfakcją ze związku zarówno z rodzicami i rówieśnikami. Natomiast tam, gdzie pojawia się otwarty styl komunikacji, satysfakcja z tych relacji jest większa. Za: E. Gurba, *Nieporozumienia*, s. 47.

złość (17,8%), smutek (14,3%), które również towarzyszą rozmowom międzygeneracyjnym.

Uwzględniając wiedzę z dziedziny neuropsychologii wiemy, jak ważnym elementem w relacjach międzyludzkich, a szczególnie tych związanych z wychowaniem, ma fakt rozmowy o emocjach. Paradoksalnie, dwie zupełnie inne wobec sobie sfery mózgu, jak układ limbiczny i mowa, są faktycznie bardzo od siebie zależne, a „stymulowanie połączeń między nimi jest niezwykle istotne w celu osiągnięcia integracji umysłu i emocji". Niejednokrotnie psycholodzy i pedagodzy zwracają uwagę na konieczność rozmawiania z młodzieżą o emocjach. Wyniki moich badań ukazują, że współczesne rodziny mają większą świadomość wagi przeżyć emocjonalnych w życiu każdego człowieka[53].

Aż 80,4% respondentów wskazało, że w ich domach rozmawia się o tym co oni czują, przeżywają, doświadczają[54].

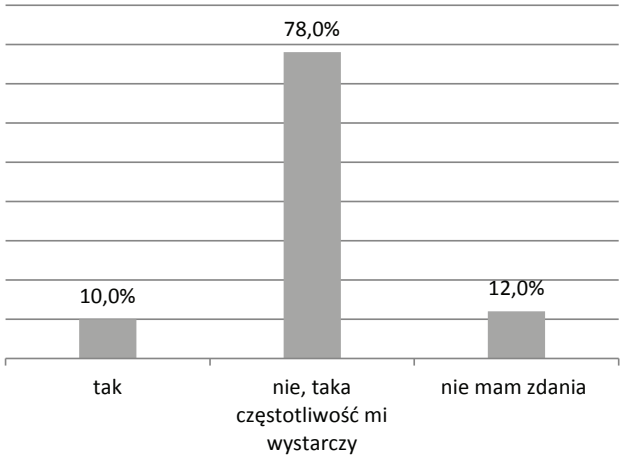


Ryc. 11. Częstotliwość rozmów o emocjach w domach rodzinnych badanych (n = 246) (Źródło: badania własne)

Jakkolwiek mogłoby się wydawać, że młodzi ludzie mają większą potrzebę rozmawiania o swoich emocjach z rodzicami, bo zaznaczyli odpowiedź „Tak, niekiedy", to jednak zdecydowana większość ankietowanych nie chce, by rodzice poświęcali więcej czasu na te rozmowy.

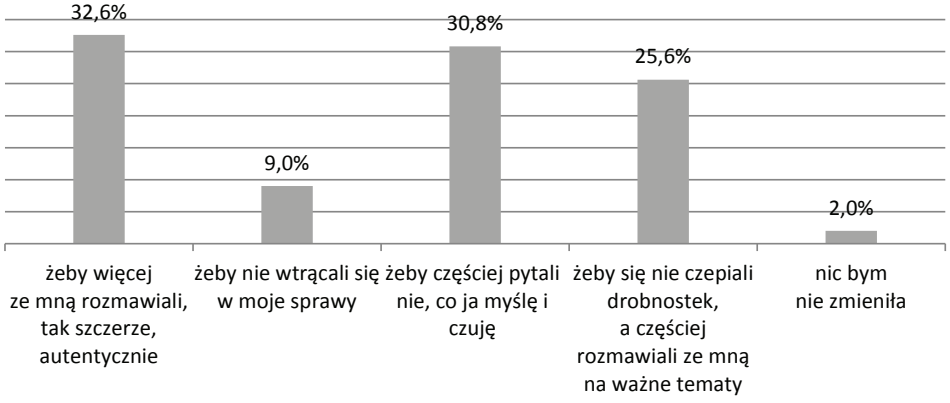
[53] W latach 80. ubiegłego wieku zaczęto coraz bardziej interesować się emocjami i ich znaczeniem w życiu człowieka, a dopiero w latach 90. uznano, że mózg nastolatka pod tym względem różni się znacznie od mózgu dorosłego człowieka. Por. F.E. Jensen, A.E. Nutt, *Mózg nastolatka*, s. 11-24.

[54] Odpowiedzi na pytanie: Czy masz potrzebę częstszych rozmów z rodzicami o Twoich potrzebach?



Ryc. 12. Potrzeba rozmów nastolatków z rodzicami (n = 243)
Źródło: badania własne

Każda relacja obarczona jest różnymi oczekiwaniami wobec partnera interakcji, dzięki czemu można zachować pewną dynamikę relacji, która staje się bardziej przewidywalna i rozwojowa. Młodzi ludzi zapytani, co chcieliby zmienić w rozmowach z rodzicami, wykazali się dużą dojrzałością i bardzo sprecyzowanymi potrzebami.



Ryc. 13. Oczekiwania młodzieży wobec rozmów z rodzicami (n = 233)
(Źródło: badania własne)

Taki rozkład deklarowanych oczekiwań świadczy o refleksyjności młodych osób, o ich głęboko uświadomionych potrzebach oraz o potrzebie bliskości z rodzicami, pomimo nieporozumień, trudności komunikacyjnych, tematów tabu w rodzinie, czy poczuciu większego lub mniejszego zrozumienia przez rodziców. Młodzi ludzie poszukujący swojej tożsamości, konfrontujący wartości życia rodzinnego zinternalizowane na drodze wychowania z wartościami prezentowanymi przez postkulturę[55] wykazują tendencje do kreowania „zdrowej osobowości", związanej z głębokimi przeżyciami i potrzebą szczerości, autentyczności (32,6%), zainteresowania ich osobą, ich myślami, odczuciami (30,8%) i wykazują tendencję do być partnerem w rozmowie z rodzicami, gdyż chcą by rodzice rozmawiali z nimi na ważne tematy życiowe (25,6%). Potwierdzają to wnioski z badań L. Myszki, w których jawi się dosyć pozytywny obraz współczesnej młodzieży.

> Przeprowadzone badania ukazują bardzo interesujący obraz współczesnych nastolatków. Okazuje się, że dobrze radzą sobie z funkcjonowaniem w wielowymiarowej rzeczywistości podlegającej nieustającej zmianie, ponieważ pomimo licznych przeszkód potrafią odnaleźć swoje własne „ja" i skonstruować względnie stabilny obraz siebie[56].

Wnioski z badań

W latach 60. ubiegłego wieku do opisu różnic pomiędzy pokoleniami wprowadzono pojęcie luki pokoleniowej (*generation gap*)[57] w celu opisania znaczących różnic w obszarze norm kulturowych i różnic w posiadanych wartościach pomiędzy ówczesnymi rodzicami a ich dorastającymi dziećmi. Wraz z upływem czasu zauważa się, że owa przestrzeń międzypokoleniowa jest znacząco mniejsza. Młodzi ludzie nie wyznają aż tak odmiennych wartości od swoich rodziców, a normy kulturowe w wyniku globalizacji, szczególnie w kulturze zachodnioeuropejskiej, są coraz częściej zbliżone do siebie. Nawet granice czasowe dotyczące oceny tego, kto jest jeszcze w wieku adolescencji nawet w opracowaniach naukowych coraz bardziej się zacierają. Współczesny nastolatek może mieć rodzica w wieku 45-50 lat i wujka lub ciocię w podobnym wieku, którzy mentalnie czują się bardziej nastolatkami niż dorosłymi, gdyż nie spełniają zadań rozwojowych przy-

---

[55] Por: M. Ziółkowski, *Zmiany systemu wartości*, [w:] *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, red. J. Wasilewski, Warszawa 2006; A. Jasińska-Kania (red.), *Wartości i zmiany. Przemiany postaw Polaków w jednoczącej się Europie*, Warszawa 2012.

[56] L. Myszka, *Autoidentyfikacje współczesnej młodzieży – przyczynek do dyskusji na temat: Młodzież, czyli kto?* Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, 2013, 2(4), s. 147-148.

[57] L. Gravett, R. Throckmorton, *Bridging the generation gap. How to Get Radio Babies, Boomers, Gen Xers, and Gen Yers to work together and achieve more*, New York 2006, s. 22.

należnych ich wiekowi. Następuje zmiana społeczna, która według Calhouna[58] oznacza modyfikacje typowych charakterystyk społeczeństwa, takich jak system ekonomiczny, instytucje społeczne, wytwory kultury, prawa, normy, wartości i symbole, który wyzwala proces zmiany pokoleń. Obecnie coraz częściej dorośli zmierzają ku młodym, chcą być do nich podobni, co wyzwala często rynek pracy, który wymaga zarazem bycia młodym i doświadczonym oraz oczekuje by dorosły z jednej strony twardo stąpał po ziemi, ale z drugiej zachował dziecinną pogodę ducha. W takich okolicznościach można by oczekiwać większej różnicy zdań między młodzieżą a rodzicami, gdyż jak wskazuje W. Wrzesień[59], istnieje brak ciągłości między pokoleniami i starsze rodzeństwo w małym stopniu łagodzi napięcia między bliskimi generacjami. W badaniach moich można jednak zauważyć, że istnieje silna tendencja do bliskości obu współbytujących pokoleń, mimo że w ich obrębie istnieją różnice pozwalające na utrzymanie poczucia przynależności do grupy rówieśniczej. Ogólne wnioski, zgodnie z podjętymi hipotezami badawczymi, umożliwiają postawienie pewnych hipotez.

1. Tematyka podejmowanych rozmów przez rodziców z młodzieżą jest zależna od płci. Matki częściej rozmawiają z młodzieżą na tematy związane z relacjami z rodziną i rówieśnikami, natomiast ojcowie podejmują tematy związane ze szkołą i planowaną karierą zawodową. Młodzież natomiast stara się raczej rozmawiać z rodzicami o własnych przeżyciach emocjonalnych i sposobach spędzania wolnego czasu.

2. Tematy tabu istniejące w domach badanych osób stanowią seks, polityka i religia.

3. Badane osoby chętnie rozmawiają ze swoimi rodzicami i raczej czerpią satysfakcję z prowadzonych rozmów, jakkolwiek poczucie zrozumienia jest wyższe wśród rówieśników niż rodziców.

4. Badane osoby lubią rozmawiać ze swoimi rodzicami, jednak w trakcie rozmów niejednokrotnie pojawiają się, poza radością, takie emocje, jak smutek, złość i zaskoczenie.

5. Pomimo istniejących sytuacji konfliktowych, badane osoby raczej mają skłonność do uznania, że potrafią porozumiewać się ze swoimi rodzicami.

6. Najczęściej pojawiające się oczekiwania badanej młodzieży wobec rodziców to: potrzeba autentyczności w rozmowach, potrzeba rozmów na bardziej egzystencjonalne tematy, a tylko pragmatycznie takie, jak obowiązki czy polecenia oraz oczekiwania mniejszej małostkowości ze strony rodziców.

---

[58] C. Calhoum (red.), *Habermas and the Public Sphere*, Cambridge 1992.

[59] W. Wrzesień, *Jednostka – rodzina – pokolenie*, s. 23.

Ponadto można zauważyć, że:

– młodzi ludzie chętniej podejmują rozmowy z rodzicami o wartościach, aniżeli ich rodzice z nimi;

– częste powtarzanie zasad, podejmowane przez młodych z niechęcią, jest im niezbędne do utrwalania komunikatów i stymulowania płatów czołowych, by częściej mogli podejmować racjonalne decyzje;

– istnieje duża potrzeba prowadzenia rozmów międzygeneracyjnych zarówno ze strony młodzieży, jak i rodziców; różnica dotyczy treści rozmów (potwierdzenie hipotezy pierwszej);

– ważne jest, by rozmowy były dialogiem z autentycznym zaangażowaniem i czasem poświęconym na rozmowę;

– najbardziej optymistyczny wniosek jest taki, że młodzi ludzie chcą rozmawiać, czują się bezpiecznie w rozmowach z rodzicami, są otwarci na różne tematy, potrzebują rodziców i ich lubią.

Z badań L. Dyczewskiego[60] wynika również, że rodzina jest nadal podstawowym środowiskiem życia oraz rozwoju dla wszystkich jej członków i pokoleń. Uczestnicząc w procesie gwałtownych przemian, stanowi ona dla jej członków oazę bezpieczeństwa, do której młodzi ludzie chcą wracać i czuć się w niej akceptowani. Potrzeba bycia w bliskich relacjach z rodzicami wynika z różnorodności życia poza nią. Jednak to nadal rodzina jest odpowiedzialna za proces uspołeczniania dzieci, w tym również za zapoczątkowanie tworzenia wspólnoty pokoleniowej. Rodzice mający wiarę w ludzi, świat, mający sami poczucie swojej odrębności, a zarazem wspólnotowości, mają wewnętrzną zgodę na to, by ich dzieci miały również poczucie własnej tożsamości pokoleniowej[61]. Skoro młodzi ludzie chętnie rozmawiają ze swoimi rodzicami, to może oni powinni częściej inspirować ich do wchodzenia w coraz szersze grupy rówieśnicze, by młodzi ludzie mieli większe poczucie wspólnotowości pokoleniowej

> (…) zadaniem rodziców będzie inspirowanie i rozwijanie u dzieci postaw gotowości wchodzenia w wielorakie kontakty społeczne. Uspołecznianie jest bowiem procesem dynamicznym, polegającym na wchodzeniu w coraz to nowe grupy i role społeczne, na przechodzeniu od pełnienia ról wyuczonych do podejmowania nowych. Rolą rodziców będzie inspirowanie i czuwanie nad prawidłowością relacji, nad prawidłowością przebiegu dialogu z uwzględnieniem wszystkich warunków i zasad niezbędnych w zaistnieniu relacji i dialogu wychowawczego[62].

[60] L. Dyczewski, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Lublin 2002, s. 117.

[61] W. Wrzesień (2003) określa ją jako poczucie pokoleniowej przynależności oparte na poczuciu wspólnoty doświadczeń, określających drogi rozwoju jednostek tworzących pokolenie, wspólnoty interesów, norm, wartości i wzorów zachowań, manifestujących się w realizowaniu stylu życia oraz wzajemnej solidarności.

[62] M. Śnieżyński, *Dialog w rodzinie. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2014, s. 203.

W rodzinie tworzą się więzi pierwotne, które powinny wzmacniać poczucie bezpieczeństwa młodych osób, dzięki którym powinni czuć się na tyle spokojni i pełnowartościowi, że tworzenie nowego pokolenia powinno być dla nich obowiązkiem rozwojowym, od którego nie chcą uciekać. Mowa dana człowiekowi w procesie ewolucji sprawiła, że stał się on bytem najbardziej rozwiniętym w hierarchii zwierząt. Dzięki mowie powstała komunikacja, której domeną jest fakt, że ludzie potrafią porozumiewać się ze sobą na poziomie abstrakcji, czasami nawet absurdu. Podstawowy aksjomat komunikacji według Watzlawika[63] można opisać jako niemożność niekomunikowania się. „Wynika to z prostego faktu, iż nasze zachowanie nie ma swojego przeciwieństwa. Oznacza to, że nie możemy przestać się zachowywać i że cokolwiek robimy, nadajemy tym samym komunikat"[64]. Rodzice nadając sens swoim zachowaniom, komunikują albo przyzwolenie na pewne zachowania, albo lękowe reakcje zatrzymania dziecka, niepuszczenia go w dorosłość, którego początkiem jest okres dojrzewania. Rodzice świadomi swoich potrzeb, posiadający własny styl, swoją autoidentyfikację i tożsamość, to dorośli pozwalający młodzieży w procesie dialogu, rozmowy i spotkania na tworzenie nowych, bliskich relacji i więzi rówieśniczych, które są początkiem tworzenia nowego pokolenia. Poza społecznie i kulturowo uwikłanymi przyczynami trudności młodych ludzi w odnajdywaniu się w grupie rówieśniczej, psychologiczne aspekty życia rodzinnego, takie jak pomieszanie, słabo wyznaczone granice, splątanie i uwikłanie w toksyczne relacje rodzinne, nie pozwala młodym nastoletnim dzieciom na identyfikację pokoleniową. Rozmowa pomiędzy rodzicami a dziećmi, otwarta, sprzyjająca wymianie myśli, z gotowością na przyjęcie nowego, bo zmieniającego się w dorosłego człowieka dziecka, zatem również dopuszczająca negocjację rzeczywistości[65], pozwoli na pełnowartościowe wejście w świat nowego pokolenia. Pokolenia, które ma własną tożsamość pozwalającą poczuć swoją wyjątkowość i odrębność oraz jednocześnie zaspokajającą potrzebę przynależności do określonej grupy społecznej[66].

---

[63] P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatics of human communication. A study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*, New York 1967.

[64] G. Iniewicz, *Między komunikacją a psychopatologią. Próba refleksji*, [w:] *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*, red. L. Górniak, B. Józefik, Kraków 2003, s. 147.

[65] O różnicach w efekcie negocjacji rzeczywistości w zależności o typu rodziny (kooperacja, asymilacja, koegzystencja i manipulacja); zob. W. Wrzesień, *Jednostka – rodzina – pokolenie*, s. 195-198.

[66] E. Trzebińska, *Z badań nad rozwojem i funkcjonowaniem tożsamości*, Przegląd Psychologiczny, 1992, 2, XXXV.

BIBLIOGRAFIA

Allport G.W., *Pattern and growth in personality*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1961.

Anderson H.D., Burney J.P., Levin S.B., *A postmodern collaborative approach to therapy*, [w:] *Casebook in family* therapy, red. D.M. Lawson, F.F. Prevatt, Brooks/Cole, Pacific Grove, CA: 1999.

Apert M., *Reversal theory*, Routledge, London – New York 1989.

Bakiera L., *Czy dorastanie musi być trudne?* Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.

Bauman Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.

Bukowski J., *Zarys filozofii spotkania*, Społeczny Instytut Wydawniczy ZNAK, Kraków 1987.

Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Poznań 2000.

Calhoum C. (red.), *Habermas and the Public Sphere*, MA, MIT Press, Cambridge 1992.

Carter B.I., McGoldrick M., *Overview: The expanded family life cycle: Individual, family and social perspectives*, [w:] *The expanded family life cycle: Individual, family and social perspectives*, red. B. Carter, I.M. McGoldrick, wyd. 3, Allyn and Bacon, Boston 1999.

Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Dąbrowska A., *Zmiany obszarów tabu podlegających zmianie we współczesnej kulturze*, Acta Universitatis Wratislaviensis, 3060, Język a Kultura, t. 20, Wrocław 2008.

Dyczewski L., *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002.

Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Media Rodzina, Poznań 1992.

Gerson R., *The family life cycle: Phases, stages, and crises*, [w:] *Integrating family therapy: Handbook of family psychology and system theory*, red. R.H. Milesell, D.-D. Lusterman, I.S.H. McDaniel, American Psychological Association, Washington DC: 1995.

Goldenberg H., Goldenberg I., *Terapia rodzin*, Wydawnictwo Uniwerystetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1999.

Gurba E., *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie. Uwarunkowania i wspomaganie*, Wydawnictwo Uniwerystetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Gravett L., Throckmorton R., *Bridging the generation gap. How to Get Radio Babies, Boomers, Gen Xers, and Gen Yers to work together and achieve more*, Career Press, New York 2006.

Ilustrowany słownik języka polskiego, red. E. Sobol, PWN, Warszawa 1999.

Iniewicz G., *Między komunikacją a psychopatologią. Próba refleksji*, [w:] *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*, red. L. Górniak, B. Józefik, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.

Jasińska-Kania A. (red.), *Wartości i zmiany. Przemiany postaw Polaków jednoczącej się Europie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.

Jensen F.E., Nutt A.E., *Mózg nastolatka. Jak przetrwać dorastanie własnych dzieci*, Wydawnictwo Foksal, Warszawa 2014.

Josselson R., Greeberg E., Mc Conochie D., *Phenomenological aspects of psychosocial maturity in adolescence*, Journal of Youth and Adolescence, 1977, 6.

Juul J., *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?* Wydawnictwo Mind, Podkowa Leśna 2012.
Karmolińska E., *Młodzież ze środowisk zagrożonych marginalizacją wobec własnej przyszłości*, Wydawnictwo WSH, Leszno – Poznań 2009.
Kelley H.H., Berscheid E., Christensen A., Harvey J.H., Huston T.L., Levinger G., McClintock E., Peplau L.A., Petersen D.R., *Close Relationships*, W.H. Freeman, New York 1983.
Lai C.S., Fisher S.E., Hurst J.A., Vargha-Khadem F., *A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder,* Nature, Monaco AP 2001, 413 (6855).
Lewin K., *Defining the "Field at a Given Time"*, Psychological Review, 1943, 50.
Lewin K., *Republished in Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science*, American Psychological Association, Washington D.C. 1997.
Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2007.
Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
Michałowski S., *Spotkanie i dialog jako podstawa skutecznych oddziaływań wychowawczych*, [w:] *Szkice o wychowaniu*, red. W. Kojs, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
Minuchin S., *Families and family therapy*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1974.
Minuchin S., Montalvo B., Guernsey B.G. Jr., Rosman B.L., Schumer F., *Families of the slums: An exploration of their structure and treatment*, Basic Books, New York 1967.
Myszka L., *Autoidentyfikacje współczesnej młodzieży – przyczynek do dyskusji na temat: Młodzież, czyli kto?* Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, 2013, 2(4).
Nęcki N., *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Antykwa, Kraków – Kluczbork 2000.
Ohme R., *Emo sapiens. Harmonia emocji i rozumu*, Wydawnictwo Bukowy Las, Wrocław 2017.
Peret-Drążewska P., *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
Sadowski B., *Biologiczne mechanizmy zachowania się ludzi i zwierząt*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
Satir V., *Peoplemaking*, Science and Bahavior Books, Palo Alto 1972.
Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
Segiet K., *Rodzina jako przestrzeń życia (dla) współczesnej młodzieży*, [w:] *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych*, red. K. Segiet, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
Sikora M., *Geografia mózgu – gdzie powstaje mowa?* http://www.cafebabel.pl/lifestyle/artykul/geografia-mozgu-gdzie-powstaje-mowa.html, [dostęp: 12.07.2017].
Słownik języka polskiego PWN, red. M. Bańko, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
Słownik współczesnego języka polskiego, red. B. Dunaj, wyd. I – 1998, Wydawnictwo SMS, Warszawa 2001.
Steinberg L.D., *We know some things: parent-adolescent, relationship in retrospect and prospect*, Journal of Research on Adolescence, 2001, 11(1).
Śnieżyński M., *Dialog w rodzinie. Studium teoretyczno-empiryczne*, Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, Kraków2014.
Timoszyk-Tomczak C., *Strategie konstruowania własnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2003.
Trzebińska E., *Z badań nad rozwojem i funkcjonowaniem tożsamości*, Przegląd Psychologiczny, 1992, 2, XXXV.

Uniwersalny słownik języka polskiego, red. S. Dubisz, t. 4, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatics of human communication. A study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*, W.W. Norton and Co. Inc., New York 1967.
Walsh F., *Strengthening family resilience*, Guilford Press, New York 1998.
Welsh K., *Neuropsychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2000.
Wielki słownik wyrazów obcych PWN, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
Wrzesień W., *Jednostka – rodzina – pokolenie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
Ziółkowski M., *Zmiany systemu wartości*, [w:] *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, red. J. Wasilewski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.

Strony internetowe

http://poznan.naszemiasto.pl/artykul/ranking-miast-polityki-w-lesznie-zyje-sie-lepiej-niz-w,3108634,art,t,id,tm.html, z dnia 05.07.2017.
Badania CBOS. *Młodzież 2013*. www.cinn.gov.pl/portal?id=15&res_id=673746, Warszawa, z dnia 11.07.2017, s. 98
Badania CBOS. *Młodzież 2016*. http://www.cinn.gov.pl/portal?id=166545, Warszawa, 10.07.2017, s. 9 i 130.

Marta Jurczak-Morris

Instytut Badań Edukacyjnych
w Warszawie

ROSZCZENIOWOŚĆ *VS* UGODOWOŚĆ. POSTAWY RODZICIELSKIE W ŚRODOWISKACH SZKOLNYCH Z PERSPEKTYWY TEORII REPRODUKCJI SPOŁECZNO-KULTUROWEJ PIERRE'A BOURDIEU

Abstract. Jurczak Marta, *Roszczeniowość vs ugodowość. Postawy rodzicielskie w środowiskach szkolnych z perspektywy teorii reprodukcji społeczno-kulturowej Pierre'a Bourdieu* [A Demanding Attitude vs. a Conciliatory Attitude. Parental Actions and Engagement in School Environments from the Perspective of Pierre Bourdieu's Socio-Cultural Reproduction Theory]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 185-209. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.13

School is a unique environment of social interactions. It generates the variety of attitudes and behaviours. This paper demonstrates differences in the attitudes towards school of parents, according to their social status. The research study emphasises that social class is one of the key determinants of ways in which parents participate in their children's education process. Likewise, it shows that educational aspirations of a certain group of parents, as well as their vision of what education should look like vary and make up specific 'class patterns' of parental participation in education. This qualitative research clarifies that most parents from advantaged social background have a clear vision on education as well as expectations towards school. They are therefore more likely to demand and complain. On the contrary, parents from a lower social class tend to be conciliatory, unquestionably trusting the school institution.

Key words: education, reproduction theory, social class, parental attitudes

Wstęp

W dobie współczesnych merytokratycznych społeczeństw, edukacja może być (i z pewnością jest) postrzegana przez wielu jako swoista szansa na sukces. W miarę wrastania w nowoczesność, jej egalitarny charakter polegający na równej i powszechnej dostępności[1] rokował nadzieję na zmniej-

[1] T. Szkudlarek, *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. J. Klebaniuk, Warszawa 2007, s. 31-52.

szenie pogłębiających się różnic społecznych, ekonomicznych i kulturowych, będących przyczyną społecznego uwarstwienia i przynależności klasowej. Jednakże, zdaniem badaczy społecznych[2], nadzieje na większą demokratyzację szkolnictwa okazały się płonne, a egalitarystyczne deklaracje mają jedynie pozór powszechnego awansu rzesz nieuprzywilejowanych statusem pochodzenia. Jedną z podstawowych przyczyn takiego stanu rzeczy jest dominujący system kapitalistyczny, który z założenia „generuje nierówności"[3] i tym samym przyczynia się do elitaryzacji szkolnictwa. Jednocześnie, kwestia wyrównywania szans edukacyjnych nie jawi się już jako oczywistość i może być rozumiana inaczej w zależności od przyjętej perspektywy[4]. Jedną z nich, stanowiącą źródło inspiracji do napisania tej pracy, bardzo trafnie odzwierciedlają słowa przytoczone niegdyś przez Zbigniewa Kwiecińskiego: „Szkoła nie jest walcem drogowym, by wyrównywać to, co jest zasługą jednostki i jej domu"[5]. To właśnie owe zasługi jednostki i jej domu stanowią szczególny przedmiot mojego zainteresowania, ponieważ wskazują potrzebę powrotu do źródła społecznych nierówności, jakim jest proces socjalizacji pierwotnej[6]. Przeniesienie środka ciężkości ze szkoły na środowisko rodzinne jako praprzyczynę nierówności społecznych – w tym także szans edukacyjnych – uważam za kluczowe (i skądinąd oczywiste), niemniej jednak wymagające wciąż dogłębnej analizy. Nie zmienia to faktu, że – jak wykazywało wielu socjologów edukacji[7] – szkoła jest narzędziem, które podtrzymuje, a nawet pogłębia społeczne nierówności. Jednakże to właśnie rodzina, mimo coraz bardziej widocznej zmiany swej pozycji[8], pozostaje wciąż czynnikiem determinującym i odgrywającym istotną rolę, „jako pierwsza podstawa społecznej selekcji jednostek do określonej pozycji społecznej"[9]. Jest ona swoistą

[2] P. Mikiewicz, *Selekcja i segmentacja społeczna jako immanentna funkcja systemu edukacji*, [w:] *Fenomen nierówności*, s. 67-82.

[3] P. Długosz, *Społeczne skutki zmian systemu edukacji*, [w:] *Zawirowania systemu edukacyjnego*, red. M. Zahorska, Warszawa 2012, s. 25-46.

[4] Z. Kwieciński, *Wolność czy równość w edukacji?* [w:] *Idee-Diagnozy-Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, red. A. Męczkowska-Christians, P. Mikiewicz, Wrocław 2009, s. 19-24; J. Clark, *Social justice, education and schooling: some philosophical issues*, British Journal Studies, 2006, 54(3), s. 272-287.

[5] Tamże, s. 20.

[6] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Zamojska, Poznań 1992, s. 23.

[7] P. Mikiewicz, *Selekcja i segmentacja społeczna jako immanentna funkcja systemu edukacji*, [w:] *Fenomen nierówności*, s. 67; M. Cylkowska-Nowak, *Refleksja teoretyczna nad problemem równości – analiza wybranych koncepcji*, [w:] *Idee-Diagnozy-Nadzieje*, s. 25-50.

[8] T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, przekł. B. Bińko, Warszawa 2010, s. 366; P. Sorokin, *Ruchliwość społeczna*, przekł. J. Słomczyńska, Warszawa 1968, s. 182.

[9] P. Sorokin, *Ruchliwość społeczna*, s. 180.

„prehistorią", jak to określił Pierre Bourdieu[10], na której zasadza się historia procesu edukacyjnego każdego ucznia.

W tym kontekście chciałabym przyjrzeć się funkcjonowaniu rodziców w środowisku szkolnym, by na tej podstawie stwierdzić, jaki związek istnieje między klasą pochodzenia a sposobem uczestnictwa rodziców w procesie edukacji ich dzieci. Paradygmat wyznaczający podstawy teoretyczne moich badań, to stworzona przez Pierra Bourdieu teoria reprodukcji społeczno-kulturowej.

Teoria reprodukcji społeczno-kulturowej

Koncepcja Pierra Bourdieu łączy elementy tradycji Emila Durkheima, Karola Marksa i Webera, a jednocześnie je przekracza[11]. To, co najbardziej charakterystyczne dla Bourdieu, to jego spiralny sposób myślenia, który – jak określił Wacquant – „rozpościera się w poprzek przestrzeni analitycznej"[12]. Dzięki niemu autor *Dystynkcji* przezwyciężył antynomię implikowanej przez funkcjonalizm oraz teorie konfliktu strukturalnej konieczności i, podkreślanego przez Webera, działania jednostki. W ten sposób dokonał rzeczy nowej. Mianowicie, użył tych dwóch pozornie sprzecznych paradygmatów w celu ukazania podwójnej natury społecznego świata[13]. Z jednej strony, podkreślił istnienie przymusu zewnętrznego, którym obarczone są ludzkie interakcje i wyobrażenia, z drugiej położył nacisk na ludzkie doświadczenie, które oddziałuje na kategorie percepcji i oceny (tzw. dyspozycje). Te ostatnie z kolei strukturyzują ludzkie działania i wpływają na wyobrażenia (czyli zajmowanie mentalnych stanowisk). Ponadto, Bourdieu rysuje obraz świata silnie ustrukturyzowanego, ale i dynamicznego, w którym prawa społeczne nie wyrażają tego, co Durkheim nazywa „nieuchronnymi koniecznościami"[14]. Według niego, „społeczeństwo, to nie zwarta całość scalona funkcjami systemowymi, (…) krzyżującymi się konfliktami"[15]. To raczej „zespół względnie autonomicznych obszarów gry [pól], niedających się podporządkować jednej logice społecznej, jakakolwiek by ona nie była"[16].

W ujęciu Bourdieu, świat społeczny jawi się jako nieprzejrzysty. Struktura społeczna, którą określa mianem społecznego uniwersum, składa się

[10] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja*, s. 101.
[11] Tamże, s. 12.
[12] P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przekł. A. Sawisz, Warszawa 2001, s. 11.
[13] Tamże.
[14] Tamże, s. 41.
[15] Tamże, s. 20.
[16] Tamże, s. 201.

z wielu różnych społecznych światów o głęboko ukrytych strukturach. Owe struktury działają w dwojaki sposób – jako tak zwane obiektywności pierwszego i drugiego rzędu. Do pierwszego rodzaju należą różne postacie kapitału – w szczególności ekonomiczno-kulturowego (zasoby materialne, środki przywłaszczania dóbr i wartości). Drugi rodzaj obejmuje natomiast mentalne i cielesne schematy, które pełnią rolę symbolicznych wzorców wszelkich zachowań, uczuć, sądów, myślenia oraz praktyk, które autor *Reprodukcji* określił mianem habitusów. Nawiązując do Durkheima, Bourdieu zauważył również, że istnieje odpowiedniość między strukturą społeczną a strukturami myślowymi, między obiektywnymi podziałami świata społecznego (na dominujących i zdominowanych) a zasadami postrzegania i dzielenia, przypisywanymi przez ludzi tym podziałom. Zauważył nawet więcej, stwierdzając, że podziały społeczne i wzory myślowe są strukturalnie homologiczne, ponieważ te ostatnie są wynikiem przyswajania sobie przez jednostki podziałów społecznych. Inaczej rzecz ujmując, określone warunki społeczne, którym jednostka nieustannie podlega, wpajają w jej umysł kategorie percepcji i oceny (dyspozycje), charakteryzujące się trwałością, ale i modyfikowalnością zarazem. Jest to skutek procesu interioryzacji otoczenia społecznego, które wywiera na jednostce presję rzeczywistości zewnętrznej dopóty, dopóki jednostka nie zmieni tegoż otoczenia na inne. Ponadto, owe schematy klasyfikacyjne nie są naturalnie dane, lecz stanowią „stawkę walki" jednostek i grup, jaka toczy się na polu życia codziennego, polityki i reprodukcji kulturalnej[17]. Zatem, logika ta ostatecznie przeciwstawia się logice funkcjonalizmu, czerpiąc więcej z tradycji strukturalistycznej. Widoczne jest tu także znaczne podobieństwo do teorii strukturacji Giddensa[18], w myśl której struktura społeczna znajduje się w stanie permanentnego i dynamicznego procesu stwarzania. Dopełnienie stanowi również inspiracja, jaką autor *Reprodukcji* zaczerpnął od Webera stwierdzając, że „podstawowy wymiar życia społecznego stanowią walki o uznanie, a ich stawką jest nagromadzenie szczególnej formy kapitału: honoru w sensie reputacji, prestiżu"[19].

Stratyfikacja społeczna w wydaniu Bourdieu wyraża się w niepodlegających wyborowi stylach życia, które funkcjonują poprzez swoje wzajemne istnienie[20]. Bourdieu wyjaśnia, że hierarchia społeczna polega na „narzucaniu przez dominujących uznania ich specyficznego sposobu życia jako nadrzędnego"[21], obciążając odpowiedzialnością za jej reprodukowanie w głównej

[17] Tamże, s. 18.
[18] A. Giddens, *Constitution of Society*, Berkeley 1984.
[19] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja*, s. 35.
[20] M. Gdula, P. Sadura, *Style życia i porządek klasowy w Polsce*, Warszawa 2012, s. 28.
[21] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja*, s. 64.

mierze szkołę[22]. Jak istotnie podkreślają Gdula i Sadura, klasa wyższa „nie potrzebuje innych klas, aby poddawać je eksploatacji, jej nadrzędność wymaga jednak uznania i klasa niższa oraz średnia do tego uznania zostają przymuszone"[23], czemu daje wyraz koncepcja przemocy symbolicznej.

W ujęciu Bourdieu, pionowa ruchliwość międzypokoleniowa, polegająca na ruchliwości całych kategorii społecznych względem pozycji ich rodziców, w zasadzie nie istnieje. Ruchliwość wewnątrzpokoleniowa natomiast, oznaczająca hierarchiczne przemieszczanie się jednostek poprzez podejmowane działań podnoszących swoje kwalifikacje[24], jeżeli się pojawia, ma charakter sporadyczny i znacznie ograniczony. Przekonanie Bourdieu wynika, po pierwsze, z wniosków nad teorią kapitału społeczno-kulturowego, która przyznaje wyższość kapitałowi dziedziczonemu, będącemu swoistym emblematem klas dominujących względem kapitału nabytego, czyniąc ów pierwszy jedną z podstawowych przyczyn nierówności edukacyjnych. Po drugie, istotną rolę determinizmu klasowego ukazuje teoria reprodukcji kulturowej, demaskująca mechanizmy odtwarzania kultury prawomocnej przez system szkolny, który niejako w imieniu klas dominujących podtrzymuje i zatwierdza generowane przez owe klasy społeczne *status quo*.

Bourdieu konsekwentnie stosuje pojęcie klasy, co czyni jego koncepcję niezwykle osobliwą, ponieważ przeciwstawia się ona współczesnym tendencjom panującym w dziedzinie nauk społecznych, które marginalizują to zagadnienie[25]. Relacjonalna perspektywa wywodząca się z tradycji strukturalistycznej – od Marksa, a także i Durkheima, jest niewątpliwie punktem centralnym socjologicznej wizji francuskiego badacza[26], którą w zwięzły i klarowny sposób wyłożył niegdyś jeden z wyżej wymienionych, Karol Marks: „Społeczeństwo nie składa się z jednostek, lecz z sumy więzi i relacji, w jakie są one uwikłane"[27]. Stąd, kluczowe dla epistemologii Bourdieu pojęcia: habitus i pole oznaczają sploty relacji. Odwołuje się on także do Weberowskiej wizji klas, twierdząc, że fundamentalnym wymiarem życia społecznego są walki o uznanie, których stawką jest „szczególna forma kapitału[28]", czyli reputacja i prestiż. Równocześnie, podążając wciąż za myślą Webera, a także Warnera, stwierdza, że klasy prowadzą nieustanną walkę o narzucanie sposobu widzenia świata najbardziej kompatybilnego z ich interesami[29], polegającą na narzuceniu określonego stylu życia, który autor *Dystynkcji*

[22] M. Gdula, P. Sadura, *Style życia*, s. 28.
[23] Tamże.
[24] A. Giddens, *Socjologia*, przekł. A. Kubikowska, Warszawa 2004, s. 322.
[25] M. Gdula, P. Sadura, *Style życia*, s. 15.
[26] Tamże, s. 21.
[27] P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie*, s. 20.
[28] P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja*, s. 35.
[29] P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie*, s. 19.

nazwał „prawomocnym”[30]. Swoistym *novum*, które Bourdieu wprowadza na grunt tych trzech sposobów myślenia o klasie, jest pojęcie habitusu jako czynnika decydującego o charakterze danego stylu życia. Ukształtowany w różnych warunkach społeczno-kulturowych habitus jest stosunkiem do świata, pewną „ucieleśnioną koniecznością”[31], generującą określone praktyki oraz systemy ich klasyfikowania, czyli sądy o tych praktykach[32]. Zatem, jak zauważyli Gdula i Sadura, według francuskiego socjologa, style życia są określane przez habitusy i z tego też względu „dzielą ludzi klasowo w sposób fundamentalny na poziomie odruchów wobec świata i wobec siebie nawzajem”[33]. Owe odruchy wobec świata funkcjonują jako systemy znaków społecznych czy też „emblematów klasowych”[34], świadczących o ich pospolitym bądź dystyngowanym charakterze[35]. I o tę klasową dystynkcję toczy się symboliczna walka.

Rola środowiska rodzinnego w świetle teorii kapitału społeczno-kulturowego i reprodukcji kulturowej Pierre’a Bourdieu

Kluczowe dla epistemologii Bourdieu pojęcia kapitału i habitusu w sposób jednoznaczny sytuują rodzinę na wyjątkowo znaczącej pozycji, czyniąc ją niejako wyznacznikiem posiadanego kapitału oraz „dawcą” habitusu pierwotnego – najbardziej trwałego i nieodwracalnego habitusu ze wszystkich możliwych. Ponadto, rodzina jest także w sposób pośredni odpowiedzialna za tworzenie określonych stylów życia generowanych przez habitus, który jest jej bezpośrednim produktem. Style życia natomiast stają się przestrzenią nieustannej walki klasowej – walki o dominację i narzucenie prawomocności. Jedną z kluczowych ról w tej walce odgrywa edukacja, będąca nośnikiem i przekazicielem szeroko rozumianej kultury, a tym samym, mówiąc językiem Bourdieu, narzędziem przemocy symbolicznej oraz władzy. W świetle teorii reprodukcji, finał tej walki jest z góry przesądzony, ponieważ szkoła, jak wiadomo, podtrzymuje kulturę klas dominujących, zwaną kulturą „spadkobierców”[36]. Zatem, nie pozostaje nic innego, jak wrócić do punktu wyjścia, jakim jest rodzina, by przyjrzeć się rodzajom przekazywanych „spadków”,

[30] P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, przekł. P. Biłos, Warszawa 2005, s. 310.
[31] Tamże, s. 216.
[32] P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie*, s. 108; P. Bourdieu, *Dystynkcja*, s. 216.
[33] M. Gdula, P. Sadura, *Style życia*, s. 21.
[34] P. Bourdieu, *Dystynkcja*, s. 310.
[35] Tamże, s. 218.
[36] Tamże.

mechanizmom ich funkcjonowania, a także ich znaczeniu w polu edukacji. W tym celu niezbędne jest rozważenie logiki świata społecznego, jako świata podwójnych obiektywności wyrażonych we wzajemnej relacji kapitału, pola i habitusu.

Autor *Reprodukcji* prezentuje dualistyczną wizję świata społecznego, która stanowi bez wątpienia antidotum na wszelkiego rodzaju dogmatyzację myślenia. Skonstruował bowiem wizję społecznego uniwersum, prowadzącego tak zwany „podwójny żywot"[37]. Mając świadomość, jak istotne jest dokonywanie statystycznych analiz zjawisk należących do świata społecznego, które *de facto* stanowią źródło wiedzy o nim, zdawał sobie również sprawę, że analizy te nie mogą być pozbawione aspektu subiektywistycznego. Ukazuje on zatem, że całe spektrum zjawisk i rzeczy składających się na społeczne uniwersum nie jest postrzegane jednakowo przez wszystkich aktorów społecznych, ale że ma różne znaczenie dla poszczególnych ich grup (klas). Te ostatnie, to według niego nic innego, jak grupy podmiotów działających, połączone podobnymi warunkami egzystencji wyrażanymi przez formy posiadanego kapitału. Członkowie poszczególnych klas mają wytworzone w umyśle podobne schematy myślowe i oceniające, zwane habitusami, dzięki którym postrzegają rzeczywistość w podobny sposób i zgodnie z tym sposobem podejmują praktyki oraz działania dnia codziennego, składające się na określone style życia. W ten sposób Bourdieu ukazuje podwójny mechanizm społecznego funkcjonowania grup aktorów społecznych, który ma wymiar klasowy. Są to praktyki i działania uwarunkowane posiadaniem różnego rodzaju kapitału (ekonomicznego, kulturowego i społecznego) oraz zasady podejmowania i oceniania tych praktyk, uwarunkowane z kolei habitusem. Zauważmy jednak, że za tym podwójnym mechanizmem funkcjonowania społecznego stoi rodzina, jako twórca czy też inicjator zarówno praktyk i działań podejmowanych przez aktorów społecznych, jak i zasad strukturujących i oceniających te działania. Kluczowe zatem dla zrozumienia procesów reprodukcji staje się poznanie sposobów działania rodziców w polu edukacji. Czy i w jaki sposób widoczna jest różnica społecznego ulokowania rodzin w sposobie odnajdywania się w polu szkolnym? Pytanie to stanowi podstawę badania empirycznego, którego wyniki przedstawię w dalszej części pracy.

Przedmiotem prowadzonych przeze mnie badań jest pole edukacji. Moim głównym zadaniem jest analiza postaw rodzicielskich jako potencjalnego źródła dystrybucji kapitału, potrzebnego do odniesienia zwycięstwa w polu osiągnięć edukacyjnych uczniów. Bezpośredniej obserwacji poddano sposoby uczestnictwa rodziców uczniów klas 1 - 3 szkoły podstawowej w procesie edukacji.

[37] P. Bourdieu, L.J.D. Wacquant, *Zaproszenie*, s. 12.

Cele badań

Moim głównym dążeniem jest opisanie postaw rodziców w kontaktach ze szkołą, a także charakteru nawiązywanych przez nich relacji. Warto jednak podkreślić, że cel ten służy nie tylko opisaniu, lecz przede wszystkim zrozumieniu zjawisk i zachowań, pojawiających się w dwóch badanych przez mnie środowiskach szkolnych. Ponadto, pociąga on za sobą również konieczność wyjaśnienia potencjalnych różnic w nawiązywanych przez rodziców kontaktach ze szkołą, nabierając tym samym charakteru wyjaśniającego[38], który pozwoliłby na udzielenie odpowiedzi o przyczyny zaistniałego stanu rzeczy. Mamy tu jednak do czynienia z przypadkiem dość osobliwym, ponieważ Pierre Bourdieu poprzez swoją koncepcję kapitału społeczno-kulturowego udzielił już niejako na to pytanie odpowiedzi, wskazując jasno na różnice klasowe uwarunkowane różnicami kapitału. Powstaje więc dedukcyjna „klamra metodologiczna", w wyniku której mogę przetestować hipotezę Bourdieu o dystynkcji klas wyższych, przenosząc ją na grunt szkolny, a konkretnie na zaangażowanie rodziców w edukację ich dzieci oraz na ich współpracę ze szkołą. Zatem, ów cel wyjaśniający służy przede wszystkim empirycznej weryfikacji zaczerpniętych od Bourdieu teoretycznych założeń, na podstawie których można wnioskować, że zaangażowanie rodziców z klas wyższych we współpracę ze szkołą ma inny charakter niż sposób, w jaki rodzice z klasy niższej wchodzą w relacje ze środowiskiem szkolnym.

Problemy badawcze dotyczące partycypacji rodziców w procesie edukacji swoich podopiecznych skupiają się wokół kluczowego słowa, jakim jest „różnica". Jak powiedział niegdyś Bourdieu, tożsamość klasowa afirmuje się w różnicy[39], dlatego w sposób szczególny koncentruję na niej badawczą uwagę. Podstawowe pytanie, jakie nasuwa się w kwestii funkcjonowania obu grup rodziców brzmi: po pierwsze, jakie postawy przyjmują rodzice uczniów pochodzących z różnych środowisk szkolnych? Po drugie, czy istnieją pomiędzy nimi różnice pozwalające na określenie sposobu, w jaki przynależność do klasy społecznej kształtuje charakter rodzicielskich relacji nawiązywanych ze szkołą?

Dobór próby, jednostki analizy i wymiar czasowy

Mając świadomość celu moich badań, próbę dobrałam w sposób arbitralny i nieprobabilistyczny. Dlatego, wyselekcjonowałam dwie wrocławskie szkoły o możliwie największej rozbieżności statusowej. Z jednej strony, szko-

[38] E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przekł. A. Betlejewska, Warszawa 2003, s. 109.
[39] Por. P. Bourdieu, *Dystynkcja*.

łę muzyczną o stosunkowo wysokim prestiżu (nazwaną symbolicznie szkołą X), zakładając, że uczęszczają do niej dzieci o wyższych zasobach kapitału ekonomiczno-kulturowego; z drugiej, regularną szkołę podstawową (określoną analogicznie mianem szkoły Y), na temat której miałam dodatkowe informacje sugerujące, iż znaczna część jej uczniów wywodzi się ze środowisk o niższym statusie społecznym. Badania miały charakter dynamiczny i symultaniczny zarazem, ponieważ przeprowadzałam je w kilkumiesięcznym przedziale czasowym (od stycznia do maja) w dwóch szkołach równocześnie.

Wybrana przeze mnie strategia empiryczna miała charakter etnograficzny, gdyż wymagała „uczestniczenia (…), obserwowania biegu zdarzeń, słuchania rozmów, zadawania pytań – jednym słowem, wymagała wszystkich dostępnych danych, które rzucają nieco światła na kwestie będące przedmiotem badań”[40]. Dlatego, posłużyłam się technikami jakościowymi, do których należą: wywiad kwestionariuszowy, wywiad swobodny oraz obserwacja nieuczestnicząca jawna.

Pole szkolne – szkolne priorytety w treściach adresowanych do rodziców

Z całą pewnością, na uwagę zasługuje przekaz treści skierowanych w stronę rodziców, zawartych w różnego rodzaju ogłoszeniach widniejących na szkolnych korytarzach. Odsłania on bowiem pewne charakterystyczne dla określonej kultury szkolnej tendencje i priorytety, dostosowane do potencjalnych odbiorców tego przekazu, w tym wypadku rodziców. Treści te dostarczają zatem informacji nie tylko o specyficznym programie danej szkoły, ale również o samych rodzicach.

W szkole X większość ogłoszeń dotyczyła oferty edukacyjnej, dzięki której uczeń będzie mógł uzyskać potrzebną oraz dostosowaną do jego potrzeb pomoc. Do oferty tej należały ogłoszenia o zajęciach psychoedukacyjnych dla rodziców, by poznali sposoby skutecznego wspierania rozwoju swoich dzieci, a także informacje oraz kontakt z poradnią logopedyczną. Kolejnym tematem jednej z gazetek adresowanych do rodziców było „Osiem rad dla rodziców nadpobudliwych dzieci”. Ponadto, można było również zauważyć informacje na temat czytania, jako kluczowej umiejętności wspomagającej rozwój, która jednocześnie stanowi zachętę do zaangażowania się w projekt pod hasłem „Cała Polska czyta dzieciom”. Dodatkowo, jako interesujące zjawisko, jawi się gazetka z Deklaracją Praw Dziecka, która nie wydaje się do końca kompatybilna z etosem tradycyjnej „surowej” szkoły, w jaki wpisywała się

[40] M. Hammersley, A. Atkinson, *Metody badań terenowych*, Poznań 2000, s. 11; P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005, s. 131.

szkoła X. Niemniej jednak widać wyraźnie, że kluczowym aspektem ukrytym w treściach ogłoszeń kierowanych do rodziców jest nic innego, jak rozwój intelektualny w szerokim tego słowa znaczeniu. Począwszy od umiejętności czytania, jako „prapoczątku" sukcesu na edukacyjnej ścieżce, poprzez właściwy rozwój mowy oraz umiejętne stymulowanie procesu edukacyjnego uczniów w ramach kursu psychoedukacyjnego oferowanego rodzicom, skończywszy na poradach dotyczących dzieci „trudnych". Ponadto, swoistym przywilejem rodziców X w zakresie kultury szkolnej jest posiadanie przez nich własnej tablicy informacyjnej, na której mogą zamieszczać różnego rodzaju ogłoszenia, w większości dotyczące oferty sprzedaży instrumentów muzycznych. Na uwagę, z całą pewnością, zasługuje również działalność rady rodzicielskiej, która także zaznacza swą obecność w szkole i włącza się w sferę życia szkolnego z własną skrzynką korespondencyjną, umieszczoną tuż przy tablicy ogłoszeniowej rodziców. Widać zatem wyraźnie, w jak znacznym stopniu rodzice wpisują się w kulturę szkolną, podejmując w jej polu własne inicjatywy i działania.

Gablota informacyjna w szkole X

Tablica ogłoszeniowa rodziców w szkole X

W przypadku szkoły Y dostrzegalna jest inna logika przekazywanych treści. Przede wszystkim, widoczny jest nacisk na rozwój ruchowy uczniów poprzez promowanie aktywnego spędzania czasu wolnego. Dlatego, główne komunikaty w kierunku rodziców dotyczyły oferty wyjazdów na kolonie i obozy z dofinansowaniem (aspekt finansowy pozostaje w ścisłym związku z kulturą szkoły), jak również kursów nauki pływania oraz gry w szachy. Interesująco, poza ogłoszeniem o możliwości skorzystania z poradni logopedycznej, nie znalazłam żadnych innych informacji skierowanych do rodziców, związanych z doskonaleniem rozwoju intelektualnego uczniów. Ponadto, obok ogłoszeń odnośnie zorganizowanych wyjazdów letnich, w sekcji zatytułowanej „Informacje dla rodziców" widniał znacznej wielkości plakat rozpowszechniający „SKO BP", czyli Szkolną Kasę Oszczędności. Jego główny postulat brzmiał: „Ucz dziecko oszczędzania od najmłodszych lat", który nie wymaga obszernego komentarza.

Gablota informacyjna w szkole Y

Różnica w przekazywanych przez obydwie szkoły treściach jest znacząca i zasadniczo odzwierciedla dwa różne rodzaje szkolnych priorytetów, będących integralną częścią kultury szkół, a także do pewnego stopnia ukazuje zasoby bądź deficyty poszczególnych form kapitałów obu grup rodziców. Kultura elitarnej szkoły X za podstawowy cel stawia sobie (obok rozwoju muzycznego) rozwój intelektualny uczniów, odwołując się do kapitału kulturowego rodziców oraz jednocześnie gwarantuje rodzicom szerokie pole do ich własnych działań, czego wyrazem jest symboliczna skrzynka korespondencyjna rady rodziców. Natomiast szkoła Y wyraźnie akcentuje rozwój aktywności ruchowej swoich wychowanków i uwzględniając deficyty kapitału ekonomicznego rodziców, oferuje rozwiązania dostosowane do ich możliwości, aby ów rozwój ruchowy młodzieży wspomagać. Poza tym, nie dostrzegłam żadnych dodatkowych form zaangażowania rodziców w życie szkoły, jak też żadnej zagwarantowanej przez szkołę możliwości ku temu.

Charakterystyka statusu społecznego rodziców w szkołach X i Y

Zarówno pod względem statusu wykształcenia, jak i statusu zawodowego badanie kwestionariuszowe wykazało, że mamy do czynienia ze środowiskiem bardziej homogenicznym w przypadku rodziców uczniów ze szkoły muzycznej (X) niż w przypadku rodziców uczniów z regularnej szkoły podstawowej (Y). Zdecydowana większość rodziców szkoły X zadeklarowała bowiem, że ma wykształcenie wyższe, natomiast w przypadku rodziców szkoły Y deklarację taką złożyła niespełna połowa rodziców. Podobnie rzecz się ma ze statusem zawodowym, którego przewaga leży zdecydowanie po stronie rodziców szkoły X o relatywnie wyższym prestiżu zawodowym, aniżeli rodziców szkoły Y. Na podstawie tegoż kryterium statusowego, mierzonego stopniem wykształcenia oraz profesji zawodowej (obie zmienne są ze sobą

silnie skorelowane), można przyjąć, że dzieci ze szkoły muzycznej reprezentują klasę relatywnie wyższą względem uczniów zwykłej szkoły podstawowej (pamiętając, iż klasa szkoły Y stanowi mimo wszystko grupę statusowo niehomogeniczną).

Rodzicielska wizja edukacji oraz aspiracje edukacyjne

Rozważając kwestię oceny wartości oraz roli edukacji, wywiad kwestionariuszowy potwierdził wyniki badań Annette Lareau[41] i ukazał nową, zaskakującą perspektywę. Mianowicie, rodzice ze zwykłej szkoły podstawowej uznali rolę edukacji nie tylko za bardzo istotną, jak w większości uczynili rodzice ze szkoły muzycznej, lecz zdecydowana większość oceniła edukację jako czynnik kluczowy dla dalszego rozwoju swoich dzieci. W efekcie, rodzice ze szkoły Y przyznali edukacji wyższą wartość niż rodzice z prestiżowej szkoły X. Ponadto, jako swego rodzaju przypieczętowanie tego wyniku, jeden rodzic szkoły X ocenił edukację tylko jako „istotną", czego nie uczynił żaden rodzic ze szkoły Y, dla których edukacja ich dzieci miała znaczenie „kluczowe". Wyniki te jawią się zatem jako zaskakujące i niejako sprzeczne z logiką. Powstaje pytanie o przyczynę takiego stanu rzeczy. Dlaczego rodzice uczniów ze zwykłej, nie wyróżniającej się szkoły podstawowej cenią edukację bardziej niż niektórzy rodzice uczniów ze szkoły elitarnej, do której uczęszczają wyselekcjonowane jednostki? Wnioski płynące z badań Annette Lareau sprawiają, że nie ma nic zadziwiającego w tym, iż rodzice ze szkoły Y podkreślają znaczenie edukacji. Czynią to podobnie jak rodzice o wyższym statusie społecznym, jednak ich deficyty kapitałowe nie pozwalają im podejmować określonych działań w tym kierunku. Innymi słowy, rodzice ci pozostają wyłącznie na poziomie deklaratywnym w kwestii wartościowania edukacji. Zadziwienie i swego rodzaju fenomen wynika natomiast z faktu, że rodzice o stosunkowo wyższym statusie społeczno-ekonomicznym ocenili wartość edukacji niżej niż rodzice o niższych zasobach kapitałowych. Mamy więc do czynienia z Mertonowskim schematem niespodzianki[42], w wyniku którego „jakiś nieoczekiwany (…) fakt, przyczynia się do rozwinięcia nowej teorii albo rozszerzenia już istniejącej"[43]. Myślę, że wyjaśnienia tego stanu rzeczy należy szukać w specyfice szkoły muzycznej. Otóż szkoła ta, będąca

[41] Annette Lareau – amerykańska badaczka z University of Pennsylvania, która w swoich pracach, tj. *Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital*, Sociology of Education, 1987 (April), 60, Southern Illinois University, stworzyła teoretyczną siatkę stylów rodzicielskich, opartych na zasobach kapitału kulturowego i ekonomicznego.

[42] K.R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, przekł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Warszawa 1982, s. 170.

[43] Tamże, s. 170-171.

z założenia swoistym „bastionem kultury", stwarza uczniom wiele różnorodnych możliwości dalszego rozwoju, a w ich rodzicach kształtuje różne, nie zawsze konwencjonalne, sposoby myślenia na temat dalszej ścieżki zawodowej swoich dzieci. W rezultacie, rodzice ci niekoniecznie utożsamiają przyszłość swoich podopiecznych z ich rozwojem intelektualnym w ścisłym tego słowa znaczeniu. Na podstawie przeprowadzonych wywiadów wyodrębniłam dwie tendencje charakterystyczne dla rodziców szkoły X, które mogą stanowić wyjaśnienie powodu, dla którego część rodziców z prestiżowej szkoły muzycznej uznała, że edukacja w życiu ich dzieci nie pełni roli najistotniejszej. Pierwszą z nich jest odejście od tak zwanej szkoły tradycyjnej w kierunku bardziej nowatorskich rozwiązań, dzięki którym dzieci mogłyby przede wszystkim nauczyć się kreatywności i twórczego myślenia, a także zdobyć wiedzę o sobie, by w przyszłości robić to, co lubią i co czyni je szczęśliwymi. Oto wypowiedź jednej z matek uczniów ze szkoły muzycznej: *Jestem rozczarowana tym rokiem w szkole X. Generalnie jestem rozczarowana tradycyjną szkołą (…) Nie zależy mi na tym, żeby moje dziecko było 'naj'. Chcę, żeby rozwijało się w kierunku, który lubi, zgodnie ze swoimi możliwościami i zainteresowaniami. Zależy mi na nauczeniu go samodzielnego myślenia i kreatywności*.

Widać wyraźnie nastawienie na rozwój dziecka jako samodzielnego podmiotu, rozwijającego swoje pasje, które *de facto* będą wyznaczać jego dalszą drogę życiową. Charakterystyczny brak elementu rywalizacji i brak dążenia do uczynienia z dziecka przysłowiowego „omnibusa" stanowią niewątpliwie dystynktywną cechę tej grupy rodziców o wysokim statusie społecznym. Rozczarowanie kończącym się pierwszym rokiem edukacji w szkole X wynikało zarówno z formy, jak i jakości kształcenia uczniów. W kontekście formy kształcenia można było zauważyć w dalszej wypowiedzi respondentki krytykę i negację wszelkich przejawów apodyktyczności, z którymi jej córka zetknęła się w szkole, ponieważ – jak stwierdziła matka: *idealny nauczyciel to mentor, który inspiruje, a nie ten, który jest apodyktyczny i narzuca swoje zdanie innym*. Widać zatem obecny w myśleniu tej grupy rodziców konstruktywistyczny dyskurs tak zwanej nowej pedagogiki, sytuującej w centrum procesu edukacyjnego dziecko i uwzględniającej jego perspektywę[44]. Jako znamienny jawi się również fakt, iż rodzice ci traktują edukację bardziej w kategoriach procesu aniżeli mierzalnego efektu, stąd wyczuwalny dystans wobec wszelkich form rywalizacji. W swej wypowiedzi respondentka konsekwentnie ukazywała bezużyteczność tradycyjnej edukacji z jej apodyktycznymi metodami, twierdząc, iż nie znalazły one żadnego pozytywnego odzwierciedlenia w jakości kształcenia. Z sentymentem wypowiadała się zaś na temat wcześniej-

[44] H. Roberts, *Listening to Children: and Hearing Them*, [w]: *Research with Children*, red. P. Christensen, A. James, New York 2000, s. 260-275.

szych doświadczeń swojej córki nabytych w jednym z autorskich przedszkoli, kwitując wymownie: *gdy moja córka była w autorskim przedszkolu, odpowiadała całymi zdaniami, a teraz odpowiada „nie wiem"*.

Wobec takiego stanu rzeczy wyłoniła się jeszcze jedna, charakterystyczna dla tej grupy rodziców cecha, jaką jest kreatywność. Rodzice ci nie pozostają na stanowisku bezradnych krytyków, lecz przeciwnie – jawią się jako aktywne podmioty działające, gotowe podejmować własne inicjatywy. Dowodem na to jest wypowiedź, w której jeden z rodziców stwierdził jasno i z pełnym przekonaniem, że chce stworzyć autorską szkołę na wzór jednej z poznańskich podstawówek. Nie sposób nie dostrzec determinacji tej grupy rodziców w celu zapewnienia swoim dzieciom właściwej edukacji. Niemniej jednak, pojęcie to utożsamiane jest przez nich nie tyle z wysokim IQ i świetnymi wynikami szkolnymi, które ich dzieci miałyby osiągać (choć naiwne byłoby założenie, że ten aspekt pozostaje bez znaczenia), lecz przede wszystkim z wysoką samoświadomością, poznaniem swoich mocnych stron, które umożliwiłyby im podążanie za pasją i realizowanie się w dalszym życiu. Używając terminologii badawczej, jest to podejście zdecydowanie jakościowe, kładące nacisk na rozwijanie konkretnych zainteresowań, bez silenia się na bycie najlepszym we wszystkich dziedzinach.

Druga tendencja typowa dla innej grupy rodziców (skądinąd łatwa do zidentyfikowania) przejawia się z kolei w przyznawaniu kluczowej wartości rozwojowi muzycznemu swoich dzieci, a nie edukacji jako takiej. Rodzice ci w żadnym wypadku nie deprecjonują wartości edukacji, lecz przenoszą środek ciężkości z rozwoju intelektualnego w stronę rozwoju muzycznego, czyli innymi słowy – umiejętności praktycznych. Ojciec jednej z uczennic o słabych osiągnięciach edukacyjnych na tle klasy powiedział otwarcie, że: *jego plany względem córki związane są z muzyką, ponieważ bardzo dobrze jej idzie, i starszej* [córce] *też* oraz że córka *wygrała kilka ogólnopolskich konkursów*. Ten sam rodzic postrzega interesująco edukację jako proces, który powinien dokonywać się wyłącznie w szkole, co *de facto* stoi w opozycji z powszechną tendencją myślenia o edukacji, charakteryzującą klasę wyższą. Jednak zasadnicze pytanie, jakie mi tenże rodzic zadał, negując jednocześnie pretensjonalnym tonem głosu jego treść, nie pozostawia co do tego cienia wątpliwości: *To dziecko ma szkołę w szkole czy w domu? W domu szkoła i w szkole szkoła?* Jest to zjawisko nie lada zaskakujące dla tej grupy rodziców, którzy w większości, jako klasa wyższa o większych zasobach kapitałowych, angażują się w edukację swoich dzieci, włączając w nią niejako w sposób naturalny środowisko domowe. Widać zatem znaczne rozbieżności pomiędzy rodzicami uczniów szkoły X, którzy nie są jednomyślni co do sposobu, w jaki postrzegają edukację. Ponadto, jeżeli chodzi o pole osiągnięć muzycznych, nie sposób pominąć przytoczonej przeze mnie w poprzednim podrozdziale wypowiedzi ucznia, jasno wskazującej

na przerost ambicji rodzica, który oczekiwał od dziecka perfekcyjnej gry do tego stopnia, iż chłopiec stwierdził, że granie „rujnuje mu życie", ponieważ matka krzyczy na niego, gdy popełnia błąd w trakcie gry na instrumencie. W konsekwencji, doprowadziło to chłopca do konkluzji, że nie jest przez matkę kochany. Mamy więc do czynienia z całym spektrum rozmaitych postaw rodzicielskich, które nie są homogeniczne, lecz dostarczają wieloaspektowego wglądu w sposoby myślenia rodziców o edukacji oraz ich dążenia względem własnych dzieci.

Niezwykle ciekawie i równie specyficznie przedstawia się z kolei sposób definiowania idealnej szkoły przez rodziców szkoły Y. Chociaż cenią edukację bardzo wysoko, w odróżnieniu od rodziców szkoły X (nurtu kontestującego tradycyjną szkołę), nie mają wygórowanych wymagań i *de facto* nie zastanawiają się nad jej istotą, czyli nad tym jaka szkoła byłaby najlepsza dla ich dzieci. Dla przykładu przytaczam wypowiedź jednej mamy: *Nie zastanawiałam się nigdy nad tym, czego mu* [synowi] *brakuje. Ta szkoła zapewnia mu wszystko*. W rozmowie odnosiło się wrażenie, że definiowanie szkoły w kategoriach tradycyjności bądź nowatorskości jest zupełnie dalekie od sposobu, w jaki rodzice szkoły Y o niej myślą. Z ich perspektywy, rzeczywistość szkolna i sama koncepcja szkoły jawiła się bardziej jako prosta zależność wyrażona przez rodzica jednej z uczennic: *Dopóki się dziecko uczy, szkoła jest fajna.* Uderzający jest fakt, iż nie ma w tych słowach cienia roszczeniowości, własnych wymagań i oczekiwań pod względem programu czy używanych przez nauczyciela metod poza jednym, żeby dziecko „chciało" się uczyć. Widać tu zatem swoiste odwrócenie porządku, w postaci akceptowania każdej formy nauczania, dopóki jest skuteczna w motywowaniu ucznia. Rodzic w swej wypowiedzi posunął się dalej, stwierdzając: *Dziecko może uczyć się wszędzie, nawet w najgorszej szkole. Wcale nie jest powiedziane, że w szkole prywatnej, za którą muszę wyłożyć kolosalne pieniądze, dziecko będzie się uczyło lepiej.* Ta pewnego rodzaju racjonalizacja, wynikająca w dużej mierze z sytuacji finansowej, w jakiej znajduje się większość rodziców szkoły Y (wnioskując po wykonywanych przez nich zawodach) świetnie ilustruje działanie habitusu jako ucieleśnionej konieczności. Bowiem niższe zasoby kapitału ekonomicznego tej grupy rodziców przekładają się jednocześnie na ich kapitał kulturowy, którego odpowiednikiem jest klasowy habitus w postaci określonego myślenia na temat edukacji. W konsekwencji, myślenie to różni się znacznie od punktu widzenia rodziców szkoły X, którzy ze względu na wykonywanie bardziej prestiżowych profesji, nie są ograniczeni kapitałem ekonomicznym, lecz przeciwnie – ów kapitał niejako wzmacnia ich kapitał kulturowy, tworząc „duet" mający swój odpowiednik w ich klasowym habitusie, który każe im myśleć o edukacji w określony – inny od powziętego przez rodziców szkoły Y – sposób.

Zaangażowanie rodziców w edukację dzieci

Środowisko domowe

Obydwie grupy rodziców przywiązują równie istotną wagę do rozmowy z dziećmi na temat szkoły, gdyż – generalnie rzecz ujmując – zarówno rodzice szkoły X, jak i rodzice szkoły Y oceniają edukację relatywnie wysoko. W związku z tym rozmawiają o niej ze swoimi dziećmi często, a nawet bardzo często. Tylko jedna osoba z grupy rodziców szkoły Y oraz dwie z grupy rodziców szkoły X czynią to czasami. Niemniej jednak, formy zaangażowania wymagające więcej czasu i konkretnego działania, takie jak pomoc w odrabianiu lekcji, obecność w szkole oraz frekwencja na wywiadówkach, przedstawiają się już nieco inaczej i uwidaczniają specyfikę wykonywanych przez rodziców zawodów, szczególnie w zakresie elastyczności czasowej. W dalszej perspektywie świadczą one niejednokrotnie o ich ekonomiczno-kulturowych zasobach kapitałowych. Otóż, rodzice o wyższym statusie społecznym deklarują w większości, że pomagają swoim dzieciom w odrabianiu lekcji bardzo często, nieliczni zaś udzielają tej pomocy tylko często. Natomiast, rodzice o niższych zasobach kapitałowych, mimo że większość z nich także pomaga swoim podopiecznym wypełniać szkolne obowiązki, odpowiadali również, że nie robią tego wcale lub tylko czasem, toteż widać pojawiającą się w tym względzie różnicę.

Środowisko szkolne

Jeżeli chodzi o frekwencję na wywiadówkach, to jest ona dość wymowna i ukazuje, że różnice między rodzicami szkoły X i Y pogłębiają się już znacznie. W szkole X, zarówno wskutek relacji nauczycielki, jak i z własnych obserwacji, mogę stwierdzić, że na wywiadówce pojawiło się dwadzieścia jeden na dwudziestu czterech rodziców, co stanowi relatywnie wysoką frekwencję. W przypadku rodziców szkoły Y, obecność ta była zdecydowanie słabsza i wynosiła zaledwie czternastu na dwudziestu czterech opiekunów. Dodatkową wiedzę na temat funkcjonowania rodziców szkoły Y w tym względzie stanowi wypowiedź nauczycielki, która stwierdziła, że wszyscy rodzice przychodzą tylko na początkową i semestralną wywiadówkę, natomiast ich ogólne zaangażowanie w życie klasy jest słabe. Widać zatem brak tendencji do permanentnego uczestniczenia i zaangażowania w edukację swoich dzieci oraz przesunięcie w kierunku bardziej doraźnej partycypacji wówczas, kiedy rzeczywiście „trzeba być" na wywiadówce. Sytuacja ta nabiera jeszcze wyraźniejszego kolorytu, gdy zestawimy z nią dane o monitorowaniu postępów edukacyjnych uczniów szkoły Y, dokumentowanych przez nauczyciela w tak zwanym e-dzienniku. Według relacji nauczycielki, jedynie dwóch rodziców szkoły Y (na dwudziestu czterech) loguje się systematycznie do tegoż dzienni-

ka i sprawdza wyniki edukacyjne swoich dzieci. Rodzice szkoły X natomiast, jak wiadomo z relacji nauczycielki, pozostają w stałym kontakcie mailowym z wychowawcą i tym sposobem nieustannie monitorują swoje dzieci, chociaż ze względu na niższy stopień komputeryzacji szkoły X, nie mają równie łatwego wglądu w ich edukację, ponieważ szkoła nie prowadzi e-dzienników. Jednakże, jak widać na podstawie wyników badań, nie stanowi to dla nich poważnej przeszkody.

Postawy w trakcie wywiadówki

Niezwykle istotnym aspektem zaangażowania rodziców w edukację własnych dzieci jest sposób, w jaki uczestniczą oni w wywiadówkach. Zasadniczą różnicę pomiędzy rodzicami szkoły X i Y można było dostrzec już w pierwszych kilku minutach uczestnictwa w spotkaniu.

Po pierwsze, rodzice szkoły X stanowili grupę niebywale skoncentrowaną na przebiegu wywiadówki, a ich jednomyślność w sposobie zachowania stanowiła czynnik integrujący. Nie można było wśród nich usłyszeć jakichkolwiek rozmów lub zajmowania się czymś innym niż przekazywane przez nauczyciela treści. Sprzyjało temu z pewnością specyficzne rozmieszczenie stołów na kształt prostokąta, w wyniku którego rodzice wraz z nauczycielem siedzieli naprzeciw siebie i utrzymywali ze sobą stały kontakt wzrokowy. W przypadku rodziców szkoły Y, rzecz się ma inaczej. W klasie można było usłyszeć charakterystyczny „dwugłos", spowodowany rozmowami pomiędzy poszczególnymi grupami znających się rodziców oraz monologiem nauczyciela. W związku z tym, ich uwaga poświęcona przekazywanym treściom nie była tak intensywna, jak w przypadku rodziców szkoły X, czego dowodzi fakt, że niektórzy wysyłali podczas spotkania telefoniczne wiadomości tekstowe, co w szkole muzycznej nie miało w ogóle miejsca i bardzo prawdopodobne, że zostałoby poczytane za zachowanie niestosowne. Ustawienie ławek w klasie w szkole Y także nie sprzyjało integracji, jako że każdy rodzic, niczym „samotna wyspa", siedział przy stoliku odwrócony plecami do większości osób, skierowany twarzą wyłącznie w stronę nauczycielki.

Po drugie, innym ciekawym wskaźnikiem zaangażowania rodziców szkoły Y w edukację ich dzieci była liczba osób notujących sugestie nauczyciela dotyczące diagnostycznego sprawdzianu przewidzianego na koniec drugiej klasy. Otóż, przypuszczenia nauczycielki odnośnie potencjalnego materiału, jaki może się pojawić na sprawdzianie, notowało siedmioro z czternastu obecnych rodziców, czyli zaledwie połowa, a niespełna jedna trzecia wszystkich rodziców (jako że klasa liczy dwadzieścia cztery osoby). Co prawda, nie miałam możliwości zestawienia tych danych z postawą rodziców szkoły X, ponieważ ich dzieci, będąc o rok młodsze, nie podlegały jeszcze w żaden sposób ocenie, mimo wszystko stanowią one istotną informację na temat samych

rodziców szkoły Y oraz stosunkowo niskiego stopnia ich zaangażowania w tym względzie. Niemniej jednak, niektórzy rodzice z grupy zainteresowanych sprawdzianem, wykazali gorliwość, upewniając się przy okazji ustalania szczegółów na temat wycieczki klasowej, czy jej termin nie będzie kolidował z terminem sprawdzianu. Widać zatem dbałość tej części rodziców grupy szkoły Y o edukację dzieci i hierarchiczne usytuowanie jej ponad wszelkimi innymi aktywnościami szkolnymi. Mamy więc do czynienia z brakiem homologii wśród rodziców szkoły Y.

Inną formę zaangażowania stanowi gotowość aktywnego uczestnictwa w życiu klasy w postaci reakcji zwrotnych wobec zasygnalizowanych przez nauczycielkę klasowych potrzeb. Różnicę pomiędzy rodzicami szkoły X i Y w tym względzie obrazuje najtrafniej analogiczna sytuacja zaistniała w obydwu klasach. W szkole muzycznej, podczas ustalania formy przedstawienia, które uczniowie mieli zaprezentować pod koniec roku całej szkole, nauczycielka zapytała, który rodzic podjąłby się zrobienia kukiełek. Odpowiedź na tę prośbę okazała się ze strony rodziców szkoły X natychmiastowa. W klasie szkoły Y natomiast, na zgłoszenie do upieczenia jednego ciasta na festyn, nauczycielka czekała co najmniej dwie minuty wypełnione głuchą ciszą, przerywaną raz po raz wznawianą przez nią prośbą. Niewątpliwie, jedną z odpowiedzi na pytanie o przyczyny takiego stanu rzeczy, udzieloną pośrednio przez Bourdieu i otwarcie przez Lareau, są nierówne zasoby kapitału ekonomiczno-kulturowego, których zobiektywizowaną formę stanowią najczęściej pieniądze i czas (jako konsekwencja posiadanego statusu zawodowego).

Kapitał ekonomiczny obydwu grup rodziców

Identyfikując zasoby kapitału ekonomicznego obydwu grup rodziców, można na pierwszy rzut oka pomyśleć, iż są one zbliżone. Zarówno w przypadku klasy szkoły X i Y organizowano wycieczki z dofinansowaniem; rodzice szkoły X planowali zakup prezentów na koniec roku w hurtowni, co samo przez się wiązało się z niższym kosztem, natomiast rodzice szkoły Y uzgodnili zakup podręczników na przyszły rok z jednego źródła – *bo będzie taniej*. Niemniej jednak, różnicę pomiędzy rodzicami szkoły X i Y w tej dziedzinie można było wychwycić w większości w ich niewerbalnych (a także w niektórych werbalnych) zachowaniach, które wymagają krótkiego zaprezentowania.

Przede wszystkim, w przypadku rodziców szkoły Y wyczuwało się, że kwestia finansowa stanowi pewnego rodzaju priorytet przy podejmowaniu decyzji związanych z edukacją. Pierwsze, potwierdzające tę tezę zachowanie, jakie zdołałam zauważyć, to pełna przerażenia twarz uczennicy spoglądającej na swoją mamę w momencie, kiedy przedstawiono koszt wyjazdu na zieloną szkołę bez dofinansowania – było to 520 złotych. Mina dziewczynki mówiła

sama za siebie. Dopełnieniem tego stanu rzeczy była sytuacja, w której jedna z matek zaproponowała wspólny zakup podręczników, żeby obniżyć ich koszt, nie nabywając ich oddzielnie, jak to miało miejsce w zeszłym roku. Sama treść wypowiedzi nie była tak wymowna, jak sposób jej przekazu – wypowiedziany stanowczym, mocnym tonem głosu, z nutą pretensjonalności, że to i tak późno, bo można było pomyśleć o tym sposobie zakupu wcześniej, gdyż – jak powiedziała matka: *Pięćdziesiąt złotych to jest różnica!*

W przypadku rodziców szkoły X wyczuwa się dbałość o zasoby finansowe w postaci tendencji do oszczędzania i braku rozrzutności, jednak pieniądze nie pełnią roli pierwszorzędnej, która ogranicza bądź narzuca im określony sposób działania w polu edukacyjnym ich dzieci. To zupełnie inna perspektywa niż w przypadku rodziców szkoły Y, którą można zestawić w opozycję oszczędności z wyboru wobec oszczędności z przymusu. Tendencja ta przejawiła się chociażby w sposobie komunikowania się podczas planowania zakupu nagród w hurtowni. Kwestia finansowa nie wybrzmiała otwarcie ani razu. Żaden rodzic nie podkreślił na forum klasy, jak to uczyniła matka szkoły Y, że zaoszczędzona na hurtowym zakupie kwota ma znaczenie, choć prawdopodobnie ma. Jednakże, w przypadku rodziców szkoły X nie urasta ona do rangi priorytetu, co stanowi o ich dystynkcji wobec rodziców szkoły Y.

Rodzaje nawiązywanych relacji

Relacje rodziców z nauczycielem

W dziedzinie relacji nawiązanych pomiędzy rodzicami a nauczycielem, szczególnie zaś w sposobie odnoszenia się do nauczyciela i prowadzenia rozmowy, istnieją pewne osobliwości typowe dla rodziców szkoły X i Y, zdeterminowane posiadanymi przez nich formami kapitału.

W przypadku rodziców uczniów ze szkoły muzycznej, relacje te mają charakter partnerski, a nawet, w niektórych sytuacjach, odniosłam wrażenie demonstrowania pewnego rodzaju wyższości nad nauczycielem, niejako obalając swoim zachowaniem jego autorytet. Ilustrację do tego spostrzeżenia stanowi sytuacja, zaistniała w trakcie jednej z lekcji w szkole X, podczas której ojciec uczennicy wszedł do klasy i niemalże bez słowa kazał się swojej córce spakować, oznajmiając tylko, że przyszedł ją zabrać. Postawa rodzica zaskakiwała stanowczością, ale w jeszcze większej mierze budziła zaskoczenie, ze względu na całkowity brak potrzeby wytłumaczenia nauczycielce swojego zachowania, podania konkretnego powodu przyjścia po córkę w połowie lekcji. Ojciec szkoły X nie czuł się w ogóle zobowiązany do złożenia jakiegokolwiek wyjaśnienia, a na bezpośrednie zapytanie zdezorientowanej nauczycielki: *ale jak to, tak w trakcie lekcji?*, nie udzielił żadnej odpowiedzi, ponad to,

że córka nadrobi zaległości, na dowód czego poprosił o podyktowanie mu ćwiczeń, które dzieci miały w tym dniu zadane do domu. Ta pewność działania i swoista ignorancja nauczyciela, jako podmiotu posiadającego w klasie symboliczną władzę, pozwalają powtórzyć za Lareau, że rodzice o wyższych zasobach kapitałowych (niejednokrotnie o wyższym statusie zawodowym niż nauczycielski) czują się w polu edukacyjnym równorzędnymi podmiotami. Myślę, że w tym przypadku można mówić nawet o efekcie niespodzianki, bowiem Lareau przedstawiała relację rodzic – nauczyciel jako relację równości, nigdy natomiast nadrzędności ze strony rodzica, co w przedstawionym przypadku ewidentnie miało miejsce. Ponadto, specyfikę rodziców szkoły X w odnoszeniu się do nauczyciela ukazało ich zachowanie na wywiadówce. Charakteryzowało się ono bowiem w znacznym zakresie swobodą, a nawet żartobliwością, szczególnie w problematycznych momentach spotkania, kiedy nauczycielka skarżyła się na kłopoty w prowadzeniu lekcji z powodu braku przygotowania uczniów zarówno pod względem technicznym (brak przyborów), jak i merytorycznym (brak zadania domowego). Oto komentarz jednego rodzica w odniesieniu do wątku pierwszego, czyli braku przynoszenia przez uczniów wyposażenia szkolnego. Z dwuznacznym uśmiechem i charakterystycznym tonem głosu, skwitował on falę negatywnych komunikatów wychowawczyni: *Pani X* [imię nauczycielki] *wymyśla: jakieś kleje, nożyczki – za moich czasów tak nie było, jakieś literki i tyle*. Ten specyficzny rodzaj komentarza budzi ambiwalentne odczucia, ponieważ ton, w jakim został wypowiedziany brzmiał wobec adresata iście przyjacielsko, natomiast jego treść niejako podważała słuszność wypowiedzi nauczycielki. Na tym właśnie polega fenomen rodziców z klasy wyższej, którzy są „mistrzami" płynnego przechodzenia z postawy roszczenia bądź negacji, z jednej strony, do pewnego rodzaju spoufalenia z drugiej – jakby grali z nauczycielem w wyrafinowaną społeczną grę, polegającą na nieustannym lawirowaniu w myśl własnego *illusio* (interesu społecznego). Perspektywę żartobliwej, choć nieco bardziej bezpośredniej kontestacji przekazywanych przez nauczyciela komunikatów ukazuje również sytuacja, w której nauczycielka udzielała rodzicom instrukcji odnośnie ubioru scenicznego uczniów w czasie przedstawienia. Dialog brzmiał następująco:

– *Wszystkie dzieci ubrane mają być na czarno* – mówi wychowawczyni,

– *Dlaczego na czarno?* – pytają zaskoczeni rodzice,

– *Bo czarny jest kolorem teatralnym.*

Rodzice jednak nie ustępują:

– *Jak ubrać dziecko na czarno?* – pyta jedna z matek, dając do zrozumienia, że jest to dla niej niezrozumiały – w domyśle – niedorzeczny pomysł. Po chwili inny rodzic komentuje:

– *I popełnimy zbiorowe samobójstwo.*

Ostatecznie, rodzice zgodzili się na czarny kolor. Niemniej jednak, najpierw wyrazili swoje zdanie na ten temat w sposób jasny, choć metaforyczny (metaforyka stanowi niewątpliwie ich cechę dystynktywną). Komentarz o zbiorowym samobójstwie, który był najdobitniejszą formą, w jakiej wyrazili swoją dezaprobatę wobec pomysłu nauczycielki, nie spotkał się z jej strony z żadną odpowiedzią, jakby wiedziała, że musi go „puścić mimo uszu", gdyż ci rodzice *zawsze* mają coś do powiedzenia. Z kolei drugi zarzut nauczycielki pod adresem uczniów odnośnie braku zadań domowych, który *notabene* dokumentowała co do dni tygodnia i konkretnej liczby osób nieprzygotowanych, wywołał swoistą debatę wśród zgromadzonych opiekunów. Ostatecznie spotkał się z odzewem w postaci wyraźnej prośby części rodziców, żeby ich synowi/córce *wstawić „pałę" w razie braku zadania domowego*, ponieważ *trzeba od dzieci wymagać i już*. Widać zatem tradycyjny rodzicielski dyskurs wymagania względem własnych dzieci z jednej strony, przy jednoczesnej stanowczości i odrobinie pretensjonalności względem nauczyciela z drugiej, spowodowanej faktem, że nie wymaga od dzieci tak jak powinien, a wymagać trzeba: *i już*.

Odnośnie rodziców szkoły Y, ich relacje z nauczycielem prezentują się w innym świetle. Co prawda, nie mają one jednolitego charakteru, ponieważ zachowania rodziców względem nauczyciela się różniły, to jednak z całą pewnością nie cechowała ich nadrzędność. Autorytet nauczyciela w szkole Y był przez rodziców szanowany i nie ma co do tego wątpliwości. I chociaż zdarzały się pod jego adresem żarty, to jednak nie były one wypowiadane na forum, lecz wyłącznie między rodzicami (a miałam sposobność usłyszeć jeden z nich, siedząc w ostatniej ławce, gdzie dystans dzielący rodziców i nauczyciela sprzyjał tego typu wypowiedziom). Jedna z wypowiedzi miała miejsce w kontekście omawianych przez wychowawczynię warunków panujących w ośrodku, do którego mieli się udać uczniowie szkoły Y w ramach wycieczki klasowej. Żartobliwa i jednocześnie konspiracyjna riposta rodzica szkoły Y na słowa wychowawczyni o niedziałaniu telefonów komórkowych na terenie ośrodka brzmiała: *A światło jest?* Tego rodzaju wypowiedzi rodziców szkoły Y, wywołujące śmiech u pozostałych, pokazują, że mimo własnego zdania w postaci niejednokrotnie krytycznych uwag pod adresem nauczyciela bądź sposobu funkcjonowania szkoły, brakuje im tej „odwagi", czy też pewności, jaką zapewnia prawomocny kapitał kulturowy, by wyrazić je w sposób jawny. Oznacza to, że rodzice ci, podobnie jak ich dzieci, nie czują się w szkole jak „u siebie", dlatego nie wyrażają swojego stanowiska w pełni, co w konsekwencji decyduje o relatywnym braku roszczeniowości z ich strony. Ogólnie rzecz biorąc, ta grupa rodziców była stosunkowo skromna w relacjach z nauczycielem, nieskora do przeprowadzania z nim długich rozmów, wykazująca mimo wszystko znaczny szacunek wobec jego autorytetu. Trudno również zauważyć w relacjach rodziców szkoły Y z nauczycielem jakiekolwiek prze-

jawy tej wyrafinowanej gry, jaką prowadzą rodzice szkoły X, ze względu na przypuszczalny (w przypadku większości z nich) brak znajomości jej zasad, o których decyduje habitus i zasoby kapitałowe.

Zatem, ugodowość, rzadkie i skrzętnie ukrywane przejawy krytycyzmu, podporządkowanie oraz skromność w relacjach stanowią wykładnię stosunku rodziców szkoły Y wobec nauczyciela. W przypadku rodziców szkoły X, ich odpowiednikami są stanowczość i roszczeniowość, zawoalowana w swobodę i relacje przyjacielskie.

Relacje rodziców z dyrekcją

Z wypowiedzi jednego z rodziców szkoły X wynika, że relacje z dyrekcją układają się pomyślnie i władze szkoły charakteryzują się dużą otwartością na rodzicielskie postulaty. Dowodzi tego chociażby fakt, że w przypadku jego starszej córki, która również uczęszczała do tej samej szkoły muzycznej, w wyniku niezadowolenia rodziców z powodu słabych efektów pracy dydaktycznej nauczyciela, klasa otrzymała innego wychowawcę. Widać zatem skuteczność interwencji rodzicielskiej, wzmacniającą w rodzicach poczucie, że „dużo mogą". Fakt ten znajduje odzwierciedlenie w dalszej części opowieści rodzica, który nawiązując do klasy szkoły X i jego młodszej córki, nie ukrywał, że był kilkakrotnie na rozmowie z dyrekcją, ponieważ nie zgadzał się (i jak twierdzi – nie była to wyłącznie jego opinia) z metodami stosowanymi przez nauczycielkę X. W rozmowie ze mną wyraził się jasno, że *dzieci były uczone wiedzy oderwanej od rzeczywistości – tzw. „sztucznie" trudnych rzeczy, nie znając jednocześnie podstaw*. Ponadto, wyraźnie obwiniał on nauczyciela za brak wykonywania zadania domowego przez uczniów, ponieważ: *nauczycielka zadawała zbyt dużo i zbyt trudne rzeczy do domu* lub niewłaściwie je tłumaczyła. Widać zatem całą listę zarzutów pod adresem wychowawczyni, na której jednak nie poprzestał. Ojciec uczennicy X dodał również, kwestionując tym samym decyzję nauczycielki, że wysłała jego córkę do poradni psychologiczno-pedagogicznej, tymczasem w trakcie dni wolnych jego córka nadrobiła wszystkie zaległości. Rodzic pochwalił się także, że nauczył ją nawet mnożyć w zakresie stu, co w przypadku tej sześcioletniej dziewczynki, z którą zetknęłam się w czasie odbywanych praktyk, zabrzmiało dość fantazyjnie. Niemniej jednak, rezultat powziętych przez niego działań był taki, iż jak twierdził: *zauważył, że nauczycielka teraz zmieniła taktykę*. Konfrontując jego wypowiedź z relacją wychowawczyni, otrzymałam dość sprzeczne informacje, gdyż wyraziła się ona o rodzicu jednoznacznie twierdząc, że: *tylko on miał z tym problem, więc się skończyło*. Niemniej jednak, roszczeniowa postawa ojca szkoły X jest faktem, bez względu na to, czy nauczycielka zmieniła swoją metodyczną strategię czy też nie, tak samo jak faktem jest, że klasie jego starszej córki, w wyniku interwencji rodziców, przydzielono innego nauczyciela.

Natomiast, w przypadku rodziców szkoły Y żadna wypowiedź o podobnym charakterze nie miała miejsca. Wręcz przeciwnie, w jednej z przeprowadzonych rozmów odnosiło się wrażenie, że matka ucznia szkoły Y deklamuje swoisty panegiryk na cześć dyrekcji, wyrażając się o niej w superlatywach, typu: *Pani dyrektor jest bardzo dobra, działa prężnie, to z jej inicjatywy dzieci mają zeszyty czytelnicze (…) Organizuje dużo zajęć dodatkowych, gdy dziewczynka skręciła rękę na terenie szkoły, od razu sprawnie zareagowała (…)* czy też w innym miejscu: *Nawet najlepszy nauczyciel nie może dużo zdziałać, gdy nie ma pomocy i wsparcia dyrekcji, ale tutaj dyrekcja działa bardzo dobrze*. Ów rodzicielski punkt widzenia przedstawia się niezwykle ciekawie szczególnie w zestawieniu ze sposobem, w jaki sama nauczycielka wyrażała się o pani dyrektor. Matka ucznia szkoły Y podobnie wypowiadała się również o nauczycielce swojego syna, która jej zdaniem: *radziła sobie bardzo dobrze*. W zasadzie, jedyny mankament szkoły Y, jaki wymieniła, miał charakter infrastrukturalny, gdyż matka Y powiedziała, że świetlica mogłaby być większa, gdyż okazywała się dla uczniów niewystarczająca. Ów charakterystyczny brak krytycyzmu można wytłumaczyć, innym niż w przypadku rodziców X, habitusem klasowym, czyli sposobem postrzegania i oceniania rzeczywistości społecznej. Abstrahując od wyraźnie zauważalnej dominacji dyrekcji w szkole Y oraz od uwarunkowań instytucjonalnych szkoły, sprzyjających silnemu zaangażowaniu jej władz w doskonalenie programu zajęć, podlegającego permanentnej ocenie, które same przez się ukazywały panią dyrektor w pozytywnym świetle osoby *prężnie działającej*, równie istotną przyczyną takiego nastawienia rodziców szkoły Y jest, mimo wszystko, określony sposób myślenia, który wyklucza zachowania roszczeniowe. Po raz kolejny rodzice ci, nie będąc „u siebie", gdyż podobnie jak w przypadku ich dzieci, szkoła jest dla nich środowiskiem obcym, traktują to co od niej otrzymują (edukację – jakakolwiek by nie była) bardziej w kategoriach daru (wobec którego „nie wypada" rościć sobie żądań) niż tego, co im się *de facto* „należy".

Zakończenie

Przedstawione powyżej badania i wnioski nad teorią reprodukcji społeczno-kulturowej nie pozostawiają wątpliwości co do zastosowanej w tytule artykułu dychotomii: „roszczeniowość *vs* ugodowość" rodzicielskich postaw w szkole. Widoczna jest ona bowiem zarówno na płaszczyźnie nawiązywanych relacji z poszczególnymi reprezentantami instytucji szkoły, jak i w ramach zaangażowania oraz uczestniczenia w życiu szkoły (przede wszystkim w edukacji swoich dzieci), a także na poziomie edukacyjnych aspiracji posiadanych przez obie grupy rodziców, której przyczyny upatrywać należy

w niejednakowych zasobach kapitału ekonomiczno-kulturowego. Innymi słowy, po jednej stronie rodzicielskiej barykady mamy rodziców dowcipnych, pewnych siebie, uważających się w stosunku do nauczyciela za równorzędnych, a czasem nawet „lepszych" (lepiej wykształconych) partnerów, którzy prowadzą swoistą grę o interes swoich dzieci; rodzice ci wykazują postawy roszczeniowe i gotowi są pójść na skargę do dyrekcji, jeśli nie zgadzają się ze sposobem prowadzenia zajęć przez nauczyciela, mimo że ten – jak sam się wyraził – „*trzyma ich 'krótko'*". Wskutek takiej postawy, relacja rodziców z dyrekcją jest relacją aktywną, gdyż spotykają się oni z reakcją zwrotną, respektującą ich postulaty i podejmującą konkretne działania w kierunku ich realizacji. W związku z tym rodzice angażują się w działania na polu edukacyjnym, dokładając wszelkich starań, by ich dzieci były prowadzone w jak najlepszy (ich zdaniem) sposób. Po drugiej zaś stronie pojawiają się rodzice skromni, nieskorzy do debat i nade wszystko ugodowi, prowadzący grę na zupełnie innych zasadach; polega ona na swoistym kredycie zaufania wobec szkoły, i związanym z nim afirmowaniu jej postanowień, oraz pewnego rodzaju przyjęciem za pewnik faktu, że skoro dziecko jest w szkole, szkoła go z pewnością odpowiednio przygotuje; nie ma zatem z ich strony potrzeby ani woli ingerencji w edukację dzieci. Taka postawa wynika niejednokrotnie z niższych kwalifikacji zawodowych (tożsamych z kapitałem kulturowym) tej grupy rodziców, którzy niejako „zdają się" na szkołę i wiedzę nauczyciela. Stąd również relacja dyrekcja – nauczyciel jest w ich przypadku relacją całkowitego podporządkowania. Stosunki z nauczycielem charakteryzują się życzliwością i brakiem roszczeniowości. Żaden rodzic szkoły Y nie chodzi do dyrektora, by wyrazić swoje niezadowolenie z powodu pracy nauczyciela. W rozmowie z rodzicami szkoły Y odnosiło się wręcz wrażenie, że postawa taka nie przyszłaby im nawet na myśl, gdyż nie jest zgodna z ich sposobem myślenia o właściwym zachowaniu w szkole (habitusem). Brak jakiejkolwiek ingerencji rodziców o niższym statusie społecznym w polu osiągnięć edukacyjnych ich dzieci pozostaje kolejnym faktem, który sprawia, że świat szkolny ich dzieci kontrastuje ze światem szkolnym dzieci uprzywilejowanych statusem pochodzenia do tego stopnia, iż można je postrzegać jako dwie odrębne rzeczywistości, w których rodzicielskie postawy różnią się za sprawą posiadanych zasobów kapitałowych oraz – ściśle z nimi związanych – habitusów klasowych.

BIBLIOGRAFIA

Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, przekł. A. Betlejewska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, przekł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Zamojska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992.
Bourdieu P., Wacquant L.J.D., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przekł. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
Clark J., *Social justice, education and schooling: some philosophical issues*, British Journal Studies, 2006, 54(3).
Cylkowska-Nowak M., *Refleksja teoretyczna nad problemem równości – analiza wybranych koncepcji*, [w:] *Idee-Diagnozy-Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, red. A. Męczkowska-Christians, P. Mikiewicz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2009.
Długosz P., *Społeczne skutki zmian systemu edukacji*, [w:] *Zawirowania systemu edukacyjnego*, red. M. Zahorska, Wydawnictwa UW, Warszawa 2012.
Gdula M., Sadura P., *Style życia i porządek klasowy w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
Giddens A., *Constitution of Society*, University of California Press, Berkeley 1984.
Giddens A., *Socjologia*, przekł. A. Kubikowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2000.
Klebaniuk J. (red.), *Fenomen nierówności społecznych*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2007.
Kwieciński Z., *Wolność czy równość w edukacji?* [w:] *Idee-Diagnozy-Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, red. A. Męczkowska-Christians, P. Mikiewicz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2009.
Merton R.K., *Teoria Socjologiczna i Struktura Społeczna*, PWN, Warszawa 1982.
Męczkowska-Christians A., Mikiewicz P. (red.), *Idee-Diagnozy-Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2009.
Mikiewicz P., *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit,* przekł. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2005.
Mikiewicz P., *Selekcja i segmentacja społeczna jako immanentna funkcja systemu edukacji*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. J. Klebaniuk, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2007.
Roberts H., *Listening to Children: and Hearing Them*, [w:] *Research with Children*, red. P. Christensen, A. James, Routledge, New York 2000.
Sorokin P., *Ruchliwość społeczna*, przekł. J. Słomczyńska, Wydawnictwo PAN, Warszawa 1968.
Szkudlarek T., E*dukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. J. Klebaniuk, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2007.
Szlendak T., *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, przekł. B. Bińko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Marcin Gierczyk
Uniwersytet Śląski

POJĘCIE „ZDOLNOŚĆ" W NARRACJI STUDENTÓW ANGIELSKICH I POLSKICH. UJĘCIE KOGNITYWNE

Abstract. Gierczyk Marcin, *Pojęcie „zdolność" w narracji studentów angielskich i polskich. Ujęcie kognitywne* [The Concept of 'Giftedness' in English and Polish Students' Narratives. A Cognitive Approach]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 211-225. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.14

The purpose of this publication is to show how students from Poland and England define and understand the concept of 'giftedness'. The analyses result from the author's research conducted over the years 2013-2016. In the interviews, the students presented their own associations with the matter. Materials collected from 30 respondents, including 15 students from Śląski University and from a Lublin University and 15 students from Oxford University, showed that the concept of 'giftedness' is understood by Polish students identically to English students. 'Giftedness' was defined by a series of connotations: 'creativity', 'talent', 'ability to do something', 'predisposition', and 'organization of thinking'.

Key words: giftedness, linguistic image of the world, creativity, intelligence, ability

Wprowadzenie

Wydawać by się mogło, że na przestrzeni ostatniej dekady 2007-2017 nie tylko w Polsce, ale i na świecie wystarczająco wiele już napisano i powiedziano na temat zdolności, talentu i geniuszu oraz sposobu ich definiowania, w związku z czym nie ma potrzeby publikowania kolejnych artykułów. Jednak stymulującym czynnikiem do ciągłego zagłębiania się w tę tematykę jest fakt, że od zawsze w naszym gronie były osoby, które nas inspirują i które podziwiamy za ich szybkość uczenia, wspaniałe osiągnięcia (w dziedzinie swoich przedsięwzięć), czy innowacyjne pomysły. Wrażenie łatwości z jaką te osoby dokonują wyróżniającego wkładu w dziedzinie swoich działań budzi podziw, dlatego próbujemy (choć z różnym skutkiem) takie osoby zrozu-

mieć, rozwijać ich potencjał i wspierać. Wzmożone zainteresowanie jednostkami zdolnymi znajduje wyraz w licznych publikacjach naukowych, stanowi temat konferencji – nie tylko tradycyjnych, ale również wirtualnych, a także licznych portali społecznościowych, blogów oraz przedmiot zainteresowań instytucji badawczych, których działalność zmierza w kierunku koordynacji badań, zbierania i udostępniania informacji w celu lepszego wykorzystania potencjału tych osób.

Dylemat terminologiczny ujęcia zdolności

Kim jest jednostka zdolna? Odpowiedź okazuje się bardziej skomplikowana, niż się wydaje. Jednakże, zanim przejdę do głębszej analizy omawianego zjawiska, należy wspomnieć za W. Limont że „rozumienie perspektywy zdolności w dużej mierze zależy od kontekstu historycznego i miejsca, w którym znajduje się osoba zdolna”[1]. Natomiast, jak wskazuje R. Fisher „istotność i sens tego, co dziecko ma przeżyć i czego ma się nauczyć [jakie zdolności powinien rozwijać – M.G.], wynika z szerszego kontekstu kultury, do której dziecko należy”[2]. Założenia te potwierdza J. Freeman, podkreślając, że promowanie zdolności i talentów, jak też sposób podchodzenia do tej problematyki jest różny pod względem kulturowym i formalnoprawnym danego kraju, co powoduje rozbieżności uzyskanych rezultatów w tym zakresie[3]. Powszechnie występuje podwójne rozumienie tego zagadnienia[4]. Nauczyciel (często ten myślący stereotypowo) powie być może, że zdolny to taki, który spełnia kryteria i wyróżnia się wiedzą na forum klasy szkolnej. Psycholog natomiast uzna za zdolnego tego, który zdobędzie odpowiednią liczbę punktów w teście IQ[5]. Co prawda, obecnie nie neguje się znaczenia poziomu inteligencji dla zdolności, jednak jest on uważany za niewystarczający wskaźnik zdolności i wymaga wsparcia między innymi ze strony środowiska zewnętrznego oraz czynników wewnętrznych, takich jak motywacja, samozaparcie i myślenie twórcze[6].

---

[1] W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2010, s. 41.

[2] R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 1998, s. 27.

[3] J. Freeman, *Cultural Variations in Ideas of Gifts and Talents With Special Regard to the Eastern and Western Worlds*, [in:] *Gifted Education in Asia*, red. D.Y. Dai, C.K. Ching, Charlotte, NC 2015, s. 231.

[4] S.I. Pfeiffer, *Essentials of Gifted Assessment*, Canada 2015.

[5] M.C. McClain, S.I. Pfeiffer, *Identification of gifted students in the U.S. today: A look at state definitions, policies, and practices*, Journal of Applied School Psychology, 2012, 28, s. 59-88.

[6] K. McGlonn-Nelson, *Looking outward: Exploring the intersections of sociocultural theory and gifted education*, Journal of Secondary Gifted Education, 2005, 17(1), s. 48-55; O. Lo, M. Porath, *Paradigm Shifts in Gifted Education: An Examination Vis-à-Vis Its Historical Situatedness and Pedagogical Sensibilities*, Gifted Child Quarterly, 2017, 61(4), s. 343-360.

Jedno jest dziś pewne, nie ma jednej absolutnie poprawnej definicji, modelu, czy koncepcji zdolności, a w literaturze przedmiotu znajduje się blisko 100-120 definicji tego terminu, które często odnoszą się do ponadprzeciętnego rozwoju dziecka w sferach psychologicznych, takich jak inteligencja czy kreatywność, a także aspektów zdobywanych przez niego osiągnięć i wymiernych wyników w nauce[7].

Psychologowie, socjologowie i pedagodzy zajmujący się problematyką zdolności od wielu lat zmagają się między innymi z jednoznacznym zdefiniowaniem pojęcia zdolności. Tymczasem, jak podkreśla B. Cramond, aby zrozumieć jakieś zagadnienie, nie ma potrzeby tworzenia jego całościowej definicji. Uważa on, że jeśli nie potrafimy znaleźć kompromisu co do definicji na przykład inteligencji, kreatywności, czy talentu, które są składowymi utalentowania, tym bardziej nie dojdziemy do porozumienia w kwestii samych zdolności. Twierdzi on, że definicyjność zdolności jest procesem dynamicznym[8]. Autor ten podkreśla również, że niekoniecznie powinno się definiować wybitne uzdolnienia w ten sam sposób w każdym państwie, ponieważ muzyka, jedzenie, sztuka, alfabet, dominująca religia i inne aspekty kultury są różne w każdej przestrzeni kulturowej. Przyjęcie definicji, jaką uważamy za prawdziwą i jednolitą, oznacza zaprzestanie poszukiwania danej prawdy[9]. Jednocześnie każda definicja musi być na tyle liberalna, by objąć te talenty i zdolności, które zostaną uznane za wartościowe przede wszystkim przez kulturę, z której uczeń pochodzi[10].

Nie ulega wątpliwości, że odkrycie potencjału zdolności drzemiących w człowieku oraz budowanie jego charakteru[11] „nie dzieje się z dnia na dzień". To proces będący połączeniem zewnętrznych i wewnętrznych (strukturalnych) sił, takich jak inteligencja, osobowość, temperament i motywacja jednostki z pewnymi osobistymi decyzjami podejmowanymi przez osoby zdolne, ale również ze wsparciem i decyzjami otoczenia, które mają szczególne znaczenie dla rozwoju indywidualnego potencjału człowieka we wczesnym okresie życia.

---

[7] E.A. Hany, *How teachers identify gifted students: feature processing or concept based classification*, European Journal for High Ability, 1993, 4.

[8] B. Cramond, *Can we, should we, need we agree on a definition of giftedness?* Roeper Review, 2004, 21(1), s. 15.

[9] Tamże s. 16.

[10] L. Porter, *Gifted young children: A guide for teachers and parents*, UK 1999.

[11] Warto podkreślić, że charakter człowieka należy uznać za jeden z istotnych elementów rozwoju zdolności, uzdolnienia czy talentu, gdyż jest on zbiorem cech osobowościowych i skłonności, które wytwarzają emocje i są podstawą do motywacji. Charakter jest istotny z punktu widzenia ukierunkowywania naszego postępowania. *A Framework for Character Education in School* http://jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf [dostęp: 19.10.2017].

Jak już wspomniałem, mimo że od wielu lat podejmowane są próby usystematyzowania terminologii związanej ze zdolnościami, uzdolnieniami i talentem, dylemat terminologiczny pozostaje. Liczni badacze zajmujący się tą problematyką podkreślają, że być może jest on napędzany pragnieniem dotarcia do wielu odbiorców, to jest „zdolnych, uzdolnionych i utalentowanych"[12]. W polskich publikacjach poświęconych problematyce zdolności psychologicznych (m.in. Nęcka, Sękowski, Ledzińska, Chruszczewski) oraz pedagogicznych (m.in. Limont, Szmidt, Giza, Karwowski, Stańczak, Trela, Hłobił, Dyrda), a także anglojęzycznych[13] można odnaleźć wyczerpujące analizy ewaluacji, jak też próby syntezy rozumienia pojęć zdolności i talentu oraz ich koncepcji[14], w związku z tym nie będę się tu skupiał na definicjach naukowych, a zgodnie z założeniem niniejszego artykułu przedstawię definicje kognitywne (potoczne) uzdolnionych studentów z Polski i Anglii, którzy werbalizowali je podczas wywiadów.

Jednakże, poniżej prezentuję schemat *rozszerzonej koncepcji zdolności*[15], zaproponowany przez C. Owen Lo i Marion Porath, który obrazuje, że zdolność uwarunkowana szeregiem różnorodnych czynników środowiskowych, psychologicznych oraz genetycznych ma swoje podłoże w IQ i cechuje się złożonym charakterem. W podejściu egalitarnym zakłada się, że każdy człowiek ma pewien potencjał zdolności, możliwości i zainteresowań, które przy odpowiednich warunkach intelektualnych, rozwojowych i społecznych mogą się rozwinąć. Do tego jednostka może być uzdolniona wielostronnie. Prezentowana rycina 1 stanowi jedną z wielu koncepcji schematycznego zobrazowania problematyki natury zdolności.

Warto również w tym miejscu przywołać dwa rodzaje definicji zdolności wyróżnione przez Sidney Moon[16]:

1) pojęciowe (konceptualne), które są oparte na teoretycznych koncepcjach zdolności, w których opisywana jest osoba zdolna;

---

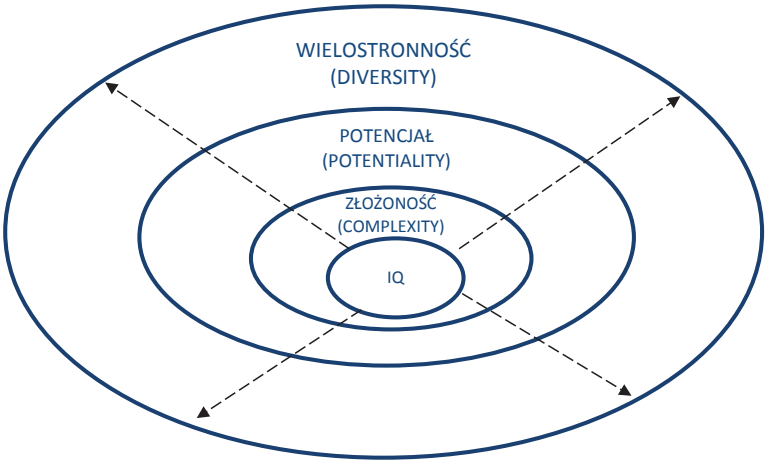
[12] J. Bates, S. Munday, *Able, Gifted and Talented*, London 2005, s. 4-8; M. Brady, V. Koshy, *Reflections on the implementation of the Gifted and Talented policy in England, 1999-2011*, Gifted Education International, 2014, 30(3), s. 254-262.

[13] Liczne analizy problematyki zdolności z punktu widzenia psychologicznego, pedagogicznego i socjologicznego można znaleźć w recenzowanych czasopismach naukowych, np. Gifted Education International (GEI) ISSN: 02614294; Journal for the Education of the Gifted ISSN: 0162-3532; Gifted Child Quarterly ISSN: 00169862.

[14] B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Katowice 2012; M. Gierczyk, *Diagnoza i ewaluacja rozwiązań systemowych w zakresie pracy z uczniem zdolnym na przykładzie Polski i Anglii. Studium komparatystyczne* – niepublikowana praca doktorska, Katowice 2016.

[15] O. Lo, M. Porath, *Paradigm Shifts in Gifted Education*, s. 350.

[16] S.M. Moon, *Developing a definition of giftedness*, [w:] *A guidebook for developing educational services and programs for gifted and talented students*, red. J. Purcell, R. Eckhart, Thousand Oaks 2006, s. 25.



Ryc. 1. Rozszerzona koncepcja zdolności

2) operacyjne, w których operacyjnie przekłada się koncepcje zdolności na język praktyki i dostarcza informacji związanych z procesem diagnozowania osób zdolnych z populacji.

Badania własne

Jednym z celów badań autora niniejszej pracy było poznanie, *w jaki sposób polscy i brytyjscy studenci rozumieją i definiują pojęcie „zdolności"*. W tym celu przeprowadziłem wywiady – częściowo ustrukturalizowane, pogłębione ze studentami uzdolnionymi (nauki ścisłe i humanistyczne), reprezentującymi dwie przestrzenie edukacyjne (systemy): polską i angielską. Łącznie było ich 30. Wywiady te dotyczyły własnych refleksji i doświadczeń, będących językowym obrazem świata badanych studentów w zakresie posiadanych zdolności oraz systemu edukacji, w którym uczestniczyli. Kryterium kwalifikowania osób do kategorii zdolnych było następujące: posiadanie doświadczeń związanych z uczestnictwem w polskiej bądź angielskiej przestrzeni edukacyjnej – szkoły podstawowej, średniej bądź gimnazjum, bycie laureatem olimpiady oraz dostanie się na studia z pominięciem procedury rekrutacyjnej w przypadku studentów z Polski. W wypadku studentów Oxford University, po prześledzeniu procedury rekrutacyjnej[17], założyłem, iż ta sama w sobie ma za zadanie wyłonienie spośród kandydatów na studia osób ponadprzeciętnych. Zgodnie

[17] Studying at Oxford https://www.ox.ac.uk/admissions/undergraduate/why-oxford/studying-oxford?wssl=1 [dostęp: 17.10.17).

z założeniami Ewy Wasilewskiej[18], do próby trafili studenci, którzy w mojej opinii dostarczyli optymalnych informacji z punktu widzenia celu badania.

Językowy obraz świata

Język stanowi istotną formę odzwierciedlenia otaczającej człowieka rzeczywistości i samego siebie, jest środkiem zdobywania wiedzy o tej rzeczywistości. Poznaniem człowieka, jego współdziałaniem z otaczającym go światem, utrwalonym w świadomości w postaci pojęć, obrazów i wzorów zachowań zajmuje się współczesne językoznawstwo[19], pedagogika oraz psychologia.

W języku każdego badanego studenta zawarty jest właściwy tylko jemu „ogląd świata"[20]. Zdaniem J. Anusiewicza, językowy obraz świata

> jest przede wszystkim rozumieniem i interpretacją świata z punktu widzenia filozofii zdrowego rozsądku, podsumowaniem i zestawieniem codziennych doświadczeń i przyjętych – tudzież zaakceptowanych przez daną wspólnotę komunikatywną – norm, wartości, sposobów wartościowania oraz wyobrażeń i nastawień wobec tej rzeczywistości i to zarówno materialnej – substancjalnej – zewnętrznej, jak i duchowej – psychicznej – świadomościowej – wewnętrznej[21].

W polskiej szkole lingwistycznej problemem językowego obrazu świata zajmują się między innymi A. Wierzbicka[22], J.R. Grzegorczykowa[23] oraz G. Habrajska[24]. Polskie badania pedagogiczne w tej dziedzinie reprezentują między innymi J. Ożdżyński[25] i R. Jedliński[26]. Podejście psychologiczne reprezentowane jest natomiast przez takich badaczy, jak K. Joniec-Bubula[27] i A. Kwiatkowska[28].

---

[18] E. Wasilewska, *Statystyka opisowa nie tylko dla socjologów*, Warszawa 2008, s. 30.

[19] J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Feischer, *Językowy obraz świata i kultura: projekt koncepcji badawczej*, [w:] *Język a kultura*, t. 13, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław 2000, s. 6.

[20] „Ogląd świata" to pojęcie stworzone przez W. Humboldta, który już w 1907 roku nadał kształt pierwszej pełnej tezie o językowym obrazie świata. J. Anusiewicz, *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.

[21] Tamże, s. 265; J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Feischer, *Językowy obraz świata i kultura*, s. 25.

[22] A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999.

[23] R. Grzegorczykowa, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2005; taże, *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*.

[24] G. Habrajska, *Komunikacyjna analiza i interpretacja tekstu*, Łódź 2004.

[25] J. Ożdżyński, *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków 1995.

[26] R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000.

[27] K. Joniec-Bubula, *Obraz świata w procesie tworzenia się tożsamości: światopogląd i ideologia*, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000.

[28] A. Kwiatkowska, *Psychologiczne mechanizmy kształtowania się obrazu świata dziecka*, [w:] *Media elektroniczne kreujące obraz rodziny i dziecka*, red. J. Izdebska, Białystok 2008.

Analizy rozpocząłem od rozpatrzenia pola semantycznego pojęcia „zdolność", które wśród badanych jest powszechnie stosowane. W związku z powyższym, do analizy narracji na tym polu zastosowałem metodę eksplikacji zaproponowaną przez A. Wierzbicką[29]. Eksplikacje są środkiem opisu funkcji leksemów w języku istniejącym poprzez eksperymentalny wybór z dyskursu istniejących wyrażeń w sposób systematyczny. Eksplikacje zawierają więc semantyczne i syntaktyczne analizy[30].

Studenci w udzielanych wywiadach (niezależnie od kraju pochodzenia) prezentowali własne asocjacje związane z pojęciem „zdolność". Znaczenie wyrazu zależy bowiem od asocjacji mówiącego, czyli osobistego rozumienia danego pojęcia. Znaczenia asocjacyjne (konotacyjne) zależą od indywidualnego postrzegania, zatem mają charakter subiektywny. Opisując znaczenia danych wyrazów, mamy na myśli kompetencję semantyczną mówiących danym językiem, czyli fakt wiązania przez nich określonych ciągów dźwiękowych z określonymi klasami zjawisk[31].

Wyniki badań

Pojęcie zdolności w narracjach badanych studentów

Asocjacje związane z pojęciem zdolności w narracjach badanych studentów najczęściej były zgodne z definicjami przedstawianymi w literaturze przedmiotu[32].

Analiza wypowiedzi badanych studentów wykazała, że rozumieli oni „zdolność" na trzy sposoby:

1) jako sprawność, biegłość, szybkość prowadzącą do osiągnięcia rezultatu, wyniku, czyli „zdolność" równa się „kreatywność";

2) jako możliwość wykonywania czegoś, umiejętność, czyli w tym ujęciu „zdolność" równa się „umiejętność";

---

[29] A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, s. 52-56.

[30] G. Falkenberg, *Definicja i eksplikacja: dwa rodzaje analizy językoznawczej*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993, s. 65.

[31] R. Grzegorczykowa, *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, s. 54.

[32] S.P. Marland, *Education of the gifted and talented (Report of the Congress of the United States by the US Commissioner of Education*), Washington, DC 1972, s. 2; A.J. Tannenbaum, *A history of giftedness in school and society*, [w:] *International handbook of research and development of giftedness and talent*, (2nd ed), red. K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg R.F Subotnik, Amsterdam 2000; W. Limont, *Model struktur zdolności kierunkowych i jego implikacje teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Zdolności. Talent. Twórczość*, t. 1, red. W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer, Toruń 2008; tenże, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2010; S. Popek, *Zdolności i uzdolnienia w świetle współczesnych teorii psychologicznych*, [w:] *Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*, red. S. Popek, Zamość 2004.

3) jako utożsamienie z wysokim poziomem możliwości, który prowadzi jednostkę do wybitnych osiągnięć (np. wysoki iloraz inteligencji, który jest jednym ze składników struktury osobowości), czyli „zdolność" równa się „inteligencja".

Zdolność równa się kreatywność

W narracjach badanych studentów znajdujemy bardzo obrazowe wyjaśnienia pojęcia „zdolność". W wypowiedziach tych mamy zatem do czynienia z tak zwanymi definicjami kognitywnymi.

To zależy czy ***zdolność*** *naukowa czy artystyczna. Można być uzdolnionym sportowo, są ludzie, którzy są zdolni, dlatego, że są* ***kreatywni****, mają możliwość łączenia kilku myśli, obserwacji, które potrafią łączyć ze sobą i to jest właśnie zdolność.* ***Kreatywność*** *to taka forma abstrakcyjna łączenia tych rzeczy. Natomiast zdolność naukowa to szybkie procesowanie najprostszymi sposobami i* ***łączenie rzeczy,*** *żeby powstało z tego coś logicznego.* (Anglia)

Zdolność *przede wszystkim zdefiniowałbym jako* ***wrodzoną predyspozycję*** *do rozwiązywania jakiegoś trudnego problemu. To jakiś specyficzny typ umysłu.* ***Organizacja myślenia****, tak bym powiedział. Osoba zdolna cechuje się przede wszystkim tym, że ma dużą łatwość przyswajania informacji w niektórych dyscyplinach; pewien* ***napęd wewnętrzny*** *do nauki określonych rzeczy.* (Anglia)

W mojej opinii, jeśli ktoś jest zdolny i utalentowany, *ma* naturalne predyspozycje *do czegoś. Myślę, że musisz ćwiczyć, by stać się dobrym w czymkolwiek, a jeśli jesteś* utalentowany i zdolny *w poszczególnej dziedzinie, możesz podnieść swoje umiejętności lub nauczyć się czegoś szybciej niż inni. Więc jeśli byłeś* zdolny i utalentowany *w zakresie muzyki, potrzebowałbyś ćwiczyć mniej, aby osiągnąć ten sam poziom umiejętności w graniu na instrumencie, w porównaniu z kimś, kto nie był* utalentowany *w dziedzinie muzyki. To jest trudne. Nieco niezwykłe w pewien sposób. To p*osiadanie szczególnych cech *lub zdolności, które wyróżniają spośród innych.* (Anglia)

Posiadanie naturalnej skłonności do badań *lub aktywności, która to sprawia, że łatwiej jest to robić, a co za tym idzie łatwiejsze jest wykonywanie swojej pracy. No, bo powiedzmy sobie, że osoby zdolne są takie od urodzenia.* (Anglia).

Definicje kognitywne opierają się na adekwatności treściowej (dostosowanie treści definicji do wiedzy potocznej) oraz adekwatności strukturalnej (uwzględnienie wszystkich cech ustabilizowanych w językowym obrazie przedmiotu). Definicja kognitywna odtwarza subiektywny sposób konceptualizacji rzeczy-

wistości z całym bogactwem cech kategorialnych, ewaluatywnych, z uwzględnieniem aspektów, w jakich ujmowany jest nazywany przedmiot[33].

W narracjach angielskich studentów „zdolność" definiowana jest za pomocą szeregu konotacyjnego: „kreatywność", „talent", „skłonność do czegoś", „predyspozycje", „organizacja myślenia". Osoby zdolne są więc twórcze, potrafią tworzyć coś nowego, oryginalnego. „Zdolność" jest tożsama z umiejętnością logicznego myślenia. Co istotne, w ujęciu badanych studentów angielskich „zdolność" jest cechą niezależną od człowieka – jest ona wrodzona, naturalna. Świadczą o tym zwroty: „wrodzona predyspozycja", „naturalne predyspozycje", „naturalna skłonność". Przymiotnik „naturalny" podkreśla specyficzną właściwość zdolności – wynika ona z natury człowieka, jest wrodzona, istnieje bez udziału kogokolwiek.

W podobny sposób „zdolność" definiują polscy studenci.

*To posiadanie pewnych **predyspozycji,** które wyróżniają daną osobę spośród innych, np. idealny słuch, świetna pamięć.* (Polska)

*Bycie zdolnym to dla mnie posiadanie **łatwości przyswajania informacji** z jakiejś dziedziny.* (Polska)

*W dzisiejszych czasach **zdolny** to tyle samo, co **kreatywny**, posiadający zdolność rozwiązywania problemów oraz „uparty".* (Polska)

*Dla mnie bycie zdolnym to umiejętność **szybkiego przyswajania informacji** i rozumienia ich. Rozumienie jest kluczowe, bez niego przyswojenie informacji jest zazwyczaj tymczasowe i bez powtarzania wiedza ta zaniknie. Jeśli się zrozumie, dużo łatwiej jest wrócić do tej wiedzy, niż jeżeli się tylko zapamiętało.* (Polska)

*Bycie zdolnym to **bycie intelektualnie wybitnym**, osoba zdolna odznacza się logicznością myślenia, zdolnością rozumienia złożonych informacji.* (Polska)

*Zdolność **to łatwość w rozwiązywaniu problemów**, z danego obszaru lub z bardzo wielu obszarów życia. To jest dla mnie forma ułatwienia. To jest coś normalnego dla mnie, coś przypisanego każdemu tylko w różnych sferach. Coś, co **można rozwijać**, a można i zaprzepaścić. Coś, nad czym trzeba trochę pracować. W moim przypadku zdolność to jest coś, co przeszkadza momentami. Jeśli chodzi o wybór studiów – otoczenie, widząc jakąś zdolność, naciska, żeby ją **rozwijać**. W moim przypadku było to prawo – nie poszłam do technikum ogrodniczego, tylko do liceum i to jest coś, co mnie ogranicza, bo otoczenie nie umie zaakceptować, że chcę czegoś innego.* (Polska)

[33] J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2009.

Często pojęcie „zdolność" rozumiane jest przez polskich studentów niemal identycznie jak przez studentów angielskich. Osoba zdolna to ktoś wybitny pod względem intelektualnym. „Zdolność" kojarzona jest też z łatwością rozwiązywania problemów.

Zdolność równa się umiejętność

W szkole uczeń nadzwyczaj ***zdolny był to ten z najlepszymi ocenami****. Teraz patrzę na to inaczej. Teraz być zdolnym to znaczy, że masz do czegoś wielkie predyspozycje, ale niekoniecznie osiągniesz w danej dziedzinie sukces.* (Anglia)

Ja bym powiedział, że ***zdolność*** *to jest* ***umiejętność szybkiego uczenia się****. Osoba zdolna szybciej się uczy. To jest strasznie trudne pytanie, bo wydaje mi się, że trudno to ująć w jakieś ramy. Chciałem na początku powiedzieć, że osoba* ***zdolna*** *to jest osoba* ***uporządkowana*** *i taka* ***rzetelna****, ale w zasadzie wcale tak nie musi być, bo pomyślałem o tych wszystkich szalonych naukowcach, szalonych informatykach właśnie. Kompletnie bywają* ***nieuporządkowani****, a są piekielnie* ***zdolni****. To, co się dzieje w ich głowach, to jest szaleństwo, którego ja sam nigdy nie zaznam, mogę się tylko domyślać. Nie wiem, nie jestem w stanie sklasyfikować jakoś osoby zdolnej. Na tak wiele sposobów można być zdolnym, że trudno to w jakieś ramy próbować włożyć.* (Anglia)

Móc opanować coś bez większego wysiłku. Ktoś może być ***uzdolniony*** *na konkretnym polu lub w konkretnej* ***umiejętności*** *albo może być generalnie* ***utalentowany*** *– w zasadzie dobry we wszystkim, co robi.* (Anglia)

Posiadać ***umiejętności i talenty****, które sprawiają, że jesteś bardziej skuteczny niż inne osoby.* (Anglia)

Warto zwrócić uwagę na pierwszą prezentowaną wypowiedź, która pokazuje, że doświadczenia życiowe weryfikują definicyjność „zdolności".

Prawie we wszystkich przytoczonych narracjach „zdolność" kojarzona jest z posiadaniem pewnej umiejętności. Najczęściej jest to umiejętność szybkiego uczenia się.

Można być ***zdolnym*** *we wszystkim. Jak ktoś* ***ma umiejętności*** *specjalistyczne albo łatwo przyswaja wiedzę albo łatwo uczy się języków, to wtedy jest zdolność.* (Polska)

Umiejętność robienia czegoś*, być w stanie coś zrobić. Być zdolnym do czegoś, to być w stanie coś zrobić. Jak dla mnie.* (Polska)

Powiedziałbym, że zdolność to jest coś takiego, że ***człowiek potrafi, potrafi robić różne rzeczy****, jest taki uzdolniony, głupio to zabrzmi, ale tak łatwo mu wychodzą*

pewne rzeczy. To jest dla niego łatwe, umie to przyswoić i potem udaje mu się łatwo to wykorzystać – to według mnie są jego zdolności. (Polska)

Polscy studenci również „zdolność" łączą z umiejętnościami. W takim ujęciu „zdolność jest praktyczną znajomością czegoś, biegłością w danej dziedzinie".

Zdolność równa się inteligencja

Jak już zostało wyżej wspominane, w narracjach badanych studentów „zdolność" utożsamiana była z wysokim poziomem możliwości, który prowadzi jednostkę do wybitnych osiągnięć (np. wysoki iloraz inteligencji, który jest jednym ze składników struktury osobowości). Czyli „zdolność" równa się „inteligencja".

*Moim zdaniem, bycie **zdolnym** wiąże się z posiadaniem szczególnych predyspozycji w jakiejś dziedzinie, jakiegoś uzdolnienia, które wyróżnia człowieka ponad przeciętność. Równocześnie mogą to być po prostu jakieś **cechy charakteru** – np. pracowitość, zdolność samodzielnej pracy, samoorganizacji, które są niezbędne w osiągnięciu sukcesu, do tego **wysoka inteligencja**.* (Polska)

Z wypowiedzi studentów wynika, że „zdolność" wiązana jest również z posiadaniem konkretnych cech osobowości. W tym wypadku najbardziej pożądane cechy to pracowitość i samoorganizacja. Natomiast, „zdolność" utożsamiana z „inteligencją" stanowi cechę umysłu warunkującą sprawność takich czynności poznawczych, jak myślenie, reagowanie, rozwiązywanie problemów.

*Wydaje mi się, że zdolność oznacza **osiąganie lepszych wyników** w tych samych zadaniach co twoi rówieśnicy czy inne osoby z danej grupy, w której jesteś. Osiąganie lepszych wyników i na poziomie pracy, i na poziomie uczelni, wyższych niż moi rówieśnicy.* (Polska)

Powyższa definicja jest najbardziej zbliżona do tej systemowej, używanej w Polsce i Anglii. Jest ona również podobna do tej, jaką możemy spotkać w literaturze przedmiotu, zaproponowanej przez Bolesława Hornowskiego[34], który uważał, że jeśli mówimy o zdolnościach, zawsze mamy na uwadze możliwości wykonywania lepiej lub gorzej pewnych czynności. W tym ujęciu autor powyższej wypowiedzi przyrównuje możliwość wykonywania pewnych czynności do osób w grupie, w której się znajduje. Należałoby tu

[34] B. Hornowski, *Teoretyczne i psychometryczne podstawy psychologicznych badań zdolności i rozwoju człowieka*, Poznań 2009.

również dodać, że porównanie to powinno się odnosić do grupy rówieśniczej o podobnym poziomie sprawności intelektualnych.

Warto również zwrócić uwagę, że w przytaczanych wypowiedziach badani studenci często używali pojęcia „zdolność" i „talent", stawiając pomiędzy nimi znak równości, co jest charakterystyczne dla osób niezajmujących się bezpośrednio problematyką zdolności. Należy tu podkreślić, że zdolność nie jest tożsama z talentem i pojęcia te należy różnie rozumieć[35]. Na taki stan rzeczy ma wpływ interpretacja rzeczywistości studentów poprzez zakorzeniony w ich świadomości obraz świata.

Zakończenie

Analiza wypowiedzi badanych studentów wykazała, że „zdolność" pojmowali oni na trzy sposoby. Po pierwsze – jako sprawność, biegłość, szybkość prowadzącą do osiągnięcia zamierzonego rezultatu, wyniku, czyli „zdolność" równa się „kreatywność". Po drugie – jako możliwość wykonywania czegoś, czyli „zdolność" równa się „umiejętność". Po trzecie – jako wysoki poziom możliwości, który prowadzi jednostkę do wybitnych osiągnięć, czyli „zdolność" równa się „inteligencja". W wypowiedziach badanych studentów znajdowały się obrazowe wyjaśnienia konceptu „zdolność", czyli tak zwane definicje kognitywne, które jak twierdzi J. Bartmiński[36] znacznie odbiegają od definicji leksykograficznych. Zebrany materiał ukazał również, że pojęcie „zdolność" rozumiane jest przez polskich studentów niemal identycznie jak przez studentów angielskich. „Zdolność" definiowana jest za pomocą szeregu konotacyjnego: „kreatywność", „talent", „skłonność do czegoś", „predyspozycje", „organizacja myślenia". Co istotne, w ujęciu badanych studentów angielskich „zdolność" jest cechą niezależną od człowieka – jest ona wrodzona, naturalna. Świadczą o tym zwroty: „wrodzona predyspozycja", „naturalne predyspozycje", „naturalna skłonność".

Istotny jest również fakt, iż badane narracje pochodziły z języka polskiego i angielskiego, a sposób przedstawiania obrazu świata w tych językach jest różny. Zdaniem B.L. Whorfa, człowiek żyje z pewnym obrazem świata, nie znając jego zasięgu i struktury. Ludzkie myślenie jest zawsze myśleniem w jakimś języku, gdyż każdy język stanowi odrębny system wzorców, sankcjonujący kulturowe formy i kategorie, za pośrednictwem których nie tylko porozumiewamy się, ale również analizujemy rzeczywistość, wyróżniając w niej pewne typy relacji i zjawisk, za pomocą których rozumujemy i którymi

[35] S.I. Pfeiffer (red.), *APA Handbook on Giftedness and Talent*, Washington 2017.

[36] J. Bartmiński, *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*.

wypełniamy naszą świadomość[37]. Co ciekawe, interpretacje – w tym przypadku pojęcia „zdolności" – nie różniły się w znacznym stopniu u studentów polskich i angielskich, stąd możemy więc wyciągnąć wniosek, że zdolność jest rozumiana i interpretowana potocznie w sposób podobny, niezależnie od kultury, szkolnictwa, czy kraju pochodzenia.

Prezentowane analizy są o tyle wartościowe, że uzupełniają pewien brak w zasobie badań empirycznych, które mogą zostać wykorzystane w utrzymywaniu oraz ulepszaniu akademickich umiejętności uzdolnionych studentów. A. Rinn i J. Plucker zauważyli już w roku 2004, że pomimo wzrostu zainteresowania uczelni wyższych studentami o wybitnych zdolnościach akademickich, badania dotyczące psychologicznych i dydaktycznych doświadczeń tychże studentów w instytucjach wyższej edukacji pozostają wciąż ograniczone[38]. Jako osoba zajmująca się tą problematyką zdolności mogę potwierdzić, że problem ten jest jak najbardziej aktualny współcześnie i większość prowadzonych badań dotyczy doświadczeń uczniów na szczeblu edukacji obowiązkowej.

BIBLIOGRAFIA

A Framework for Character Education in School http://jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf [dostęp: 19.10.2017]

Anusiewicz J., *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.

Anusiewicz J., Dąbrowska A., Feischer M., *Językowy obraz świata i kultura: projekt koncepcji badawczej*, [w:] *Język a kultura*, t. 13, red. A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław 2000.

Bartmiński J., *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.

Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2009.

Bates J., Munday S., *Able, Gifted and Talented*, London 2005.

Brady M., Koshy V., *Reflections on the implementation of the Gifted and Talented policy in England, 1999-2011*, Gifted Education International, 2014, 30(3).

Cramond B., *Can we, should we, need we agree on a definition of giftedness?* Roeper Review, 2004, 21(1).

Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Katowice 2012.

Falkenberg G., *Definicja i eksplikacja: dwa rodzaje analizy językoznawczej*, [w:] *O definicjach i definiowaniu*, red. J. Bartmiński, R. Tokarski, Lublin 1993.

Fisher R., *Uczymy, jak myśleć*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 1998.

[37] B.L. Whorf, *Język, myśl i rzeczywistość*, przekł. T. Hołówka, wstęp A. Schaff, Warszawa 1982, s. 338-340.

[38] A. Rinn, J. Plucker, *We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates*, Gifted Child Quarterly, 2004, 48(1), s. 54.

Freeman J., *Cultural Variations in Ideas of Gifts and Talents With Special Regard to the Eastern and Western Worlds*, [w:] *Gifted Education in Asia*, red. D.Y. Dai, C.K. Ching, Charlotte, NC 2015.

Gierczyk M., *Diagnoza i ewaluacja rozwiązań systemowych w zakresie pracy z uczniem zdolnym na przykładzie Polski i Anglii. Studium komparatystyczne* – niepublikowana praca doktorska, Katowice 2016.

Grzegorczykowa R., *Pojęcie językowego obrazu świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, red. J. Bartmiński, Lublin 1999.

Grzegorczykowa R., *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*, Warszawa 2005.

Habrajska G., *Komunikacyjna analiza i interpretacja tekstu*, Łódź 2004.

Hany A., *How teachers identify gifted students: feature processing or concept based classification*, European Journal for High Ability, 1993, 4.

Hornowski B., *Teoretyczne i psychometryczne podstawy psychologicznych badań zdolności i rozwoju człowieka*, Poznań 2009.

Jedliński R., *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000.

Joniec-Bubula K., *Obraz świata w procesie tworzenia się tożsamości: światopogląd i ideologia*, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000.

Kwiatkowska A., *Psychologiczne mechanizmy kształtowania się obrazu świata dziecka*, [w:] *Media elektroniczne kreujące obraz rodziny i dziecka*, red. J. Izdebska, Białystok 2008.

Limont W., *Model struktur zdolności kierunkowych i jego implikacje teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Zdolności. Talent. Twórczość*, t. 1, red. W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer, Toruń 2008.

Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk 2010.

Lo O., Porath M., *Paradigm Shifts in Gifted Education: An Examination Vis-à-Vis Its Historical Situatedness and Pedagogical Sensibilities*, Gifted Child Quarterly, 2017, 61(4).

Marland S.P., *Education of the gifted and talented (Report of the Congress of the United States by the US Commissioner of Education*), Washington, DC 1972.

McClain M.C, Pfeiffer S.I., *Identification of gifted students in the U.S. today: A look at state definitions, policies, and practices*, Journal of Applied School Psychology, 2012, 28.

McGlonn-Nelson K., *Looking outward: Exploring the intersections of sociocultural theory and gifted education*, Journal of Secondary Gifted Education, 2005, 17(1).

Moon S.M., *Developing a definition of giftedness*, [w:] *A guidebook for developing educational services and programs for gifted and talented students*, red. J. Purcell, R. Eckhart, Thousand Oaks 2006.

Ożdżyński J., *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków 1995.

Pfeiffer S.I., *Essentials of Gifted Assessment*, Canada 2015.

Pfeiffer S.I. (red.), *APA Handbook on Giftedness and Talent*, Washington 2017.

Plucker R.J., *We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates*, Gifted Child Quarterly, 2004, 48(1).

Popek S., *Zdolności i uzdolnienia w świetle współczesnych teorii psychologicznych*, [w:] *Uczeń o zróżnicowanych zdolnościach i uzdolnieniach we współczesnej szkole*, red. S. Popek, Zamość 2004.

Porter L., *Gifted young children: A guide for teachers and parents*, UK 1999.

Rinn A., Plucker J., *We Recruit Them, But Then What? The Educational and Psychological Experiences of Academically Talented Undergraduates*, Gifted Child Quarterly, 2004, 48(1).

Sternberg R.J., Subotnik R.F. (red.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed), Amsterdam 2000.

Tannenbaum J., *A history of giftedness in school and society*, [w:] *International handbook of research and development of giftedness and talent*, (2nd ed), red. K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg R.F Subotnik, Amsterdam 2000.
Wasilewska E., *Statystyka opisowa nie tylko dla socjologów*, Warszawa 2008.
Whorf L., *Język, myśl i rzeczywistość*, przekł. T. Hołówka, wstęp A. Schaff, Warszawa 1982.
Wierzbicka A., *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999.

Wojciech Andraszczyk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KSZTAŁCENIE POLICJANTÓW W STANACH ZJEDNOCZONYCH (WYBRANE PODEJŚCIA I TENDENCJE)

Abstract. Andraszczyk Wojciech, *Kształcenie policjantów w Stanach Zjednoczonych (wybrane podejścia i tendencje)* [Police Training in the United States of America (selected approaches and tendencies)]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 227-235 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.15

The article reconstructs selected contexts of police training in the United States of America. The narration concentrates on the historical origins of police training as well as on the dominant relevant trends in present-day American society. Furthermore, the paper seeks to compare the two ways of thinking about police training which influence the training programs in police academies. The author presents methods of shaping the identity of policemen, the first of which is a military model and the second one is an academic model. The text focuses moreover on the evolution of the operating system of the American police: from intervention-oriented to a community-oriented model, which is constantly gaining importance in some police training programs.

Key words: police training, military model, academic model, community-oriented police

W wielu popularnych filmach i masowej świadomości policjant oraz przestępca stanowią nie tylko przeciwstawne bieguny reprezentujące dobro i zło. Pamiętamy przecież znakomite obrazy, w których widownia identyfikowała się z przestępcami, pomimo iż łamali prawo i występowali przeciwko dobru publicznemu. Mamy w pamięci również i takie filmy, których istotą była nieustanna walka dwóch silnych osobowości – charyzmatycznego policjanta i równie charyzmatycznego przestępcy. Niezależnie jednak od tych filmowych paradoksów, od których zacząłem niniejszy tekst, istnieje bez wątpienia w świadomości społecznej pewien ideał policjanta. Zapewne jest on odmienny w różnych kulturach i społeczeństwach, niemniej jednak pewne

cechy wydają się uniwersalne. I tak, w jednej z charakterystyk wśród cech dobrego policjanta wymienia się na pierwszym miejscu kompetencje komunikacyjne (dosłownie: mówienie i uważne słuchanie), następnie uczciwość i integralność, stabilność emocjonalną, jak i pewną twardość oraz sprawiedliwość w postępowaniu[1].

W innej charakterystyce ideału policjanta przedstawia się dziesięć następujących czynników sukcesu oficera policji: zdolność do inicjatywy i elastycznego działania, etyczność, znajomość prawa i szacunek dla niego, kompetencje komunikacyjne, zdrowy rozsądek, umiejętność zachowania się w każdej sytuacji, traktowanie swojego zawodu jako służby społeczeństwu, szacunek dla innych i brak arogancji, kontrolowanie emocji, zdolność do samorozwoju[2].

Można zadać sobie w tym kontekście pytanie, czy do zawodu policjanta selekcjonuje się osoby, które takie cechy już mają czy też policjant uzyskuje je podczas różnego typu zajęć w procesie kształcenia w szkołach policyjnych? Zanim podejmę w sposób bardziej szczegółowy problem kształcenia policjantów, przytoczę jeszcze fragment tekstu Augusta Vollmera[3], który w sposób zapewne świadomie przejaskrawiony, ale bez wątpienia uderzający w sedno problemu ukazuje oczekiwania społeczne wobec oficerów policji:

> Obywatel oczekuje od oficerów policji, że będą mieli mądrość Salomona, odwagę Dawida, siłę Samsona, cierpliwość Hioba, zdolności przywódcze Mojżesza, uprzejmość dobrej Samarytanki, strategiczne umiejętności Aleksandra, wiarę Daniela, kompetencje dyplomatyczne Lincolna, tolerancję Stolarza z Nazaretu, i w końcu pogłębioną wiedzę z nauk biologicznych, przyrodniczych i społecznych[4].

Podejmując problem kształcenia policjantów w Stanach Zjednoczonych, należy stwierdzić, iż w latach 1840-1900 styl pilnowania porządku publicznego charakteryzowany był określeniem „watchman", co można przetłumaczyć jako strażnik lub stróż. Rekrutacja funkcjonariuszy odbywała się w sposób nieformalny, kandydaci nie byli poddawani kontroli, a szkolenie polegało na nauce policyjnego fachu od starszych, bardziej doświadczonych kolegów, już w trakcie służby, w warunkach terenowych[5].

Pierwsze formy kształcenia sięgają 1853 roku, kiedy to oficerowie policji z Nowego Jorku byli poddawani trzydziestodniowemu szkoleniu (w roku

---

[1] N. Lawrence, *Good Characteristics for a Police Officer*, https://classroom.synonym.com/good-characteristics-for-a-police-officer-13583856.html [dostęp: 20.12.2017].

[2] L.E. Capps, *Characteristics of an Ideal Police Officer*, https://leb.fbi.gov/articles/perspective/perspective-characteristics-of-an-ideal-police-officer, [dostęp: 20.12.2017].

[3] Pełnił rolę szefa policji w Berkeley, Kalifornia, w latach 1909-1932.

[4] A. Vollmer, *The Police and the Modern Society*, 1971, s. 228; podaję za: C. Larson, G.R. Garrett, *Crime, Justice, and Society*, Thousand Oaks, CA 2003, s. 259.

[5] A.T. Chappell, *Police academy training: comparing across curricula*, Policing: An International Journal of Police Strategies & Menagment, 2008, 31, 1, s. 36.

1913 szkolenie to przedłużono o 6 tygodni)[6]. Pierwszy program szkolenia odbywał się w Cincinnati w 1887 roku. W roku 1903 w Cleveland miały miejsce obowiązkowe zajęcia dla policjantów, obejmujące: prawo stanowe, rozporządzenia władz miejskich i przepisy wydziałowe[7]. Pięć lat później w Berkeley, w stanie Kalifornia, narodziła się idea szkoły policyjnej, w której nauczano: „policyjnych metod i procedur, pobierania odcisków palców, pierwszej pomocy, prawa kryminalnego, antropometrii, fotografii, zdrowia publicznego i higieny sanitarnej"[8].

Trzeba dodać, że w toczącej się pierwszych dekadach XX wieku debacie dotyczącej kształcenia policjantów występowały różnice poglądów. Najogólniej można stwierdzić, że zwolennicy jednego z podejść uważali, że główną cechą dobrego policjanta powinien być entuzjazm wobec wykonywanej pracy. Z kolei, przedstawiciele drugiego podejścia uważali, że brak efektywności w działaniach policji wynika z niewystarczającego kształcenia; Raymond Fosdick ujął to w następujący sposób: „Rekruci do policji są surowym materiałem, który powinien być poddany formowaniu i nadaniu kształtu wydajnych oficerów policji"[9]. (Jednak opublikowany wówczas raport Wickersham Commision Report on Police no 14, z 1930 roku ujawnił, że większość szkoleń, którym poddawani byli wówczas policjanci przed podjęciem pracy nie przekraczała tygodnia[10]).

Pomimo długiej historii policji w Stanach Zjednoczonych, systematyczne formalne kształcenie w akademiach policyjnych datuje się od lat 60. XX wieku[11]. Dwie pierwsze akademie policyjne w Stanach Zjednoczonych to New York State Police Academy (założona w 1909 roku) i Pennsylvania State Police Academy.

Obecnie sytuacja w zakresie kształcenia policjantów w Stanach Zjednoczonych jest zupełnie odmienna niż w przeszłości. Opublikowane w 2016 roku przez Amerykański Departament Sprawiedliwości dane statystyczne wskazują, iż w okresie 2011-2013 działało w Stanach Zjednoczonych 664 różnego typu akademii kształcących policjantów na poziomie podstawowym. Przez te trzy lata rozpoczęło naukę w nich 135 tysięcy osób (średnio 45 tysię-

---

[6] M.J. Palmiotto, *An Overwiev of police training through the decades: Current issues and problems*, [w:] *Policing and Training Issues*, red. M.J. Palmiotto, New York 2003.

[7] R.F. Brand, K. Peak, *Assessing police training curricula: "Consumer reports"*, The Justice Professional, 1995, 9(1), s. 46.

[8] Tamże.

[9] Tamże.

[10] Tamże, s. 47.

[11] M.D. White, G. Escobar, *Making good cops in the twenty first century: Emerging issues for the effective recruitment, selection and training of police in the United States and abroad*, International Review of Law, Computers and Technology, 2008, 22, 102, s. 120.

cy na rok), a 86% ją ukończyło[12]. Co siódma osoba podejmująca kształcenie w akademiach policyjnych była kobietą, a co trzecia reprezentowała mniejszości rasowe lub etniczne. Należy dodać, że w każdym roku 10 tysięcy absolwentów szkół policyjnych wywodziło się z takich placówek, które miały postać dwuletnich koledży[13]. Średnia liczba godzin kształcenia wynosiła 840 i obejmowała średnio: 213 godzin działań operacyjnych, 168 godzin umiejętności w zakresie strzelectwa, samoobrony i użycia siły, 89 godzin zajęć z kształcenia osobowości i 86 godzin edukacji z zakresu nauk prawnych[14].

Główne obszary kształcenia obejmują: opanowanie procedur i technik działania, pisanie raportów, procedury patrolowe, przesłuchania, działania związane ze wspieraniem pogotowia i straży pożarnej, obsługę wypadków drogowych, pierwszą pomoc, umiejętność obsługiwania systemów komputerowych i informacyjnych[15].

Drugi obszar obejmuje umiejętność działania bezpośredniego w sytuacji przestępstwa, samoobronę, kompetencje w zakresie używania broni, stosowanie siły fizycznej, stosowanie niepenetracyjnych środków przymusu bezpośredniego[16].

Z kolei trzeci włącza etykę i integralność, orientację na zdrowie i utrzymywanie sprawności fizycznej, kompetencje komunikacyjne, kształtowanie postawy profesjonalizmu i zarządzanie stresem.

Do obszaru czwartego należą: edukacja prawna w dziedzinie prawa kryminalnego i konstytucyjnego, prawa drogowego i procedur prawnych związanych z nieletnimi[17].

Bardzo ciekawe są modele kształcenia w akademiach wyróżnione przez Briana Reavesa. Oto, 48% kandydatów kształcono na podstawie modelu militarnego, który włącza niezwykle intensywne ćwiczenia fizyczne i opiera się na psychologicznej presji[18].

Z kolei 18% kandydatów było kształconych według modelu, nazwanego przez tegoż Autora bezstresowym, zorientowanego na przekazywanie treści akademickich, ćwiczenia fizyczne oraz wspieranie kandydatów przez kształcących ich oficerów. Z kolei 34% zdobywało wiedzę w akademiach o profilu równoważącym powyższe dwa podejścia[19]. Podobne stanowisko reprezen-

[12] B.A. Reaves, *State and Local Law Enforcement Training Academies, 2013*, https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/slleta13.pdf, 2016, s. 1, [dostęp: 21.12.2017].

[13] Tamże.

[14] Tamże.

[15] Tamże, s. 3.

[16] Tamże, s. 4.

[17] Tamże, s. 5.

[18] Tamże, s. 1.

[19] Tamże.

tuje S.G. Brandl, który twierdzi, iż w akademiach policyjnych dominują dwa typy szkolenia ze względu na odczuwany przez rekrutów stres:

a) orientacja na presję psychiczną, która obejmuje musztrę, intensywne wymagania fizyczne, surowe procedury dyscyplinarne oraz zaszczepianie wartości;

b) kształcenie pozbawione presji psychicznej, zorientowane akademicko, uwzględniające: trening fizyczny, administracyjne procedury dyscyplinarne oraz kształtowanie partnerskich relacji między instruktorem i studentem[20].

W kontekście dyskusji dotyczącej oparcia kształcenia policjantów na modelu militarnym lub bezstresowym, Mc Cay wskazuje na rozbieżność między oczekiwaniami kadetów a stylem nauczania w wielu akademiach policyjnych. Kandydaci preferują zajęcia praktyczne, oparte na scenariuszach, a w dużo mniejszym stopniu zainteresowani są stylem podawczym[21].

W analizie współczesnych programów kształcenia nauczania w akademiach policyjnych zwraca się uwagę na trzy istotne rodzaje, które można rozpatrywać w kategoriach ukrytego programu: defensywność, profesjonalizacja, depersonalizacja[22]. Pierwsza z nich obejmuje podporządkowanie się regułom i procedurom wydziału. Z kolei profesjonalizacja wiąże się z wpajaniem kandydatom dumy z przynależności do policji, a także z przekazywaniem takich treści, jak etyczne wykonywanie zawodu, przywództwo, pewność siebie i samokontrola. Wreszcie, depersonalizacja związana jest z wytwarzaniem postawy emocjonalnego dystansu w myśleniu i działaniach[23].

We współczesnych akademiach policyjnych ważnym elementem programu jest więc kształtowanie odpowiedniej postawy kandydata do zawodu policjanta, socjalizacja do zawodu, a nawet formowanie nowej tożsamości włączającej posłuszeństwo rozkazom i autorytetowi przełożonych, kolektywizm, wspólny, specyficzny dla tej instytucji język oraz sposób bycia[24].

W obecnych dyskusjach na temat kształcenia policjantów kładzie się nacisk na takie obszary, jak: myślenie strategiczne, współpraca ze środowiskiem lokalnym, rozwiązywanie problemów, terroryzm, przemoc domowa, wykorzystywanie dzieci, umiejętności obejmujące nowe technologie[25].

---

[20] S.G. Brandl, *Police in America*, Thousand Oaks 2018, s. 105-106.

[21] J.W. Wulf, *Training Curriculum at Pensylvania Municipal Police Academie*, 2013, https://knowledge.library.iup.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.pl/&httpsredir=1&article=1362&context=etd, [dostęp: 19.12.2017].

[22] Hasło: Police academy, [w:] W.G. Bailey (red.), *The Encyclopedia of Police Science*, New York 1995, s. 529.

[23] Tamże.

[24] R.F. Brand, K. Peak, *Assessing police training*, s. 47-48.

[25] J.M. Wilson, C.A. Grammich, *Police recruitment and retention in the contemporary urban environment: A national discussion of personnel experiences and promising practices from the front lines*, Santa Monica, *CA* 2009, s. 23.

Kształcenie policjantów w Stanach Zjednoczonych warto zobrazować na przykładzie jednej z akademii policyjnych, związanej z Capitol Police[26] – Training Academy in Cheltenham (stan Maryland). Rekruci przebywają tam przez tydzień, a następnie odbywają intensywną naukę przez 12 tygodni w Federal Law Enforcement Training Centre w Georgii. Odbywa się ona w następujących obszarach: bezpieczeństwo i przetrwanie policjanta, kompetencje w zakresie komunikacji i przesłuchań, prawo konstytucyjne i federalne, prawo kryminalne, techniki zatrzymania, techniki samoobrony, narkotyki, terroryzm, ochrona VIP-ów, bezpieczeństwo fizyczne, strzelectwo, taktyki pracy z bronią na pokładach statków powietrznych, umiejętność kierowania pojazdami, sprawność fizyczna. Następnie wracają do swojej akademii, gdzie odbywają 13-tygodniowy kurs specjalistyczny. Niezwykle silny nacisk kładzie się w nim na, opartym na bardzo ciężkim treningu fizycznym, przygotowaniu do zawodu[27].

Wzrost znaczenia w życiu społeczno-politycznym Stanów Zjednoczonych takiej problematyki, jak zróżnicowanie kulturowe, komunikacja społeczna, prewencja kryminalna, czy umiejętność radzenia sobie przez policjantów w trudnych sytuacjach zwrócił uwagę na znaczenie odpowiedniego wyszkolenia przyszłych funkcjonariuszy. Przyjęto, iż pilnowanie porządku publicznego i, szerzej, całokształt działań policji, powinien być zorientowany na społeczność lokalną[28].

W taki oto sposób wykształcił się model policji środowiskowej COPS (ang. *community-oriented policing*), który przedstawiany jest, zarówno przez praktyków jak i badaczy, jako odpowiedź na problem przestępczości oraz optymalizację funkcjonowania policji w konkretnym środowisku. Model ten, niezależnie od różnic definicyjnych, koncentrował się na rozwiązywaniu problemów, zaangażowaniu społecznym i organizacyjnej decentralizacji. O ile tradycyjne podejście do zwalczania przestępczości i funkcjonowania organów ścigania zakładało reakcje na konkretne akty przestępcze, o tyle model zorientowany społecznie kładł nacisk na działania proaktywne i prewencyjne. Oficerowie pracujący wśród lokalnej społeczności mieli lokalizować problemy u podstaw, starając się rozwiązywać je wspólnie z jej mieszkańcami[29].

W swojej definicji systemu policyjnego zorientowanego na społeczność lokalną Trojanowicz i Bucqueroux podkreślają, iż jest to

---

[26] Capitol Police jest specjalną agencją powołaną dla ochrony Kongresu Stanów Zjednoczonych, jego członków, pracowników, a także gości i budynków.

[27] United States Capitol Police, *Police Officer Academy Training*, https://www.uscp.gov/police-officer-academy-training, [dostęp: 18.12.2017].

[28] A.T. Chappell, *Police academy training: comparing across*, s. 37.

[29] Tamże.

> nowa filozofia działania policji oparta na założeniu, iż kreatywna współpraca funkcjonariuszy i obywateli może pomóc rozwiązywać współczesne problemy społeczności lokalnych, związane z przestępczością, społecznym nieładem czy sytuacjami kryzysowymi. Filozofia ta zakłada, że osiągnięcie tych celów wymaga wypracowania przez policję nowego typu relacji ze zorientowanymi na przestrzeganie prawa członkami społeczności, którzy mieliby większy wpływ na kształt priorytetów w pracy lokalnej policji (…) W takim podejściu policja przestaje tylko „obsługiwać" zgłoszenia partykularnych przypadków naruszenia prawa na rzecz rozwiązywania problemów społeczności lokalnych[30].

Idea policji zorientowanej środowiskowo sytuuje ją jako integralną część społeczności lokalnej, przestaje funkcjonować poza lub ponad nią. Zakłada się, że policjanci, podobnie jak i przestrzegający prawa mieszkańcy tej społeczności, będą wspólnie odczuwali odpowiedzialność i angażowali się w walkę z różnymi patologicznymi zjawiskami. W tym kontekście głównymi celami kształcenia policjantów stają się więc kompetencje w zakresie: proaktywnego rozwiązywania problemów, wzmacniania zasobów, przekazywania informacji, wrażliwości na problemy społeczne i, co trzeba koniecznie dodać, kompetencje komunikacyjne, o których pisano kilkakrotnie wyżej[31].

Tego typu podejście nie do końca jest realizowane w wielu akademiach policyjnych, jak zauważa M.J. Palmiotto, gdzie kładzie się głównie nacisk na techniczne aspekty pracy policjanta:

> Nie uczymy młodych oficerów technik analizowania problemów, nie uczymy rekrutów, jak organizować lokalne środowiska aby radziły sobie z własnymi problemami[32].

Tak więc należy stwierdzić, iż nadal kształcenie policjantów w pewnej mierze można poddać krytycznej ocenie, jakiej w odniesieniu do szkolenia kadetów w latach 1970-1990 dokonała Maria R. Haberfeld. Wskazywała ona, że model kształcenia policjantów prowadzi do automatycznego myślenia i działania według typowego policyjnego schematu: reakcja, kontrola i powrót do służby (*respond, control and return to service*)[33].

Na zakończenie niniejszego tekstu odnośnie kształcenia policjantów mogę stwierdzić, że podejście do niego zmienia się od lat 60. XX wieku i jest zależne od kultury policyjnej, jak określa ją Angela L. Workman-Stark. W najwcześniejszych badaniach kultura ta była opisywana w takich kategoriach, jak:

---

[30] R.C. Trojanowicz, B. Bucqueroux, *Community Policing: A Contemporary Perspective*, Cincinnati, OH 1990, s. 5.

[31] Por. M.J. Palmiotto, M.L. Birzer, N. Prabha Unnithan, *Training in community policing*, Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, 2000, 23, 1, s. 8-9.

[32] Tamże, s. 9.

[33] M.R. Haberfeld, *Critical Issues in Police Training*, New York 2002, s. 41.

monolityczna, homogeniczna, autorytarna, cyniczna, pesymistyczna, macho (…) mizoginistyczna, niegodna zaufania, zaściankowa, społecznie izolowana, i w najwyższym stopniu odporna na zmianę[34].

Z czasem nastąpiła zmiana podejścia w tym zakresie i wydobywano bardziej pozytywne elementy kultury policyjnej, takie jak: „poczucie obowiązku i orientacja na misję społeczną policji". Uwypuklano ideę solidarności między policjantami[35]. Niezwykle istotnym komponentem zmiany sposobu myślenia o policji była przeanalizowana wyżej idea policji środowiskowej, której obce było stosowanie brutalnej siły fizycznej, a to z kolei otworzyło szanse do przyjmowania w szeregi policji zarówno kobiet, jak i przedstawicieli mniejszości[36].

Bez wątpienia, wszystkie zarysowane wyżej tendencje miały wpływ na zmiany w programach kształcenia policjantów, choć z uwagi na wzmagające się kolejne fale przestępczości w Stanach Zjednoczonych nie należy oczekiwać, aby można było pomyśleć o rezygnacji z kształcenia policjantów opisanego w tym tekście jako militarny. Trzeba jednak założyć, że będą mu towarzyszyć w coraz większym stopniu komponenty kształcenia zorientowanego na myślenie i działanie o charakterze miękkim, dzięki czemu percepcja policji w społeczeństwie będzie coraz bardziej pozytywna.

BIBLIOGRAFIA

Bailey W.G. (red.), *The Encyclopedia of Police Science*, New York 1995.

Brand R.F., Peak K., *Assessing police training curricula: "Consumer reports"*, The Justice Professional, 1995, 9(1).

Brandl S.G., *Police in America*, Thousand Oaks 2018.

Capps L.E., *Characteristics of an Ideal Police Officer*, https://leb.fbi.gov/articles/perspective/perspective-characteristics-of-an-ideal-police-officer, [dostęp: 20.12.2017].

Chappell A.T., *Police academy training: comparing across curricula*, Policing: An International Journal of Police Strategies & Menagment, 2008, 31, 1.

Haberfeld M.R., *Critical Issues in Police Training*, New York 2002.

Larsen C., Garrett J.R., *Crime, Justice, and Society*, Thousand Oaks, CA 2003.

Lawrence N., *Good Characteristics for a Police Officer*, https://classroom.synonym.com/good-characteristics-for-a-police-officer-13583856.html, [dostęp: 20.12.2017].

Palmiotto M.J., *An Overwiev of police training through the decades: Current issues and problems*, [w:] *Policing and Training Issues*, red. M.J. Palmiotto, New York 2003.

Palmiotto M.J., Birzer M.L., Prabha Unnithan N., *Training in community policing*, Policing: An International Journal of Police Strategies & Management, 2000, 23, 1.

Reaves B.A., *State and Local Law Enforcement Training Academies, 2013*, https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/slleta13.pdf, 2016, s. 1, [dostęp: 21.12.2017].

[34] A.L.L. Workman-Stark, *Inclusive Policing from the Inside-Out*, Springer 2017, s. 20.

[35] Tamże, s. 23-24.

[36] Tamże, s. 30.

Trojanowicz R.C., Bucqueroux B., *Community Policing: A Contemporary Perspective*, Cincinnati, OH 1990.

United States Capitol Police, *Police Officer Academy Training,* https://www.uscp.gov/police-officer-academy-training, [dostęp: 18.12.2017].

Vollmer A., *The Police and the Modern Society*, New York 1971.

White M.D., Escobar G., *Making good cops in the twenty first century: Emerging issues for the effective recruitment, selection and training of police in the United States and abroad*, International Review of Law, Computers and Technology, 2008, 22, 102.

Wilson M., Grammich C.A., *Police recruitment and retention in the contemporary urban environment: A national discussion of personnel experiences and promising practices from the front lines*, Santa Monica, *CA* 2009.

Workman-Stark A.L.L., *Inclusive Policing from the Inside-Out*, Springer 2017.

Wulf J.W., *Training Curriculum at Pensylvania Municipal Police Academie*, 2013, https://knowledge.library.iup.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.pl/&httpsredir=1&article=1362&context=etd

JUSTYNA MROZEK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

GENEZA I ROZWÓJ SUBKULTURY HIPISÓW W STANACH ZJEDNOCZONYCH (WYBRANE KONTEKSTY)

ABSTRACT. Mrozek Justyna, *Geneza i rozwój subkultury hipisów w Stanach Zjednoczonych (wybrane konteksty)* [Origins and Development of the Hippie Subculture in the United States (selected contexts)]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 237-253. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.16

The aim of this article is to present the socio-cultural context of the development of the hippie subculture. The author defines the term 'subculture', describes the ideology and the lifestyle of hippies and presents a typology of its members. The text shows that the hippie movement was the fruit of its time but was also related to the social phenomena from the past and continues to be an inspiration for the present.

Key words: hippies, subculture, counterculture, United States, youth

Zjawisko subkultury analizować można z punktu widzenia ruchu społecznego, grupy kulturowej, systemu ideologicznego, zespołu wartości i symboli oraz rodzaju więzi międzyludzkiej[1]. Z wielości definicji wyłania się przede wszystkim ujęcie subkultury jako grupy społecznej odbiegającej od przyjętych norm czy też charakteryzującej się partykularnymi interesami i działaniami[2]. Jej członkowie przejawiają negatywny stosunek do kultury dominującej i, w sposób bardziej lub mniej świadomy, tworzą wzory kultury alternatywnej[3].

[1] T. Paleczny, *Subkultury czy postsubkultury młodzieżowe. Pomiędzy buntem a odmiennością*, Kraków 2012, s. 20.

[2] W. Wrzesień, *Krótka historia młodzieżowej subkulturowości*, Warszawa 2013, s. 37.

[3] Tamże, s. 56.

Założycielami i uczestnikami subkultur mogą być ludzie w różnym wieku, jednak najczęściej dotyczą one młodzieży. Okres adolescencji to niezwykle burzliwy etap rozwoju człowieka, podczas którego tworzy on coraz bardziej dojrzałe więzi z rówieśnikami, staje się psychicznie niezależny od rodziców i przejawia zainteresowanie wartościami estetycznymi i etycznymi. Kontakt z kulturą jest wówczas z jednej strony czynnikiem integrującym osobowość, jak i rodzącym pragnienie buntu, reform i zmian[4]. Jak zauważa Marek Jędrzejewski,

> subkultury młodzieżowe – w sensie psychologicznym – stanowią wynik niedostatecznych procesów socjalizacji do kultury ogólnospołecznej (...) dzieje się często tak, że jednostka dopiero w przyjaznej jej grupie subkulturowej otrzymuje pozytywne wzmocnienia (…) Dzięki tym wzmocnieniom realizuje potrzeby „wyższego rzędu" (…)[5].

Autor ten wyróżnił następujące typy subkultur młodzieżowych:

1) Alternatywne, a wśród nich:

– religijno-terapeutyczne: ukierunkowane na doskonalenie osobowości, poszerzanie wiedzy i świadomości;

– ekologiczno-pacyfistyczne: organizujące swoją działalność wokół kwestii ochrony środowiska i zdrowia oraz idei pokoju.

2) Buntu i ucieczki:

– buntu społeczno-obyczajowego: manifestujące szacunek dla indywidualności i realizowania określonego życiowego scenariusza, a przy tym oferujące pozytywny program reform kulturowych, społecznych, czy politycznych;

– izolacji od społeczeństwa: ich członkowie odwołują się do kultu siły i podległości, łączą zaś ich doświadczenia resocjalizacyjne (więzienia, poprawczaki).

3) Kreacyjne:

– autokreacji artystycznej: tworzenie sztuki niezależnej uważane jest za formę doskonalenia i samorealizacji;

– kultury dziania się, bycia w drodze;

– działalności happeningowej: ulotne akcje, manifestacje będące próbą samookreślenia się członków wobec rzeczywistości[6].

Odwołując się do powyższej typologii, hipisów można zakwalifikować do subkultur alternatywnych, ze względu na dążenie do przebudzenia świadomości i rozwój osobowości oraz działania na rzecz pokoju i proekologiczne, jak również kreacyjnych, mając na uwadze artystyczne predylekcje hipisów czy apoteozę wędrownego sposobu życia z przystankami na festiwale

[4] M. Jędrzejewski, *Młodzież a subkultury*, Warszawa 1999, s. 44, 47.

[5] Tamże, s. 49.

[6] Tamże, s. 86-87.

muzyczne i manifestacje społeczno-polityczne. Ponadto, można ich przyporządkować do typu „buntu i ucieczki", jednak tylko do podtypu „buntu społeczno-obyczajowego", biorąc pod uwagę batalię hipisów o prawo do inności i egzystencji na własnych zasadach.

Celem artykułu jest przybliżenie wybranych społeczno-kulturowych kontekstów rozwoju subkultury hipisów, a także dokonanie jej charakterystyki na tle wydarzeń lat 50. i 60. XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Jego istotą jest także analiza genezy ruchu, który z rozproszonych demonstracji amerykańskich studentów wyewoluował w filozofię wywierającą wpływ na młodzież całego świata i stanowiącą ważny filar współczesnej popkultury. Zamierzeniem tekstu jest również ukazanie, że choć subkultura hipisów rozwija się głównie w amerykańskiej dekadzie lat 60. (będąc odpowiedzią na ówczesne realia i problemy), to jednocześnie nawiązywała do społecznych zjawisk z przeszłości i zachowała inspirujący potencjał dla funkcjonowania społeczeństwa w kolejnych dekadach.

W 2017 roku upływa 50 lat od Pierwszego Światowego Połączenia Człowieka (*The World's First Human Be-in*) – wydarzeń w parku Golden Gate w San Francisco z 14 stycznia 1967, które uważa się za oficjalny początek ruchu hipisów. Podczas tego zebrania padały zdania: *Kochaj się, zamiast wojować*, *Wszyscy ludzie stanowią jedność*, a przewodniczyli mu dwaj psychologowie: Timothy Leary i Richard Alpert, jak również poeci bitników: Allen Ginsberg, Michael McClure, Leonore Kandel oraz piewca filozofii Wschodu Allan Watts. Zgromadzonym rozdawano papierosy z marihuaną i tabletki LSD[7]. Inne wznoszone podczas tego wydarzenia hasła to: *Make Love not War* (Czyń miłość, nie wojnę), *All People are One* (Wszyscy ludzie stanowią jedność), *Fuck hate* (Pieprzyć nienawiść). Timothy Leary przemawiając tego dnia do młodzieży, zapowiedział koniec amerykańskich bogów: pieniądza i pracy, zaś początek epoki miłości i religii bazującej na buddyzmie zen[8]. Pierwsze Światowe Połączenie Człowieka zapowiadało, mające nadejść kilka miesięcy później, Lato Miłości (*Summer of Love*)[9], a zaplanował je i zorganizował artysta Michael Bowen. Około 20-30 tysięcy ludzi tańczyło przy muzyce The Grateful Dead, Jefferson Airplane i The Quicksilver Messenger Service – zespołów, których teksty wyrażały przekonania rodzącej się subkultury[10].

---

[7] H. Smarzyński, *Narkomania wśród młodzieży. Hipisi*, Warszawa – Kraków 1974, s. 13-14.

[8] J.W. Wójcik, *Od hipisów do satanistów*, Kraków 1992, s. 55-56.

[9] *Summer of Love* to określenie odnoszące się do lata 1967 roku, kiedy to w Haight-Ashbury, w San Francisco organizowano liczne koncerty, czytanie poezji i inne kontrkulturowe wydarzenia, które przyciągnęły tysiące młodych ludzi. Więcej na ten temat: http://www.coldwar.org/articles/60s/summeroflove.asp.

[10] http://www.todayifoundout.com/index.php/2016/01/this-day-in-history-january-14th-the-human-be-in/ [dostęp: 31.03.2017].

Społeczeństwo nigdy nie było wobec hipisów obojętne. Zazwyczaj szokowali i niepokoili. Kazimierz Jankowski, psychiatra i psychoterapeuta, który część swojego życia spędził w Stanach Zjednoczonych, zwrócił uwagę, że członkowie ruchu hipisowskiego stronili od podejmowania ról społecznych i pracy oraz negowali zastane normy moralne i odbiegali swoim wyglądem od „porządnych obywateli". Wychowani w dobrobycie, wyposażeni w znakomite perspektywy na przyszłość, odcinali się od swych rodziców, próbując zaprowadzić nowy porządek. Poprzez odrzucenie zastanych wartości, kwestionowali ich znaczenie. Wreszcie, za pomocą przeróżnych środków, o których więcej w dalszej części artykułu, usiłowali uciec od niesatysfakcjonującej ich rzeczywistości do świata pozbawionego zakłamania i gloryfikującego miłość[11].

Etymologię nazwy ruchu wiąże się z angielskim określeniem *to be hip* – żyć na bieżąco, iść z prądem[12]. W amerykańskiej prasie słowa *hippie* użyto po raz pierwszy w 1965 roku w odniesieniu do przybyszów, którzy około 1963 roku zaczęli osiedlać się w starej dzielnicy bitników – Haight-Ashbury[13]. W latach późniejszych podjęto próbę zmiany nazwy członków grupy na „Free Man", lecz termin ten nie zyskał popularności[14].

Większość hipisów rekrutowała się z wyższej klasy średniej (*upper middle class*), czyli jednej z najzamożniejszych warstw społeczeństwa amerykańskiego. Wielu reprezentantów subkultury hipisów ukończyło dobre szkoły średnie, a około połowa studia wyższe[15]. Największe skupiska hipisów można było zaobserwować w San Francisco, Nowym Jorku, Bostonie i Los Angeles[16].

Warto w tym miejscu odwołać się do początków młodzieżowej subkulturowości w USA. Pierwsze amerykańskie grupy subkulturowe pojawiły się w latach 50. XX wieku i były związane z tak zwanymi *silent generation* – ludźmi zbyt młodymi, by wziąć udział w II wojnie światowej. Z tego powodu zarzucano im bierność i brak wyrazistości, tymczasem pokolenie to pamiętało okrutne wojenne czasy i nie potrafiło odnaleźć się w czasach pokoju. Cechowała ich silna potrzeba odcięcia się od rodziców i dziadków, tworzenia nowych wartości oraz przesuwania granic[17].

Właśnie w takich okolicznościach w połowie XX wieku w North Beach, dzielnicy San Francisco, narodził się ruch beatników, uważanych za protoplastów hipisów. Mieszkali w ruderach, nie myli się, a nawet używali antyper-

[11] K. Jankowski, *Hipisi w poszukiwaniu ziemi obiecanej*, Warszawa 2003, s. 9-10.
[12] J.W. Wójcik, *Od hipisów do satanistów*, s. 55.
[13] K. Jankowski, *Hipisi w poszukiwaniu*, s. 60.
[14] H. Smarzyński, *Narkomania wśród młodzieży*, s. 11.
[15] K. Jankowski, *Hipisi w poszukiwaniu*, s. 43-44.
[16] L. Yablonsky, *The Hippie Trip*, Baltimore 1973, s. 5.
[17] W. Wrzesień, *Krótka historia młodzieżowej subkulturowości*, s. 69, 80.

fum o nieprzyjemnej woni, dając tym samym wyraz nonkonformizmu wobec mieszczaństwa. Nosili sandały, brudne, zniszczone jeansy, zapuszczali długie włosy i brody. Nie stronili od alkoholu, marihuany, amfetaminy[18]. Byli przedstawicielami tak zwanego *Beat Generation* – przegranego pokolenia, którego młodość przypadła na trudne czasy II wojny światowej. W ich poglądach można zauważyć wpływ egzystencjalizmu, bunt wobec mieszczaństwa i instytucji, anarchizm, pacyfizm, dążenie do wolności. Za manifest tego ruchu uważana jest powieść Jacka Kerouaca *W drodze*, w której podróż autostopem po kraju symbolizuje poszukiwanie szczęścia, jednocześnie wyrażając niezgodę wobec zastanej rzeczywistości. Do przedstawicieli bitników zalicza się Allena Ginsberga, Williama Burroughsa i Gary'ego Snydera, wywodzących się z artystycznej bohemy[19]. Jak skonstatował Józef Chałasiński, bitnicy prezentowali nonkonformizm, który daleki był jednak od rewolucji społecznej – nie wstępowali na barykady, lecz przejawem ich protestu było zapuszczanie brody, oddawanie się nałogom i słuchanie jazzu[20].

Hipisi przejęli od bitników fascynację buddyzmem zen oraz mitologizację narkotyków, zastępując właściwy swoim protoplastom jazz nowym gatunkiem muzycznym – rockiem[21]. Bitnicy nie byli jednak jedyną grupą, która wywarła wpływ na opisywaną w tej pracy subkulturę. Można bowiem zauważyć pewne analogie między hipisami a przedstawicielami bohemy. Hipisi uważali siebie za rewolucjonistów i twórców Nowej Moralności (*New Morality*), jednak już współczesny im badacz, socjolog Bennet M. Berger dostrzegł zbieżności między postulatami hipisów a ideami XIX-wiecznej bohemy. Warto w tym miejscu je przybliżyć.

W myśl idei ocalenia dziecka, każdy z nas od urodzenia posiada potencjał, który jest stopniowo niszczony przez standardy społeczne i edukację. Szkoła powinna zachęcać do rozwoju osobowości wychowanka tak, by „rozkwitał wolno niczym kwiat". Hipisi zalecali porzucenie szkoły i oddanie się medytacji oraz zażywanie LSD, dzięki czemu poszerzą się możliwości ludzkiego umysłu.

Hipisi, podobnie jak bohema, podkreślali wagę samoekspresji i realizowania swojej indywidualności poprzez kreatywną pracę i piękne życie. Podobną wymowę ma jedno z hipisowskich haseł: *Do your thing* (Rób swoje).

Dzieci-kwiaty i bohemę łączą także pewne aspekty pogańskie. Przedstawiciele bohemy odrzucali koncepcję nieczystego ciała, postrzegając je jako świątynię, którą należy stroić do rytualnej miłości. Z kolei hipiski chętnie ob-

[18] Z. Gogola, *Dzieje ruchu hippisowskiego*, Kraków 2012, s. 15.

[19] B. Prejs, *Subkultury młodzieżowe. Bunt nie przemija*, Katowice 2005, s. 22-23.

[20] J. Chałasiński, *Kultura amerykańska*, Warszawa 1973, s. 460-461.

[21] D. Brzostek, *Eksplozja ekstazy. Muzyka psychodeliczna jako instrument walki politycznej*, [w:] *Sztuka i polityka: muzyka popularna*, red. M. Jeziński, Ł. Wojtkowski, Toruń 2012, s. 84.

nażały swoje ciała, zaś mężczyźni manifestowali tkwiącą w nich siłę poprzez zapuszczane brody, dżinsy i klamry. Warto także wspomnieć, że stosunek seksualny był dla hipisów wyrazem dążenia do wolności.

Kolejnym elementem łączącym obie grupy jest postulat życia chwilą. Jak to ujmowała bohema: nie ma sensu gromadzić bogactwa, którym można się cieszyć na starość. Hipisi przekonywali także, że nie ma przyszłości ani przeszłości, dysponujemy jedynie chwilą obecną.

Obie grupy były także zgodne w dopominaniu się o wolność. Wnosiły postulat, by każde prawo uniemożliwiające wyrażanie siebie albo czerpanie przyjemności z życia chwilą było zniesione. Wymowne jest zresztą jedno z kontrkulturowych haseł: „Zabrania się zabraniać", wyraźnie wskazujące na anarchistyczny, wolnościowy wątek.

Kolejnym konsolidującym bohemę i hipisów aspektem jest idea równości kobiet, a właściwie równość płci, przy zachowaniu szacunku dla kulturowych odmienności między nimi. Obie kategorie charakteryzuje ponadto akceptacja dla „łagodnych mężczyzn" i „agresywnych kobiet" oraz zniesienie podziału na męskie i damskie atrybuty. Długie włosy, koraliki, kolorowe ubrania były elementem wizerunku obu płci.

Obydwie grupy łączyło ponadto przekonanie, iż człowiek nie jest szczęśliwy, bo jest tłumiony, uciskany. Członkowie bohemy próbowali wyzwolić się od tych ograniczeń za pomocą psychoanalizy czy mistycznych zdolności Georgija Gurdżijewa, hipisi zaś między innymi dzięki LSD i praktykom jogi.

Wreszcie, zarówno bohemę, jak i hipisów cechowało zamiłowanie do egzotyki. Bohema zafascynowana była dzikimi i prymitywnymi miejscami, nieskrępowanymi purytańskimi więzami, jak Meksyk, Tahiti, Tanger. Hipisi swoje zainteresowania kierowali w stronę Indian, z uwagi na ucisk, jakiego doświadczyli oraz ich „dostojną dzikość"[22].

Ruch hipisowski wpisuje się w szersze zjawisko kontrkultury lat 60., obejmujące swym zasięgiem zarówno Stany Zjednoczone, jaki i kraje Europy Zachodniej. Arthur Marwick zwraca uwagę na 16 współzależnych czynników związanych z kontrkulturą.

1. Narodziny nowych subkultur i ruchów będących w opozycji do powojennego ładu społecznego.

2. Powstawanie przedsięwzięć, takich jak teatry, kluby, agencje, magazyny, antagonistycznych względem głównego nurtu kultury lub realizujących cele wspólnotowe.

3. Wzrastająca rola młodzieży jako kontestatorów zastanego porządku.

4. Nowinki technologiczne: telewizja, nowe techniki nagraniowe, nabierający na sile konsumpcjonizm, upowszechnienie pigułki antykoncepcyjnej.

[22] B.M. Berger, *Hippie Morality – More Old Than New*, Trans-action, 1967, 5, s. 19-20.

5. Narodziny społeczeństwa spektaklu i jego pogoń za nowością i ekstremalnością.

6. Nieznana dotąd na taką skalę międzynarodowa wymiana dóbr, dająca początek globalnej konsumpcji i kulturze popularnej.

7. Przyspieszony rozwój materialnych warunków życia.

8. Konflikty rasowe i klasowe oraz dotyczące relacji rodzinnych.

9. Wyzwolenie seksualne i powstanie nowej moralności indywidualnej.

10. Nowe kryteria samooceny i koncepcja mody jako różnorodności stylów.

11. Muzyka uniwersalnym językiem.

12. Prądy myślowe związane ze strukturalizmem i poststrukturalizmem, popularność idei Herberta Marcusego i Marshalla McLuhana.

13. Liberalne podejście do subkultur i szeroko pojmowanej Inności.

14. Kontrreakcja policji i instrumentów prawa.

15. Rola wydarzeń politycznych i kulturowych jako sposobów przezwyciężania „represyjnej tolerancji".

16. Pierwsze symptomy narodzin zachodniej świadomości wielokulturowej[23].

Opisane powyżej zjawiska stanowią istotne tło dla ruchu hipisowskiego. W tym miejscu odwołam się do kilku z nich.

Dla moich rozważań dotyczących uwarunkowań ruchu hipisowskiego szczególnie cenne jest spojrzenie Margaret Mead na sytuację społeczną Ameryki w połowie XX wieku. Badaczka dostrzegła toczący się wówczas konflikt międzypokoleniowy i starała się wyjaśnić jego przyczyny, powołując się między innymi na znaczące zmiany, jakie zaszły na przestrzeni jednego pokolenia: użycie broni atomowej, powstanie globalnego społeczeństwa, rewolucję naukową i medyczną. Ich tempo sprawiło, że sytuacja człowieka zaczęła przypominać położenie emigranta, zmuszonego do przystosowania się do nowych warunków życia. Jedynie młodzi ludzie czują się swobodnie w tym świecie, widząc jednocześnie zagubienie starszych. Te dwa pokolenia łączy natomiast poczucie osamotnienia, któremu nie sposób zaradzić. Mead przewiduje rozwój nowej kultury, którą nazywa prefiguratywną. Funkcjonujący w niej młodzi ludzie będą musieli odrzucić przeszłość i zacząć wszystko od nowa. Przesłanie Mead dla starszych generacji jest następujące:

> Zamiast kierować swój bunt przeciwko tym, którzy utrudniają realizację utopijnych marzeń minionych pokoleń, musimy uczyć się wraz z młodymi, jaką drogę powinniśmy wybrać w przyszłości[24].

---

[23] W.J. Burszta, *U źródeł buntu. Lata sześćdziesiąte w cyklu śmierci i zmartwychwstania*, [w:] *Oblicza buntu. Praktyki i teorie sprzeciwu w kulturze współczesnej*, red. W. Kuligowski, A. Pomieciński, Poznań 2012, s. 47-48.

[24] M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przekł. J. Hołówka, Warszawa 2000, s. 99-130.

Hipisi byli przedstawicielami pokolenia *baby boomers*, urodzonego podczas powojennego wyżu. Pokolenia wyjątkowego, które wyraźnie odżegnywało się od swoich rodziców i było motorem zmian. Czasy ich młodości nie miały porównania z poprzednią generacją, bowiem przypadły na okres prosperity gospodarczej (w latach 60. dochód amerykańskiej rodziny wzrósł dwukrotnie; społeczeństwo amerykańskie doświadczyło nieznanego do tej pory dobrobytu[25]) i pokoju. Wydłużenie procesu edukacji, a także odsunięcie w czasie momentu założenia rodziny i podjęcia pracy zawodowej odraczały wejście w dorosłość. W latach 50. młodzież zyskała miano odrębnej kategorii społecznej i kulturowej[26]. Muzyka, moda, kinematografia odpowiedziały na tę zmianę, tworząc komunikaty adresowane wyłącznie do młodzieży.

Istotnym obszarem, w którym młodzież mogła zamanifestować swoją odrębność i wyjątkową tożsamość była muzyka. W latach 50. „muzycznymi głosami pokolenia" były jazz i rock and roll, łamiący obyczajowe konwencje, porywający do tańca i zabawy[27]. Wiele kontrowersji wzbudzał ówczesny „król" rock and rolla Elvis Presley. Wyzywające ruchy jego bioder, dwuznaczne teksty porywały młodych, a oburzały starszych[28]. Dekadę później równie żywiołowe, wręcz histeryczne reakcje młodzieży miały miejsce podczas koncertów zespołu The Beatles, którzy po raz pierwszy odwiedzili i od razu podbili Amerykę w 1964 roku[29]. W połowie dekady lat 60. rock'n'roll przerodził się w rock, bardziej zaangażowany społecznie i politycznie. Gatunek ten czerpał z dorobku muzyki folkowej, jazzu, bluesa oraz rhytm and bluesa. Oddawał fascynacje, frustracje i niepokoje ówczesnej młodzieży, jednocześnie stanowiąc drogowskaz dla dorastających ludzi, poszukujących swojego miejsca w świecie[30].

Muzyka drugiej połowy lat 60. wyrażała sprzeciw wobec władz państwowych, mass mediów, kapitalizmu, konsumpcjonizmu oraz konserwatywnej moralności[31]. Teksty piosenek odzwierciedlały kontrkulturowe wartości, jednocześnie ułatwiając ich kształtowanie. Utwory adresowane do hipisowskiej publiczności niosły ze sobą przede wszystkim dwa kluczowe przesłania: maksymalizację wolności w kontaktach międzyludzkich oraz alienację

[25] M. Jones, *Historia USA. Narody i cywilizacje*, przekł. P. Skurowski, P. Ostaszewski, Gdańsk 2002, s. 672.

[26] B. Tracz, *Hippiesi, kudłacze, chwasty. Hipisi w Polsce w latach 1967-1975*, Katowice – Kraków 2014, s. 46-47.

[27] Tamże, s. 62.

[28] B. Kurowski, *Zdeptane kwiaty*, Warszawa 1992, s. 22.

[29] Tamże, s. 103-104.

[30] B. Tracz, *Hippiesi, kudłacze, chwasty*, s. 63-64.

[31] Tamże, s. 141-142.

od konwencjonalnego społeczeństwa[32]. Najsilniej związany z ruchem dzieci-kwiatów jest rock psychodeliczny, znany także pod nazwą *acid rock*, reprezentowany przez takie zespoły muzyczne, jak Jefferson Airplane i The Grateful Dead. Kompozytorzy i wykonawcy tego gatunku tworzyli pod wpływem narkotyków, a efekty ich pracy wywoływały u słuchaczy wrażenie odurzenia[33]. Ponadto, z ruchem hipisowskim utożsamiali się bądź solidaryzowali tacy wykonawcy, jak Bob Dylan, Joan Beaz, Janis Joplin, Jimi Hendrix, The Doors, czy Quicksilver Messenger Service[34].

Wątek dotyczący hipisowskiej muzyki nie byłby kompletny, gdybym nie wspomniała przynajmniej w paru słowach o festiwalu Woodstock. „3 dni pokoju i muzyki" – to hasło zapowiadało wielkie wydarzenie muzyczne z 1969 roku. Zebranych na farmie koło Nowego Jorku 450 tysięcy ludzi miało okazję posłuchać swoich idoli i poczuć „hipisowskiego ducha miłości". Chociaż brakowało wody i żywności, uczestnicy dzielili się swoimi zapasami, pożyczali koce i namioty[35]. Mimo że liczba dokonanych w ciągu tych 3 dni sierpnia przestępstw była nieliczna, w porównaniu z masowością przedsięwzięcia, to i tak rzuciły one cień na cały ruch[36]. Festiwal, będący manifestacją wartości dzieci-kwiatów, stał się zarazem ostatnim tak udanym pod względem frekwencji i rozgłosu w mediach wydarzaniem. Zapowiedź zakończenia wojny indochińskiej oraz zbrodnia dokonana przez bandę Mansona w domu Romana Polańskiego[37] osłabiły ruch na tyle, że rok 1969 można uznać za początek końca hipisów[38].

Nie byłoby hipisowskiego hasła *wolnej miłości*, gdyby nie przemiany w obszarze seksualności, które dokonały się w Stanach Zjednoczonych. Ich genezę można zauważyć u schyłku XVIII i XIX wieku, kiedy podejmowano zabiegi ograniczania dzietności, jednak o tak zwanej *rewolucji seksualnej* mówić można w odniesieniu do okresu po II wojnie światowej, kiedy rozpowszechnienie antykoncepcji dało asumpt do rozdzielenia seksu od prokreacji, pociągając za sobą wyzwolenie seksualne kobiet i rozkwit homoseksualizmu[39]. Na gruncie amerykańskim podwaliny do opisanych powyżej zmian położyły dwa raporty Alfreda Kinseya. Pierwszy z nich – „Za-

[32] T. Miller, *The Hippies and American Values*, Knoxville 2012, s. 46.

[33] Tamże, s. 44.

[34] B. Tracz, *Hippiesi, kudłacze, chwasty*, s. 64.

[35] W. Robins, *A Brief History of Rock, Off the Record*, New York – London 2008, s. 137-138.

[36] B. Tracz, *Hippiesi, kudłacze, chwasty*, s. 83.

[37] Charles Manson – urodzony w 1934 r. amerykański przestępca, założyciel i przywódca sekty *Rodzina* (*The Family*), odpowiedzialnej za wiele morderstw, w tym brutalne zabójstwo ciężarnej żony Romana Polańskiego, aktorki Sharon Tate, dokonane 9 sierpnia 1969. Więcej na ten temat: E. Hickey, *Encyclopedia of Murder and Violent Crime*, California – London – New Delhi 2003, s. 291-296.

[38] B. Kurowski, *Zdeptane kwiaty*, s. 167.

[39] Tamże, s. 59-60.

chowanie seksualne mężczyzny" (*Sexual Behavior in the Human Male*) z roku 1948 i drugi – „Zachowanie seksualne kobiety" (*Sexual Behavior in the Human Female*) z 1953 pokazały, że uchodzące za purytańskie społeczeństwo Ameryki nie stroni od masturbacji, stosunków przed- i pozamałżeńskich oraz praktyk homoseksualnych[40]. W grudniu 1953 ukazał się pierwszy numer „Playboya", hołdujący „filozofii" dbania o własne zadowolenie. W 1960 roku kobiety zyskały dostęp do pigułki antykoncepcyjnej, którą rok później stosowało już 2,3 milionów Amerykanek[41].

Ogromne znaczenie dla rozwoju ruchu hipisowskiego miał również konflikt wietnamski. Jego geneza sięga lat 50. XX wieku, kiedy w Laosie i Wietnamie Południowym rosła w siłę partyzantka komunistyczna. Prezydent John F. Kennedy postanowił wspierać militarnie walkę rządu Wietnamu z Vietcongiem – wietnamskimi komunistami, aby nie dopuścić do wzrostu wpływów Związku Radzieckiego na tym obszarze. Następca Kennedy'ego, Lyndon B. Johnson zwiększył liczebność armii amerykańskiej w Wietnamie Południowym. W roku 1965 miały miejsce masowe antywojenne protesty, w których szczególnie aktywną rolę odegrała młodzież studencka[42]. Na marginesie „kampusowej rewolucji" narodził się ruch hipisów. Ich długie włosy, zarost, kolorowe stroje były czytelnym znakiem sprzeciwu wobec masowej mobilizacji. Posługując się pseudonimami miast, nazwiskami i wędrując po Ameryce, hipisi stworzyli armię uciekinierów przed służbą w Wietnamie[43].

Fred Davis, socjolog badający hipisów w momencie największej aktywności ruchu, zauważył, podobnie jak cytowany wcześniej A. Marwick, powiązanie między kontrkulturą a pojawieniem się nowinek technologicznych oraz globalnej konsumpcji. Podkreślał on związek między hipisami a czasami, w jakich działali. Przemysłowe społeczeństwo amerykańskie wkraczało wówczas w epokę przyspieszonej komputeryzacji, materialnej obfitości oraz, niespotykanej w przeszłości ilości wolnego czasu, jakim dysponowały masy. Biorąc pod uwagę opisywane powyżej konteksty społeczne, F. Davis postrzegał hipisów jako reakcję na aktualne problemy społeczeństwa amerykańskiego: kompulsywnej konsumpcji oraz biernego przyglądania się wydarzeniom społeczno-politycznym (*passive spectatorship*), a także zanalizował ruch pod kątem orientacji czasowej, jaką preferowali jego członkowie.

Zdaniem F. Davisa, od czasów rewolucji przemysłowej człowiek w coraz większym stopniu stawał się widzem niż uczestnikiem. Miast komponować muzykę, uprawiać sport, śpiewać, wolał oglądać innych wykonujących po-

[40] T. Brown, E. Fee, *Alfred C. Kinsey: A Pioneer of Sex Research*, American Journal of Public Health, 2003, 6, s. 897.

[41] L. Zyblikiewicz, *USA*, Warszawa 2004, s. 268-270.

[42] M. Jones, *Historia USA*, s. 632-633 i 642-643.

[43] B. Tracz, *Hippiesi, kudłacze, chwasty*, s. 74.

wyższe czynności profesjonalnie. Obok kultu profesjonalizmu, dało się także zauważyć odejście od zbiorowego oddawania się twórczym pasjom. Hipisi odrzucali wirtuozerskie standardy, tłumione przez udział w kulturze wysokiej. Zamiast tego proponowali mieszankę materiałów, stylów i motywów zapożyczonych z przeszłości, jak i czasów im współczesnych i, co więcej, przekonywali, że każdy człowiek jest artystą, nieistotne czy lepszym, czy gorszym od innych – najważniejsze, by czerpać radość z tworzenia. Zasady, kroki, schematy nie liczyły się, o ile zaangażowane było serce, w myśl hasła: *Tune in, take heart and let go* (Nastrój się, wybierz serce, odpuść)[44]. W latach 60. na kalifornijskich ulicach widok wspólnie muzykujących, tańczących i śpiewających hipisów był na porządku dziennym.

F. Davis powołuje się na słowa antropolog Florence Kluckhohn, mówiące o silnej orientacji człowieka Zachodu na przyszłość. Popularność terminu *odroczonej gratyfikacji* i ujmowanie wszelkich aktywności jako bardziej znaczących, jeżeli przyjemność zeń czerpana odczuwana będzie nie w chwili ich wykonywania, lecz wtedy tylko, gdy znajdzie odzwierciedlenie w mających nadejść sukcesach, sprawiły, że wiele prostych, codziennych czynności pozbawiono sensu. Młodzież lat 60. stając w obliczu zaawansowanej technologii komputerowej, serwomechanizmu, działań wojennych angażujących broń nuklearną, zadawała sobie następujące pytania:

> Po co przygotowywać się (do zawodu), skoro będzie tak mało satysfakcjonującej pracy? W jakim celu odraczać (przyjemność), jeżeli będziemy mieć do czynienia z nadmiarem tanich dóbr? Dlaczego mamy planować, gdy wszystkie plany rozpadną się w nuklearny kurz?[45]

Odpowiedzią na te pytania była zmiana orientacji czasowej – od tego co „będzie", do tego co „jest", od obietnic przyszłości do teraźniejszego spełnienia, wreszcie od lekceważenia odczuwanych emocji do koncentracji nań – odzwierciedlana przez styl życia hipisów. Wymieniając za Davisem, wszystkie te elementy, począwszy od publicznych zgromadzeń (*be-in*) w parku Golden Gate, zażywania LSD, ulicznych konwersacji, po samotne rozważania pod drzewem, powiązane były z wysoką świadomością potencjału chwili teraźniejszej. Podobnie rozpatrywać można popularność wewnątrz ruchu astrologii, tarota i innych form wróżenia, podważających takie cechy przyszłości, jak niepoznawalność i jej stopniowe ujawnianie się. Niechęć hipisów do zaaranżowanych spotkań, harmonogramów zestawić należy z szacunkiem, którym darzyli potencjał chwili obecnej. Jak już o tym pisano, większość dzieci-kwiatów wywodziła się z klasy średniej i dorastała w dobrobycie. Ich ro-

[44] F. Davis, *Why all of us may be hippies someday*, Trans-action, 1967, 5, s. 12-14.
[45] Tamże, s. 14-15.

dziny mogły pochwalić się kilkoma samochodami i domem w odpowiedniej dzielnicy. W taki sposób rodzice młodzieży lat 60. próbowali odpędzić wciąż żywe w ich pamięci wspomnienia z okresu Wielkiego Kryzysu. Tymczasem kolejne pokolenie nawoływało, by nie szukać szczęścia w przedmiotach, lecz w sobie[46].

Ruch hipisów nie był jednorodny – w jego ramach można było zauważyć różne podgrupy. Lewis Yablonsky podzielił hipisów na dwie kategorie: *prawdziwych* i *hipisopodobnych*[47], których z niniejszym ruchem połączył przypadek. Wśród prawdziwych wyróżnił natomiast podgrupę kapłanów – ideologów i filozofów ruchu, którzy porzuciwszy studia nie podjęli stałej pracy, lecz chwytali się zajęć dorywczych. Regularnie, lecz z umiarem, przyjmowali narkotyki, głównie LSD i marihuanę, co odróżniało ich od nowicjuszy, niekontrolujących przyjmowanych przez siebie dawek. Ci natomiast chętnie angażowali się we wszelkiego rodzaju demonstracje, podnoszące kwestie społeczne, rodzinne, zawodowe. Grupę *hipisopodobnych* tworzyli nastolatkowie oraz uciekający przed wymiarem sprawiedliwości przestępcy. L. Yablonsky podzielił ich na cztery podgrupy.

Pierwszą nazwał *małolaty* (*teenyboppers*). Odnosi się ona do nastolatków zafascynowanych muzyką rockową i manifestujących sympatię do ruchu poprzez wygląd: fryzurę, spreparowane łachmany, bose stopy. Ich głównym celem było wyrażenie odrębności od starszego pokolenia. W rzeczywistości wciąż związani byli z domem rodzinnym, spędzając na ulicy tylko nieznaczną część czasu;

Kolejną grupę stanowili młodzi narkomani, którzy w przeciwieństwie do prawdziwych hipisów nie ograniczali się jedynie do zażywania LSD, lecz sięgali także między innymi po heroinę i pochodne amfetaminy. Hipisi akceptowali tę grupę, postrzegając ich zachowanie jako wybór odrębnej drogi do wyplątania się z więzów społeczeństwa;

L. Yablonsky do *hipisopodobnych* zaliczył również ludzi z zaburzeniami psychicznymi. Wielu z nich udało się odnaleźć azyl w społeczności hipisów, gdyż ci przejawiali fascynację ich halucynacjami o podłożu chorobowym.

Grupę *hipisopodobnych* zamykają agresywni motocykliści, kryminaliści ukrywający się przed wymiarem sprawiedliwości (grupa Charlesa Mansona), ludzie zainteresowani ruchem z czystej ciekawości bądź wykorzystujący rzekome członkostwo z myślą o łatwych zdobyczach seksualnych[48].

Inną typologię członków ruchu zaproponowali badacze Geoffrey Simmon i Grafton Trout. Dokonali oni klasyfikacji członków ruchu hipisowskie-

[46] F. Davis, *Why all of us may be hippies someday*, s. 14-15.

[47] To i pozostałe tłumaczenia nazw hipisowskich podgrup podaję za K. Jankowskim; por. K. Jankowski, *Hipisi w poszukiwaniu*, s. 49-55.

[48] L. Yablonsky, *The Hippie Trip*, s. 29-35.

go, biorąc pod uwagę hipisów studiujących na wyższych uczelniach i wyróżnili następujące kategorie:

1. *Politycznych* (*politicals*) – wyróżniało ich, jak sama nazwa wskazuje, zaangażowanie w kwestie polityczne, czemu dawali wyraz między innymi organizując demonstracje. Byli wśród nich liderzy i zwolennicy Nowej Studenckiej Lewicy (New Student Left). Choć sympatyzowali z narkotykami, raczej od nich stronili, by nie dawać władzom pretekstu do jakichkolwiek zarzutów wobec nich.

2. *Brudasów* (*skuzzies*) – nazywani także *grotties* (*upierdliwi*), *grubbies* (*odrażający*), *freaks* (*dziwaczni*); cechował ich, w porównaniu z nastawionymi na współpracę „politycznymi", większy indywidualizm i zamiłowanie do hedonizmu; próbowali odnaleźć siebie za pomocą narkotyków, alkoholu i seksu.

3. *Małoletnich* (*teeny-boppers*) – nowicjusze, uczący się jak być hipisem, w większości zainteresowani dołączeniem do grupy *politycznych*.

4. *Hipisowskich dewiantów* (*hippiedeviants*) – zaliczano doń rozwiązłe dziewczyny, homoseksualistów i osoby zażywające twarde narkotyki. Reprezentanci tej grupy najczęściej opuszczali campusy i emigrowali do miast[49].

Warto wspomnieć o społeczności, w ramach hipisowskiego ruchu, działającej w dzielnicy San Francisco Haight-Ashbury. Diggerzy (*Diggers*), bo o nich mowa, zapożyczyli swą nazwę od XVII-wiecznej sekty z okresu rewolucji angielskiej. Diggerzy z Hashbury rozdawali jedzenie, a w ramach prowadzonego przez siebie Wolnego Sklepu (Free Store) oferowali, bez żadnej zapłaty czy zadawania pytań, ubrania, książki, meble i inne artykuły każdemu, kto był w potrzebie. Na podobnej zasadzie funkcjonowało mieszkanie, w którym na jedną noc bądź dłużej mogli zostać świeżo przybyli do miasta lub wywłaszczeni hipisi[50]. Lew Welsch zaleca odróżnienie hipisów od Diggerów z uwagi na większe zaangażowanie polityczne tych drugich, których inspirowała ideologia Nowej Lewicy[51].

W roku 1968 liczbę amerykańskich hipisów szacowano na około 200 tysięcy i tyleż samo *hipisopodobnych*. Zakładano także istnienie kilkutysięcznej grupy kryptohipisów, zażywających LSD, lecz nie manifestujących przynależności do ruchu swoim wyglądem, posiadających pracę i rodzinę. Obraz rozmiaru zainteresowania ruchem dopełniają sympatycy, liczeni w kilku milionach. Byli to głównie ludzie ze środowiska uniwersyteckiego, liberałowie, udzielający hipisom poparcia między innymi poprzez użyczanie im miesz-

[49] G. Simmon, T. Grafton, *Hippies in College – From Teeny-boppers to Drug Freaks*, Trans-action, 1967, 5, s. 28-30.

[50] F. Davis, *Why all of us may be hippies someday*, s. 10.

[51] A. Dorobek, *Żyj kolorowo – rockowa „apolityczność" hipisowskiej Ameryki w wymiarze międzynarodowym*, [w:] *Sztuka i polityka*, s. 75.

kań, dzielenie się żywnością i lekami, a także pracownicy społeczni świadczący pomoc medyczną i terapeutyczną[52].

Analizując rozwój subkultury hipisów w Stanach Zjednoczonych, warto również scharakteryzować najważniejsze postacie wewnątrz hipisowskiego ruchu. Czołowym przedstawicielem subkultury, jedną z najbardziej kojarzonych z nim postacią, między innymi dzięki utrwaleniu jego nazwiska w piosence „Let the Sunshine" z musicalu „Hair" był Timothy Leary. Ten weteran II wojny światowej i doktor psychologii w swojej pracy badawczej zajmował się grzybami meksykańskimi oraz wpływem LSD na osobowość człowieka. Zauważył on analogię między stanem umysłu po zażyciu narkotyku a olśnieniem, zwanym w buddyzmie zen *satori*[53]. LSD, w jego mniemaniu, miało pomóc w wyzwoleniu się od starych wzorów kulturowych, ekonomicznych i politycznych, nacisków opinii społecznej tak, by zacząć żyć w zgodzie z samym sobą[54]. Razem z psychologiem Richardem Alpertem założyli *League for Spiritual Discovery* (Ligę Duchowego Odkrycia), która działała jako organizacja religijna, traktując LSD jako sakrament[55].

Kolejnym ideologiem hipisów był Gridley Wright. Zanim przystąpił do ruchu, ukończył studia w dziedzinie nauk politycznych na Uniwersytecie Yale i był zatrudniony jako urzędnik, makler oraz opiekun sądowy młodocianych. W 1967 roku zaczął sympatyzować z hipisami i założył pierwszą, działającą sześć miesięcy, komunę o nazwie *Strawberry Fields*[56].

Jednym z filarów myśli hipisów był nurt buddyzmu – zen. Szkoła ta powstała w Chinach i rozpowszechniła się w Japonii[57]. Jej wyznawcy dążyli do uzyskania stanu *satori* – przebudzenia umysłu[58]. *Satori* nawiązuje do iluminacji, której doświadczył Budda, wyzwalając się za życia. Stan ten trudno opisać słowami; przypomina on wstrząs[59]. Człowiek odrzuca wówczas ułudę i poznaję prawdę. Podstawowym środkiem do uzyskania tego stanu jest medytacja[60]. Dzięki niej, w przypływie nagłego oświecenia, zauważa się jedność wszechrzeczy i zaznaje radości, pokoju, wolności i spontaniczności[61]. Czynnikami utrudniającymi osiągniecie *satori* są ludzkie pragnienia i lęki, reguły

[52] L. Yablonsky, *The Hippie Trip*, s. 36-37.

[53] H. Smarzyński, *Narkomania wśród młodzieży*, s. 15.

[54] J. W. Wójcik, *Od hipisów do satanistów*, s. 56.

[55] Z. Gogola, *Dzieje ruchu hippisowskiego*, s. 71-73.

[56] H. Smarzyński, *Narkomania wśród młodzieży*, s. 16.

[57] A. Kozyra, *Zen*, [w:] *Religia. Encyklopedia PWN*, t. 9, red. T. Gadacz, B. Milerski, Warszawa 2001-2003, s. 478.

[58] J.W. Wójcik, *Od hipisów do satanistów*, s. 56.

[59] S. Tokarski, *Orient i kontrkultury*, Warszawa 1984, s. 159.

[60] A. Zalewska, *Satori*, [w:] *Religia. Encyklopedia PWN*, t. 9, s. 45.

[61] P. Magnin, *Szkoła chan (zen)*, [w:] *Encyklopedia religii świata*, t. 1, red. F. Lenoir, Y. Tardan-Masquelier, Warszawa 2002, s. 1089-1090.

logiki i języka oraz popularne opinie, przesądy i autorytety, tworzące kłamliwy obraz świata[62].

Hipisi personifikowali autentyczne życie i indywidualność – życie poza miastem, blisko natury i w trosce o nią, przygotowywanie własnych ubrań, samoutrzymujące się komuny[63]. W opinii przywoływanego już wcześniej F. Davisa, potrzeba przynależności do małej, dającej się łatwo zidentyfikować społeczności, w której podtrzymywane są relacje interpersonalne była odpowiedzią na samotność i anonimowość współczesnego człowieka w wielkim mieście[64]. Wychwalana przez hipisów „naturalność", niechęć do wszystkiego co sztuczne i przetworzone, obejmowała naturalne porody, nagość, organiczną żywność[65]. Trend ten dostrzegli także organizatorzy Festiwalu Woodstock (Woodstock Music and Art Fair), serwując uczestnikom surowy owies[66].

Ich styl ubierania się nawiązywał do rdzennych Amerykanów: opaski na głowę, pierścienie, bluzki z frędzlami, mokasyny, pióra, koraliki, kurtki z koźlej skóry, długie włosy i warkocze. Rewolucja hipisowskiej mody była ekspresją pokolenia wolnego od społecznych ograniczeń, nastawioną na znalezienie i przywrócenie znaczenia życiu[67]. Istotne w wizerunku hipisów były ich długie włosy – symbol wolności, rozumianej zwłaszcza w odniesieniu do estetycznych wymogów społeczeństwa oraz wyraz chęci powrotu do natury[68].

Przedstawiona w niniejszej pracy subkultura, podobnie jak inne kontrkulturowe ruchy, takie jak bitnicy, była wyrazem buntu wobec rzeczywistości społecznej. Hipisi odmawiali udziału w wyścigu, którego stawką miały być pieniądze i kariera. Obserwując przybierający na sile konsumpcjonizm i orientację społeczeństwa „na przyszłość", wybierali szczęście „tu i teraz", bez nadmiaru i luksusu. By utrzymać się przy życiu, wstępowali do samowystarczalnych komun, trudnili się rękodziełem i ulicznym muzykowaniem, choć nierzadko prosili także o wsparcie rodziców. Nadrzędną ideą, która przyświecała ich działaniom była możliwość samorealizacji i życia w zgodzie z samym sobą. Nie akceptowali oni podporządkowywania się społecznym standardom, powinnościom i obowiązkom, na przykład poborowi do wojska. Domagali się akceptacji dla własnego sposobu życia oraz marzyli o braterstwie i harmonii między ludźmi. Zafascynowani buddyzmem zen, dążyli do uzyskania stanu oświecenia, wierząc, że w realizacji tego celu pomogą im narkotyki. Paradoksalnie, to właśnie środki halucynogenne przyczyniły się

[62] J.W. Wójcik, *Od hipisów do satanistów*, s. 56.

[63] S. Poon, *Love, Peace and Psychodelia: The Role of Symbols in the Sixties Counterculture*, International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies, 2016, 3, s. 159.

[64] F. Davis, *On Youth Subcultures: The Hippie Variant*, New York 1971, s. 19.

[65] Tamże, s. 14.

[66] F. Wheen, *The Sixties: A Fresh Look at the Decade of Change*, London 1982, s. 46.

[67] S. Poon, *Love, Peace and Psychodelia*, s. 159.

[68] P. Willis, *Profane Culture*, Princeton 2014, s. 124-125.

do załamania ruchu, niszcząc zdrowie i życie młodych ludzi. Można także stwierdzić, że utopijny charakter hipisowskiej ideologii z góry skazany był na klęskę. Wielu hipisów, zakończywszy etap młodzieńczego buntu, założyło rodziny, ścięło włosy, schowało do szafy spodnie-dzwony i odziani w dobrze skrojone garnitury, piło się po szczeblach kariery zawodowej. Niesprawiedliwością byłoby jednak sprowadzenie subkultury hipisów jedynie do narkomanii oraz wytłumaczenie ich działalności charakterystycznym dla wieku dojrzewania okresem „burzy i naporu". Należy pamiętać o wkładzie hipisów w przemiany w sferze seksualności, kwestii emancypacji kobiet, ekologii, zakończenia konfliktu wietnamskiego oraz o wpływie, jaki wywarli (m.in. poprzez muzykę i sposób ubierania) na kulturę masową.

BIBLIOGRAFIA

Berger B.M., *Hippie Morality – More Old Than New*, Trans-action, 1967, 5.

Brown T., Fee E., *Alfred C. Kinsey: A Pioneer of Sex Research*, American Journal of Public Health, 2003, 6.

Burszta W.J., *U źródeł buntu. Lata sześćdziesiąte w cyklu śmierci i zmartwychwstania*, [w:] *Oblicza buntu. Praktyki i teorie sprzeciwu w kulturze współczesnej*, red. W. Kuligowski, A. Pomieciński, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2012.

Brzostek D., *Eksplozja ekstazy. Muzyka psychodeliczna jako instrument walki politycznej*, [w:] *Sztuka i polityka: muzyka popularna*, red. M. Jeziński, Ł. Wojtkowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012.

Chałasiński J., *Kultura amerykańska*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1973.

Davis F., *On Youth Subcultures: The Hippie Variant*, General Learning Press, New York 1971.

Davis F., *Why all of us may be hippies someday*, Trans-action, 1967, 5.

Dorobek A., *Żyj kolorowo – rockowa „apolityczność" hipisowskiej Ameryki w wymiarze międzynarodowym*, [w:] *Sztuka i polityka: muzyka popularna*, red. M. Jeziński, Ł. Wojtkowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012.

Gogola Z., *Dzieje ruchu hippisowskiego*, Wydawnictwo Bratni Zew, Kraków 2012.

Hickey E., *Encyclopedia of Murder and Violent Crime*, Sage Publications, California – London – New Delhi 2003.

http://www.coldwar.org/articles/60s/summeroflove.asp [dostęp: 29. 05.2017].

http://www.todayifoundout.com/index.php/2016/01/this-day-in-history-january-14th--the-human-be-in/ [dostęp: 31.03.2017].

Jankowski K., *Hipisi w poszukiwaniu ziemi obiecanej*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2003.

Jędrzejewski M., *Młodzież a subkultury*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 1999.

Jones M., *Historia USA. Narody i cywilizacje*, przekł. P. Skurowski, P. Ostaszewski, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 2002.

Kozyra A., *Zen*, [w:] *Religia. Encyklopedia PWN*, t. 9, red. T. Gadacz, B. Milerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001-2003.

Kurowski B., *Zdeptane kwiaty*, Warszawska Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1992.

Magnin P., *Szkoła chan (zen)*, [w:] *Encyklopedia religii świata*, t. 1, red. F. Lenoir, Y. Tardan-Masquelier, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2002.

Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przekł. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
Miller T., *The Hippies and American Values*, University of Tennessee Press, Knoxville 2012.
Paleczny T., *Subkultury czy postsubkultury młodzieżowe. Pomiędzy buntem a odmiennością*, Eduskrypt.pl, Kraków 2012.
Poon S., *Love, Peace and Psychodelia: The Role of Symbols in the Sixties Counterculture*, International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies, 2016, 3.
Prejs B., *Subkultury młodzieżowe. Bunt nie przemija*, Wydawnictwo Kos, Katowice 2005.
Robins T., *A Brief History of Rock, Off the Record*, Routledge, New York – London 2008.
Simmon G., Grafton T., *Hippies in College – From Teeny-boppers to Drug Freaks*, Trans-action, 1967, 5.
Smarzyński H., *Narkomania wśród młodzieży. Hipisi*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Kraków 1974.
Tokarski S., *Orient i kontrkultury*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1984.
Tracz B., *Hippiesi, kudłacze, chwasty. Hipisi w Polsce w latach 1967-1975*, Wydanictwo Libron, Katowice – Kraków 2014.
Wheen F., *The Sixties: A Fresh Look at the Decade of Change*, Century Publishing, London 1982.
Willis P., *Profane Culture*, Princeton University Press, Princeton 2014.
Wrzesień W., *Krótka historia młodzieżowej subkulturowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
Wójcik J.W., *Od hipisów do satanistów*, Wydawnictwo Eureka, Kraków 1992.
Yablonsky L., *The Hippie Trip*, Penguin Books Inc, Baltimore 1973.
Zalewska A., *Satori*, [w:] *Religia. Encyklopedia PWN*, t. 9, red. T. Gadacz, B. Milerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001-2003.
Zyblikiewicz L., *USA*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2004.

Dobrochna Hildebrandt-Wypych

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

THEORY AND PRACTICE OF POLITICAL SOCIALIZATION IN CHILDHOOD – DEMOCRACY *VS*. NEOLIBERALISM

Abstract. Hildebrandt-Wypych Dobrochna, *Theory and Practice of Political Socialization in Childhood – Democracy vs. Neoliberalism* [Teoria i praktyka socjalizacji politycznej w edukacji wczesnoszkolnej – demokracja kontra neoliberalizm]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 255-265. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.17

The text focuses on the efficiency of school as one of the key agents of political socialization of early childhood students. Using the conceptual framework of J. Astuto and M.D. Ruck, a question is posed of how to effectively develop prosocial skills of children and therefore how to shape their later willingness to engage in civic actions in youth. According to various scholars, prosocial skills, such as respect for others' feelings, helping, sharing and cooperating with others, have to be nurtured through classroom-based play. Unfortunately, in the age of neoliberal dominance of standardized tests, civic education is deemed less important, with an excessive focus on civic knowledge and the insufficient (not testable) focus on civic skills. In reference to research results (e.g. C. Flanagan and L.S. Gallay), the author of the article points out that democratic competence does not simply emerge as a result of top-down transmission of knowledge. The process of normative (moral) development in childhood knowledge of political facts is significantly less important than the child's social experience of civic participation and cooperation. Contrary to the neoliberal tendencies in educational reforms, democracy-learning – as pointed out by numerous studies – should be based on the development of a 'democratic self' (values, patterns of behavior, habits), prior to the development of political knowledge. Knowledge should be treated as a second important element of school political socialization of children. The primary focus should be the school's commitment to the development of children's democratic attitudes.

Key words: political socialization, prosocial skills, democracy learning, early-childhood education, neoliberalism

Introduction – political socialization and neoliberalism

Political socialization aims at reproducing cultural and ideological conditions into which individuals are born. It can be defined as the natural pro-

cess of absorption of – as Paul Nesbitt-Larking puts it – "knowledge, emotional reaction, values, and opinions about political matters" that begins in early childhood and is continued in adolescence and early adulthood.[1] Similarly to other forms of cultural communication, political socialization is a mutual, two-way process. In early childhood an individual functions primarily as a recipient of messages sent by various instances of political socialization. In adolescence and early adulthood a greater willingness to challenge the absorbed political knowledge, attitudes and norms appears. The willingness to contest and disagree is reinforced by both the multiplicity of competing ideological positions and contradictory expectations, formulated by different socialization agents – parents, school or media – towards young people. In that sense political socialization can be considered a bi-directional cultural transfer, where children are not simply "inducted" into the political system though formal education, but they "actively assemble their own internal dialogues with the social world that they live in".[2]

The essence of the adolescent and young adult political socialization lies in the readiness to critically evaluate the dominant cultural and ideological positions. As a result, political socialization turns out to be a space of both continuity and change. Paul Nesbitt-Larking describes this duality as follows:

> Political socialization can be described as the transmission of a political culture in a political society that is more or less stable. However, political socialization is also a process through which a political culture can be modified, transformed, or even transgressed.[3]

Similar argument is presented by C. Flanagan and L.S. Gallay, who do not consider blind trust and obedience to the authority as necessary civic skills in a democratic society. In their opinion

> a mark of maturity in a democracy is to know when to obey and when to question, criticize, or object to the dictates of authorities. Besides respect for civic authorities, children should also learn how to monitor the performance of their leaders and decide whether their dictates ought to be obeyed.[4]

One of the biggest challenges of civic education today is the pressure of the market on social institutions. It transforms a citizen into a consumer, socialized to make responsible and autonomous market choices. Social rights and

---

[1] P. Nesbitt-Larking, *Politics, Society and the Media*, Ontario 2007, p. 94.

[2] R.D. Hess, J.V. Torney-Purta, *The Development of Political Attitudes in Children*, London and New York 2017, p. 13.

[3] P. Nesbitt-Larking, *Politics, Society*, p. 94.

[4] C. Flanagan, L.S. Gallay, *Reframing the Meaning of „Political" in Research with Adolescents*, Perspectives on Political Science, 1995, 24, 1, p. 37.

responsibilities are limited by the efficiency discourse, embodied in the standardized testing movement or the overemphasis on individualism in the educational choice process. As researchers point out, there is a tendency among adolescents to interpret democracy primarily as a space for the enforcement of individual rights. The early 1970s research on American adolescents already revealed that for the majority of American teenagers the primary task of the government was to protect individual freedom, rather then provide social services. C. Flanagan and L. Gallay also refer to a study conducted in 1974 by Roberta S. Sigel and Marilyn B. Hoskin, who "reported that 48 percent of their high school sample defined democracy solely in terms of individual freedom, and over half had little or no comprehension of the meaning of democracy".[5] The students' idea of democracy was based on the government's commitment to create conditions to achieve private goals. As pointed out by R. Sigel and M. Hoskin after interviewing 1,000 Pennsylvania high school students, "their main concerns are private rather than public or political".[6] Moreover, Sigel and Hoskin diagnosed poor civic engagement among interviewed youth, indicating "that almost two out of three young people lack the interest and enthusiasm to become actively in the political world around them".[7] As highlighted by Sheldon Berman, in spite of young people's knowledge of abstract democratic principles, they are hardly interested in applying these principles in everyday-life decision-making situations.[8]

The incompatibility of the market orientation to the concept of – socially oriented – citizenship is a representation of a wider issue, namely the impact of neoliberalism on the construction of the dominant concept of citizenship. Neoliberal rejection of moral obligations and responsibilities of citizens towards their communities is related to the general neoliberal idea of the radically limited reciprocity between citizens and society.[9] The willingness to undertake an unrestricted civic action in the name of common good has been replaced by a narrow understanding of social responsibility. The value of a citizen-consumer is based on the primary civic obligations in neoliberalism: entrepreneurship, self expression and personal autonomy. In the broader context of transformation of the welfare state and its subordination to the market rationality, Sanford F. Schram *et al.* write about the shifting meaning and practice of citizenship as follows:

---

[5] Ibidem, p. 38.

[6] R.S. Sigel, M.B. Hoskin, *The political involvement of adolescents*, New Brunswick, NJ: 1981, p. 38, cited after S. Berman, *Children's Social Consciousness and the Development of Social Responsibility*, Albany 1997, p. 34.

[7] Ibidem, p. 171-172, cited after ibidem, p. 35.

[8] S. Berman, *Children's Social Consciousness*, p. 34.

[9] Reshaping Welfare States and Activation Regimes in Europe, p. 107.

> Thus, as the state has been restructured to operate according to market rationalities, citizenship too has shifted toward an economic register of identity and practice. The status of the democratic citizen, positioned as one who must decide and act collectively with others to gain preferred policy outcomes, has been eroded and partly displaced by the individualistic market roles of consumer, worker, and paying customer.[10]

The overemphasis on the economic rights of the citizen-consumer is combined with "an overemphasis on psychological individualism – a socioculturally endorsed reification and privileging of the inner psychological lives of individuals".[11] The cultural and social shift towards self-expression and self-actualization is associated with the evolution of the role of school. Defined in traditional terms, the school is supposed to support students' intellectual and social development. Currently, this approach gives way to the new orientation: the school's focus on students' personal skills and self-fulfillment. Although the "self" tools (including self-enhancement and self-management skills and practices) can be perceived as useful capabilities for later responsible citizenship and civic engagement, there is also a serious probability of falling into extreme. As Jack Martin and Ann-Marie McLellan, in their book "The Education of Selves. How Psychology Transformed Students", point out:

> an inwardly focused, detached selfhood that applies such attributes too narrowly, instrumentally, and individualistically can clearly preclude meaningful collaborative participation and engagement in the complex social and political practices of liberal democracies.[12]

Theoretical background – political socialization in childhood

Robert Hess and Judith Torney-Purta have been researching the mechanisms of political socialization and political attitudes in children already from the 1970s. The Authors identified four major patterns of acquiring knowledge and skills necessary for the political actions and political understanding. The accumulation model deals with the direct acquisition of information and knowledge or behaviour toward political institutions or persons. In the process of accumulative „policy learning" the data is gathered in a complete detachment from the cognitive development and personality traits of an

[10] S.F. Schram at. al., *The third level of US welfare reform: governmentality under neoliberal paternalism*, [in:] *Governing Through Pedagogy: Re-educating Citizens*, Ed. J. Pykett, New York 2012, p. 127.

[11] J. Martin, A.-M. McLellan, *The Education of Selves. How Psychology Transformed Students*, New York 2013, p. 144.

[12] Ibidem, p. 145.

individual child. At the early stage political socialization can be inconsistent and there is no need for logical connection between information acquired and actual attitudes of children. Information about politics (e.g. constitution, elections, or parliament) is transmitted to children (direct teaching by adults) in a scattered way, and it lacks the broader, holistic perspective – the meaning of political processes in the individual and collective life.

The identification model stresses the child's ability and willingness to imitate the behaviour of some significant other (e.g. parent, teacher). Shaping of political orientations (social roles connected with the political actions and attitudes) in the identification model is relevant for the explanation of children's acqusition of parental patterns of political party preference. However, the transmission of political attitudes in the identification model is inadvertent, based on parental influence as role models and not on indoctrination and attempted persuasion of the parental viewpoint to the child. Everyday interaction in the family shape the political identity of children, and attitudes toward political and civic sphere (objects and actions) are imitated directly from another person, be it a parent, teacher or another adult.[13]

Another model of political socialization by R. Hess i J. Torney is the interpersonal transfer model, based upon the notion of affective feelings and relationships with child's first authority figures from public sphere. For example, a child may see the president's power over the country in the same way he or she sees the father's power in the family. Generalization of relationships with persons in the immediate social environment to the political sphere becomes the first attempt of building political attitudes in childhood/early adolescence. A democratic interpersonal experience may be transferred to broader context of general appreciation of democratic rules and laws in society and political system. Similar mechanisms occur in early childhood education. As indicated by M. Buhl, the freedom of speech, as well as active participation in the decision-making processes in the school environment have a decisive influence on children perception of democratic community, society and politics.[14] On the other hand though, the interpersonal model can also explain the transmission of antidemocratic attitudes between family/school and society. The xenophobic or racist experience as a child in the family or as a student at school leads to the development of xenophobic or racist relationships or patterns of interaction within the social/political system.

The cognitive-developmental model assumes that the child's conceptions of the political system are modified by his of her existing cognitive structure.[15]

---

[13] R.D. Hess, J.V. Torney-Purta, *The development of political attitudes*, p. 21.

[14] M. Buhl, *The Role of Family Background in Citizenship Education,* [in:] *Citizenship Education. Theory – Research – Practice*, Eds. A. Sliwka, M. Dietrich, M. Hofer, Münster 2006, p. 74.

[15] A.S. McNamee, *Breathing the Same Air: Children, Schools and Politics in the Northern Ireland*, Houston 2012, p. 128.

We can teach some more abstract or complex political ideas only to a child who has reached an appropriate developmental level. R. Hess i J. Torney point out that a young child may be capable of comprehending an institution as complex as Parliament only after he or she is ready to grasp the idea of the work of a single parliamentarian. Therefore, it may not be possible to teach a more complex to a child who has not reached an appropriate developmental level, e.g. the developmental progression from concrete to abstract thought.[16]

Political socialization research rarely focuses on assessing young children competencies of dealing with politics. The empirical investigation of such issues as concepts of "good citizenship", the scope of political knowledge or the attitudes towards democracy in early formative years is challenging due to the undeveloped (or underdeveloped) literacy skills of young children. Reference to such abstract concepts as democracy, citizenship or political engagement has to be specified using the specially tailored methodological tools.[17] As suggested by Jennifer Astuto and Martin D. Ruck, the absence of empirical attention on civic engagement in early childhood is caused by the historical focus on researching youth political knowledge and attitudes, as well as adolescents' sociopolitical orientations. However, considering the growing interest in developmental competences for civic engagement, early childhood ought to be examined more carefully as a crucial foundation for later political socialization.[18]

When analyzing the influence of early socialization for the development of civic identity, school functions as a key agent of political socialization. School is usually the first place where democratic values are explicitly introduced to the students. It is also the setting, where key competencies for later civic engagement are developed. A key question is, whether the early childhood development of political orientations in the school context not only aims at the continuity of the current political system and the existing social relations, but also provides tools for the future political and social change in youth and adulthood.

---

[16] R.D. Hess, J.V. Torney-Purta, *The Development of Political Attitudes*, p. 22.

[17] An interesting solution to the metodological challenges in research on political socialization in early childhood appeared in the German research project "Learning to live democracy" (*Demokratie leben lernen*). Following qualitative interviews with children, teachers and psychologists, a standardized questionnaire was developed. The questionnaire was pictographic and it covered "about 100 items dealing with political knowledge, images of 'good citizenship', desirable social behavior, conceptions of demoracy, political communication, gender roles and attitudes toward political issues and authorities" (L. Wessa, *Political Knowledge and Democratic Values. An Empirical Investigation of Political Socialization among Young Children*, APSA 2012, Annual Meeting Paper, p. 6-7).

[18] J. Astuto, M.D. Ruck, *Early Childhood as a Foundation for Civic Engagement*, [in:] *Handbook of research on civic engagement in youth,* Eds. L. Sherrod, J. Torney-Purta, C. Flanagan, New York 2010, p. 249-250.

Jennifer Astuto and Martin D. Ruck introduced a theoretical model of competencies and skills that can boost the later civic engagement in youth. They identify three crucial competencies of executive function – inhibition, working memory and cognitive flexibility – that enhance future civic engagement and contribute to the development of adolescent civic identity. These cognitive skills – as defined by L. Wray-Lake and A.K. Syvertsen – relate to "the ability to forgo desires in favor or higher-order goals" (inhibition), "the capacity for abstract thinking, necessary for conceptualizing values" (working memory) and "the ability to alter one's perspective and adopt to changing environmental demands" (cognitive flexibility).[19] All three take part in the process of enhancing prosocial skills. Prosocial skills of children are key elements in the J. Astuto and M.D. Ruck's conceptual framework, mainly because of their decisive impact on the later willingness to engage in civic actions in youth. The Authors highlight that creating opportunities for children to engage in prosocial actions "theoretically support later behaviors and skills needed by youth to become productive members of society (e.g., complex language and reasoning skills, affective regulations skills, and perspective-taking abilities)".[20] Prosocial skills, such as respect for others feelings, sharing, helping and cooperation with others, have to be nurtured through the classroom-based play. Early childhood classroom functions in children's minds as "the first template of society". From the teacher's perspective early childhood classroom should be a space where children's

> engagement in complex imaginative play is linked to the development of the executive-function skill, which includes different elements such as controlling emotions, resisting impulses, and exerting self-control and discipline.[21]

Testing *vs.* the child's right to play – impediments to civic learning

Observers of the current educational reforms in both Europe and USA notice a clear shift towards the development of measures to ensure educational accountability, including an intensifying bureaucratic control of classroom teaching and student performance based on standardized testing. The most common complaint that arises in the context of the impact of performance accountability on school curriculum concerns the resignation from

[19] L. Wray-Lake, A.K. Syvertsen, *The Developmental Roots of Social Responsibility in Childhood and Adolescence*, [in:] *Youth Civic Development: Work at the Cutting Edge*, Eds. C.A. Flanagan, B.D. Christians, Will Periodicals 2011.

[20] J. Astuto, M.D. Ruck, *Early Childhood*, p. 256.

[21] Ibidem, p. 257.

general learning for students' test preparations. Kathryn McDermott, in her analysis of the consequences of performance accountability on schools states that focusing on the tested content "has crowded out the subjects that are not included in states' accountability determinations, such as social studies, physical education, ant the arts".[22] Such neoliberal educational reforms as the 2002 No Child Left Behind Act (NCLB) affected educational practices and institutions, including childhood classroom practice. As stressed by J. Astuto and M.D. Ruck, as a result of philosophical change in the expectations for young children, greater emphasis was put on didactic skills in early childhood classroom. At the same time less attention was paid to quality play, which was losing in competition with academic activities: reading and mathematics. Unstructured and free play was seen as an unnecessary activity, especially in the light of dominance of skill development over children's social-emotional competencies.[23]

Researchers highlight that too much emphasis put on standardized testing may result in the negligence of civic education.[24] A strong point was made by Meira Levinson in her book entitled "No Citizen Left Behind", where she analyzed the results of standardized testing on civic education. In her opinion standardized testing is an inappropriate measure to promote civic education practice. Responsible and critical civic engagement is not a short-term and easy measurable goal; it is a long-term activity of implementing the ideal of "a more equal society in which today's often disempowered youth become tomorrow's critically engaged, efficacious, and empowered adults".[25] Because of the practical impossibility to assess civic engagement and civic knowledge based on standardized tests, civic education is not valued very highly. The all-encompassing mania of testing all areas of student school performance there are political expectations of civic education to be subject to high-stakes testing procedure as well. However, researcher point to the limited reliability and ethical controversies of testing civic values, attitudes, and behavior.[26]

In the context of the increasing role of accountability and testing there is a growing opposition between the (excessive) focus on civic knowledge and the (insufficient) focus on civic skills. As indicated by the German Authors of the research on political socialization of young children (*Demokratie leben lernen – Learning to live democracy*), "political knowledge does not play an im-

[22] K.A. McDermott, *High-Stakes Reform: The Politics of Educational Accountability*, Washington, DC: 2011, p. 171.

[23] J. Astuto, M.D. Ruck, *Early Childhood*, p. 264.

[24] See: K.F. Ryan, *Lost in the Cave: Citizenship and the Decline of Public Education*, Vermont Bar Journal, 2004, 29.

[25] M. Levinson, *No Citizen Left Behind*, Harvard 2012, p. 259.

[26] P. Levine, *The Future of Democracy: Developing the Next Generation of American Citizens*, Medford, MA: 2007, p. 153.

portant role for the development of democratic values orientations – at least not at this early stage of the political socialization process".[27] As reported by other researchers, political knowledge visibly increases support for democratic values and conventional or unconventional political participation among adults. For example, politically knowledgeable citizens tend to participate in elections more eagerly then their less informed colleagues.[28] However, positive relationship of political knowledge and democratic conduct is not that visible among young children. The lack of strong relationship between pupils' political knowledge and support for norms of democratic citizenship – as Lisa Wessa point out – may appear at a later stage, with the gradual development of cognitive skills. It is also plausible that in the process of normative (moral) development in childhood knowledge of political facts is significantly less important then a child's social experience of civic participation and cooperation. As indicated in the German study *Demokratie leben lernen*, transmission of knowledge about political life to children should be complemented by opportunity for children to make their own mind up about the meaning of politics and democratic values. Children's role-playing or group project work are expected to provide valuable input for their understanding of civic rights and responsibilities. It may be possible that "those direct experiences are much more likely to promote considerations about abstract principles of democratic communities than political knowledge".[29] The similar consideration was expressed by Constance Flanagan and Leslie S. Gallay, who pointed out that democratic competence does not simply emerge as a result of top-down transmission of knowledge, beliefs and attitudes, the consequence of a simple acceptance of persuasion of political leaders. "Rather, democratic skills such as engaging in debate, listening to different perspectives on issues, negotiating a compromise, or arriving at consensus develop with opportunity and practice".[30]

Conclusions

According to Gerhard Himmelmann's understanding of democracy, we can learn about democracy as a social system, democracy as a form of government and – finally – about democracy as a way of life. In this last context learning about democracy can be seen as a *Lebenshilfe* – a set of experiences

[27] L. Wessa, *Political Knowledge and Democratic Values*.

[28] H. Milner, *The Internet Generation. Engaged Citizens or Political Dropouts*, Lebanon NH 2010, p. 98-99.

[29] L. Wessa, *Political Konwledge and Democratic Values*.

[30] C. Flanagan, L.S. Gallay, *Reframing the Meaning of „Political"*, p. 36.

enabling social learning. One of the crucial aspects of democracy-learning is "the development of a 'democratic self' in behaviour, commitments, values and habits", mentioned by G. Himmelmann as first, before another important factor of democracy-learning – the development of political knowledge.[31] Especially in case of younger children, knowledge should be treated as the second-important element of school socialization to be a good citizen; primary meaning lies in the school's commitment to the development of the democratic attitudes.

Transmission of political knowledge is an indispensable aspect of political socialization. However, it ought to be supplemented with – prior to the transfer of information – the children's experience in the democratic decision-making process in the early childhood classroom. Imaginary play offers a change to develop prosocial behaviours and learn democratic principles in an independent, bottom-up way. This consideration seems to be particularly important in the face of repeated allegations about the excessive individualism, self-absorption and deficit of critical thinking about politics among representatives of younger generations.

BIBLIOGRAPHY

Astuto J., Ruck M.D., *Early Childhood as a Foundation for Civic Engagement*, [in:] *Handbook of research on civic engagement in youth,* Eds. L. Sherrod, J. Torney-Purta, C. Flanagan, John Wiley & Sons, Hoboken, New York 2010.

Berman S., *Children's Social Consciousness and the Development of Social Responsibility*, State University of New York Press, Albany 1997.

Buhl M., *The Role of Family Background in Citizenship Education* [in:] *Citizenship Education. Theory – Research – Practice*, Eds. A. Sliwka, M. Dietrich, M. Hofer, Waxmann Verlag, Münster 2006

Flanagan C., Gallay L.S., *Reframing the Meaning of „Political" in Research with Adolescents*, Perspectives on Political Science, 1995, 24, 1.

Hess R.D., Torney-Purta J.V., *The development of political attitudes in children*, Transaction Publishers, New Jersey 2009; *The Development of Political Attitudes in Children*, London and New York 2017.

Himmelmann G., *Concept and Issues in Citizenship Education. A Comparative Study of Germany, Britain and the USA* [in:] *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*, Eds. G. Alred, M. Byram, M. Fleming, [in:] *Education for Intercultural Citizenship*, Multilingual Matters 2006.

Levine P., *The Future of Democracy: Developing the Next Generation of American Citizens*, Tufts University Press, Medford, MA: 2007.

Levinson M., *No Citizen Left Behind*, Harvard University Press, Harvard 2012.

[31] G. Himmelmann, *Concept and Issues in Citizenship Education. A Comparative Study of Germany, Britain and the USA* in: *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*, Eds. G. Alred, M. Byram, M. Fleming, [in:] *Education for Intercultural Citizenship*, Multilingual Matters 2006, p. 81.

Martin J., McLellan A.-M., *The Education of Selves. How Psychology Transformed Students*, Oxford University Press, New York 2013.

McDermott K.A., *High-Stakes Reform: The Politics of Educational Accountability*, Georgetown University Press, Washington, DC: 2011.

McNamee A.S., *Breathing the Same Air: Children, Schools and Politics in the Northern Ireland*, Strategic Book Publishing and Rights Co., Houston 2012.

Milner H., *The Internet Generation. Engaged Citizens or Political Dropouts*, Tufts University Press, Lebanon NH 2010.

Nesbitt-Larking P., *Politics, Society and the Media*, Broadview Press, Ontario 2007.

Ryan K.F., *Lost in the Cave: Citizenship and the Decline of Public Education*, Vermont Bar Journal, 2004, 29.

Schram S.F., Soss J., Houser L., Fording R.C., *The third level of US welfare reform: governmentality under neoliberal paternalism*, [in:] *Governing Through Pedagogy: Re-educating Citizens*, Ed. J. Pykett, Routledge, New York 2012.

Sigel R.S., Hoskin M.B., *The political involvement of adolescents*, Rutgers University Press, New Brunswick, NJ: 1981.

Wessa L., *Political Konwledge and Democratic Values. An Empirical Investigation of Political Socialization among Young Children*, APSA 2012 Annual Meeting Paper (http://papers.ssrn.com/sol3/JELJOUR_Results.cfm?form_name=journalBrowse&journal_id=999063)

Wray-Lake L., Syvertsen A.K., *The Developmental Roots of Social Responsibility in Childhood and Adolescence*, [in:] *Youth Civic Development: Work at the Cutting Edge*, Eds. C.A. Flanagan, B.D. Christians, Will Periodicals 2011.

STUDIA EDUKACYJNE NR 45/2017

Sławomir Banaszak
Magdalena Andrys
Dorota Dolata
Beata Iwanicka
Anna Schmidt
Natalia Ulaniecka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WSPÓŁCZESNE STUDIA DOKTORANCKIE I WSPÓŁCZEŚNI DOKTORANCI. DONIESIENIA ZE ZWIADU BADAWCZEGO

Abstract. Banaszak Sławomir, Andrys Magdalena, Dolata Dorota, Iwanicka Beata, Schmidt Anna, Ulaniecka Natalia, *Współczesne studia doktoranckie i współcześni doktoranci. Doniesienia ze zwiadu badawczego* [Modern Doctoral Studies and Their Students. A Pilot Study Report]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 267-279. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.18

The article presents the results of a research study on the situation of contemporary post-graduate students. Focus group interviews helped obtain post-graduate students' opinions about the conditions of starting and continuing doctoral studies. The discussion focused on three main topics: motivation to start doctoral studies, the quality and conditions of doctoral studies evaluation, and the advantages and disadvantages of undertaking doctoral studies. Analysis of the respondents' statements shows that the motivations for starting doctoral studies vary strongly. Common in the experience of the interlocutors is a lack of stability in life (including financial stability), insecurity of employment, overload, and stress. However, post-graduate students presented also positive aspects of doctoral studies, e.g.: social prestige or the possibility of development. The last part of the article describes issues related to problems and pathological phenomena (such as 'punctasis'/'points, credits collecting'), pointing to systemic and individual limitations affecting the situation of doctoral students in the Polish tertiary education system.

Key words: focus group interview, doctoral studies, work, development, prestige, aspirations, motivations

Wprowadzenie

Niniejszy tekst stanowi rodzaj komunikatu, który jednakże jest komunikatem wstępnym. Dotyczy bowiem nie tyle kompleksowo zorganizowanego i przeprowadzonego badania empirycznego, lecz jedynie zwiadu badawczego. Jest on tu rozumiany jako wstępne badanie, które ma na celu zyskanie ogólnej orientacji o przedmiocie badania oraz samym obiekcie[1].

A trzeba przyznać, że przedmiot badań, czyli bycie doktorantem, studiowanie, naukowy rozwój i obowiązki dydaktyczne, to zagadnienia ważkie poznawczo i – być może – znaczące praktycznie. Wymiar poznawczy jest związany głównie ze społecznym funkcjonowaniem samych studiów oraz doktorantów. Z kolei wymiar praktyczny jest, naszym zdaniem, istotny z punktu widzenia „czynników władzy", czyli w tym przypadku rektorów oraz dziekanów, którzy planują, organizują oraz kontrolują przebieg kształcenia na tak zwanym III stopniu studiów. Tym samym, staraliśmy się zachować pewien balans pomiędzy empirią, praktyką społeczną oraz teorią[2].

Ponadto, aby rozpoznać wstępnie zjawiska i procesy wiążące się, by tak rzec, z życiem doktoranta, wybraliśmy technikę zogniskowanego wywiadu grupowego. Daje ona sposobność inicjowania dyskusji, wglądu w interakcje uczestników w czasie sesji, tworzy również możliwość obserwacji, a następnie analizy i interpretacji zachowania badanych[3]. Może stanowić technikę autonomiczną lub uzupełniającą. W naszym zwiadzie badawczym sesja fokusowa stanowiła technikę samodzielną, ale występującą z planową obserwacją.

Wartą podkreślenia modyfikacją była także okoliczność moderowania sesji przez dwie moderatorki, a nie, jak to zwykle ma miejsce, przez jedną osobę. Zdecydowaliśmy się na ten zabieg z dwóch powodów. Po pierwsze, sztuczna sytuacja spotkania doktorantów (uczestników i moderatora) przy jednym stole nie sprzyja w naszej opinii „otwarciu się" respondentów. Tym bardziej, że badanie dotyczyło względnie rozległej problematyki wyborów życiowych. Uznaliśmy więc, że dwie moderatorki będą w stanie stworzyć bardziej sprzyjający klimat do dyskusji.

Drugim argumentem było doświadczenie badawcze moderatorek i obawy związane z podjęciem się zadania samodzielnego prowadzenia sesji. Trzeba

---

[1] S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2012.

[2] S. Banaszak, *Teoria i empiria – kilka uwag metodologicznych i praktycznych*, [w:] *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, red. D. Kubinowski, M. Chutoriański, Kraków 2017. W zakresie relacji wzajemnych między empirią a praktyką por. też: S. Banaszak, *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2011.

[3] Por. D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, przekł. M. Głowacka-Rajper, J. Ostrowska, Warszawa 2009. Por. też: J. Lisek-Michalska, *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*, Łódź 2013.

jednak przyznać, że ich przygotowanie, przeszkolenie oraz znajomość „od wewnątrz" zagadnień związanych z przedmiotową problematyką zaowocowały bardzo żywiołową dyskusją, kontrolą tej dyskusji, przy jednoczesnym zagwarantowaniu swobody uczestników, a także wydobyciem niezwykle istotnych faktów. Skłania to do wniosku natury metodologicznej w zakresie studium samej techniki gromadzenia danych: w sytuacjach szczególnych, drażliwych tematów, specyficznej kompozycji uczestników badania, moderowanie sesji fokusowej przez dwóch moderatorów byłoby wręcz pożądane.

Studia doktoranckie – rozwój, prestiż, aspiracje i motywacje

Rozwój jest terminem niezwykle szerokim, który przez Józefa Kozieleckiego utożsamiany jest z „procesem zmian progresywnych zachodzących w czasie"[4]. Należy jednak zwrócić uwagę, że, jak podaje H. Rudolph Schaffer, o rozwoju mówi się nie tylko w przypadku zmian progresywnych, lecz także w przypadku regresji[5]. Z kolei Janusz Trempała definiuje rozwój w następujący sposób: „proces systematycznych zmian w zachowaniu (różnic wewnątrz- i międzyosobniczych), które występują wraz z upływem czasu w ciągu życia organizmu"[6].

Niezależnie od sposobu definiowania terminu „rozwój", należy zgodzić się, że jest on procesem długotrwałym, który nie kończy się w określonym wieku jednostki bądź w momencie uzyskania przez nią określonych dyspozycji. Jak wskazuje Anna Brzezińska: „w każdym kolejnym okresie rozwoju kierowane są ku niemu inne oczekiwania społeczne, inne bowiem wymagania stawia mu najbliższe środowisko, w którym żyje (…)"[7].

W konsekwencji należałoby zwrócić uwagę, że wspomniane zmiany, dokonujące się w jednostce, mogą być spowodowane zarówno działaniem czynników wewnętrznych, jak również zewnętrznych[8]. Do grupy czynników zewnętrznych, warunkujących rozwój jednostki, można zaliczyć specyfikę jej relacji interpersonalnych, jak również rozwój osobisty, który dość intensywnie eskaluje w działaniach danej osoby podejmowanych celem poszerzania

[4] J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1995, s. 30.

[5] H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Kraków 2010, s. 2.

[6] J. Trempała, *Natura rozwoju psychicznego*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 49.

[7] A. Brzezińska, *Portrety psychologiczne człowieka. Jak zmienia się człowiek w ciągu życia?* Remedium, 2003, 4(122), s. 3.

[8] O. Gazińska, *Rozwój człowieka a rozwój średnich miast europejskich w kierunku miasta inteligentnego na przykładach Jönköping i Szczecina*, [w:] *Architektura a rozwój człowieka. Ujęcie multidyscyplinarne*, red. A. Kalus, E. Mazurek, J. Szymańska, Wrocław 2015, s. 49.

jej wiedzy i umiejętności. Są one zauważalne w okresie szkolnym, a później w podejmowanej przez nią dalszej edukacji i działalności zawodowej. Ta z kolei najintensywniej przejawia się w okresie dorosłości człowieka, czyli w przedziale wiekowym, który wykazuje zależność z wiekiem opisywanych w niniejszym artykule jednostek badanych. Jak wskazują Anna Brzezińska, Karolina Appelt oraz Beata Ziółkowska, „praca to konstruktywne zachowanie celowe, które może się pojawiać także w kontekście pozazawodowym”[9].

Należy przyznać, że to bardzo – mówiąc najdelikatniej – nieklasyczna definicja pracy, która abstrahuje od środków zapewniających stałe utrzymanie. Redukuje pracę do każdego celowego zachowania, co raczej trudno uznać za definicję przydatną w praktyce. Spacer lub taniec byłyby w zamyśle autorek tej oryginalnej koncepcji także pracą. Niemiej warto zgodzić się z tezą, której nie da się chyba wiązać jedynie ze wspomnianymi autorkami, że praca nie musi być wyłącznie wykonywana w miejscu zatrudnienia jednostki, może być także podejmowana na przykład w domu. Pracą będzie więc również poszerzanie wiedzy w toku samokształcenia, na co zresztą zwracali uwagę uczestnicy sesji fokusowej.

Aktywność zawodowa, podejmowanie pracy jest wyznacznikiem prawidłowego rozwoju w dorosłości[10]. Dzięki niej jednostka może zaspokoić swoje potrzeby indywidualne, jak również potrzeby społeczne. Dobrze wykonywana praca, będąca dla jednostki źródłem przyjemności, satysfakcji, ma niebagatelny wpływ na jej dobrostan i rozwój psychiczny[11]. Zatem, poszerzanie własnych umiejętności oraz poszerzanie wiedzy wykazuje wzajemne relacje z pojęciem pracy. To z kolei przyczynia się do rozwoju jednostki, czyli dokonywania u niej zmian zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Przygotowując sesję fokusową uznaliśmy, że motywacją do podejmowania studiów trzeciego stopnia przez jednostki dobrane do badania może być chęć dalszego rozwoju.

Kolejnym powodem kształcenia w ramach studiów doktoranckich może być prestiż, który, podobnie jak termin rozwój, jest pojęciem wieloznacznym. Można go ujmować zarówno jako zjawisko, relację, bądź cechę. Na przykład, prestiż społeczny jako zjawisko polega, w ujęciu Tadeusza Pilcha, na „symbolicznym okazywaniu wyższości, równości albo niższości społecznej ludziom ze względu na ich role społeczne bądź przynależność do pewnych kategorii społecznych (np. zawodowych lub klasowych)”[12]. Z kolei prestiż rozumiany jako relacja polega na okazywaniu i odbieraniu przez ludzi symbolicznych

[9] A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańsk 2015, s. 325.

[10] E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 297.

[11] L. Bakiera, Ż. Stelter, *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa 2011, s. 83.

[12] T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa 2005, s. 885.

zachowań w obrębie określonego porządku prestiżowego. Przykładem może być używanie tytułów naukowych w komunikacji z daną osobą. Jako cecha danej jednostki prestiż pogłębia dystanse społeczne oraz doprowadza do wzmacniania barier społecznych[13].

Znaczenie omawianego terminu zazwyczaj wikła dodatkowe pojęcia, w szczególności szacunek i uznanie. Odwołując się do słownika pedagogicznego, prestiż oznacza „uznanie i szacunek społeczny dla określonej jednostki lub grupy, związany z jej pozycją (wysoką) w hierarchii społecznej"[14]. Do wspomnianego okazywania szacunku w konsekwencji prestiżu społecznego wobec danej jednostki Stanisław Ossowski wskazuje, że „reakcje psychiczne nie podlegają bezpośredniej kontroli innych ludzi, więc przywilej prestiżu społecznego jest przywilejem odbierania zewnętrznych oznak szacunku"[15].

Współcześnie wskazuje się na fakt, że prestiż wiąże się z pozycją społeczną danej jednostki, jak również z jej położeniem ekonomicznym. Podkreśla się przy tym, że ludzie zajmujący wysoką pozycję w hierarchii społecznej są zamożni, bądź wykonują szczególnie uznany zawód, cieszą się szacunkiem i podziwem[16]. W odniesieniu do opisywanej w niniejszym artykule kategorii społecznej, jak wskazują badania Centrum Badania Opinii Społecznej, jej status jest tym, który najbardziej cieszy się prestiżem społecznym, zaraz po zawodzie strażaka[17]. Można więc dowieść, że podjęcie studiów doktoranckich wiąże się w opinii społecznej z prestiżem akademików, okazywaniem im szacunku oraz uznania społecznego, co może być z kolei jednym z motywatorów do podjęcia kształcenia na tym szczeblu edukacji uniwersyteckiej.

Podjęcie decyzji o dalszej aktywności edukacyjnej, w tym wypadku podjęcie studiów trzeciego stopnia, jest warunkowane przez aspiracje. Są one ważnym elementem w procesie rozwoju osobowości człowieka i jednym z najistotniejszych czynników warunkujących jego aktywność. Szeroko rozumiane aspiracje mają wpływ na aktywność społeczną, kulturalną, a także na sieć nawiązywanych kontaktów interpersonalnych. Aspiracje wpływają na zdobywane osiągnięcia, wybór szkoły, zawodu, studiów. Aspiracje odgrywają zatem role w kształtowaniu się planu życiowego oraz orientacji życiowej danej jednostki[18]. Wpływają także na przyjęte dążenia, pragnienia oraz oczekiwania rozwijającej się jednostki. Oparcie dla aspiracji może stanowić ambicja i pewna wiara we własne możliwości i talenty. Aspiracja

[13] Tamże.

[14] Tamże, s. 884.

[15] S. Ossowski, *Zagadnienia struktury społecznej*, Warszawa 1968, s. 24.

[16] T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, s. 884.

[17] A. Cybulska, *CBOS*, *Prestiż zawodów*, Warszawa 2013, s. 3.

[18] A. Zawada, *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Kraków-Katowice 2013, s. 14.

łączy się z potrzebą sukcesu, dokonania jakiegoś znaczącego osiągnięcia życiowego[19].

Aspiracje wyznaczają zatem cele, do których dąży dany człowiek. Na rynku pracy można wyróżnić wiele aspiracji pracowników. Do najczęstszych zalicza się: pewność (stabilność) zatrudnienia, wysokie wynagrodzenie, poczucie samorealizacji, poczucie urozmaicenia w pracy, zdobycie społecznego uznania i szacunku, możliwość uczenia się i rozwoju zawodowego[20].

Część wspomnianych oczekiwań, składających się na aspiracje współczesnego doktoranta, można by z pewnością potwierdzić. Zapewne większość studentów III stopnia przygotowując swoją pracę doktorską i uczestnicząc w zajęciach na swoim macierzystym Studium Doktoranckim, jest nastawionych na idące za tym poczucie samorealizacji oraz na możliwość stałego uczenia się i podnoszenia umiejętności badawczych. Dla wielu osób stopień naukowy doktora niesie ze sobą pewien społeczny szacunek, a możliwość posługiwania się nim może zwiększać poczucie własnej wartości.

Aspiracje te stanowią ważną składową oczekiwań współczesnego doktoranta. Dyskusyjna jest natomiast kwestia stabilności zatrudnienia. Świadomość, że studia doktoranckie muszą się zakończyć po upływie czterech lat, z ewentualną perspektywą rocznego przedłużenia, powoduje, że nie można kojarzyć pracy doktoranta z długoterminową stabilnością. Po pierwsze, nie wszyscy doktoranci kończą studia i bronią prace doktorskie. Z kolei ta część, która pomyślnie finalizuje swoje starania, nie zawsze zyskuje etatowe zatrudnienie w macierzystej jednostce badawczej.

Przechodząc do operacyjnej definicji motywacji, rozumiemy ją jako emocjonalno-poznawczą postawę, która ukierunkowuje zamierzone działanie konkretnej osoby na osiągnięcie wyznaczonego celu, uwzględniając także cały kontekst społeczno-kulturowy[21]. Motywacja to zatem tendencja do osiągania i przekraczania standardów doskonałości, związana z odczuwaniem pozytywnej emocji w sytuacjach zadaniowych, spostrzeganych jako wyzwanie[22].

W procesie motywowania można z kolei rozróżnić dwa podejścia: rezultatowe, wówczas motywacja jest pewnym stanem napięcia, oraz czynnościowe, czyli związane ze świadomym i celowym oddziaływaniem na innych ludzi. Generalnie rzecz ujmując, motywacja jest stałą dyspozycją człowieka w zachowaniach ukierunkowanych na pracę i zaspokajanie swoich potrzeb. Odpowiada za podtrzymywanie postawy człowieka, zmierzającego w określonym kierunku[23].

---

[19] D. Wiśniewski, *Aspiracje młodzieży ponadgimnazjalnej w kontekście zmian kulturowych*, Toruń 2012, s. 13-14.

[20] P. Górski, *Aspiracje zawodowe studentów socjologii i zarządzania AGH w świetle badań ankietowych*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, red. M. Gabriel-Woźniak, Rzeszów 2003, s. 35.

[21] W. Smid, *Ontologia sukcesu*, Kraków 2011, s. 33.

[22] W. Kozłowski, *Cele i osiągnięcie w uczeniu się*, Warszawa 2006, s. 8.

[23] Z. Sekuła, *Motywowanie do pracy. Teorie i instrumenty*, Warszawa 2008, s. 11.

Przebieg badania

Sesja zogniskowanego wywiadu grupowego odbyła się 6 kwietnia 2017 roku w przystosowanej do tego typu badań sali fokusowej, mieszczącej się w budynku Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Moderatorki rozpoczęły badanie od przedstawienia się, zapoznały uczestników z celem spotkania i poinformowały o rejestrowaniu jego przebiegu za pomocą kamer i mikrofonów. Omówiły także inne kwestie organizacyjne. Ponadto, przekazano uczestnikom informację, że za lustrem weneckim znajdują się inni badacze, którzy będą obserwować spotkanie. Wszyscy uczestnicy, po wysłuchaniu powyższych informacji, ponownie potwierdzili chęć wzięcia udziału w badaniu.

Następnie, w celu ułatwienia rozmowy, uczestnicy zostali poproszeni o zapisanie swoich imion na identyfikatorach, przedstawienie się i powiedzenie kilku słów o sobie (wydział, rok studiów doktoranckich, dziedzina naukowa, zainteresowania). Przy tej okazji jeden z uczestników opowiedział, że zajmuje się marketingiem swojego wydziału i rozdał pozostałym osobom długopisy z logo swojej uczelni. Następnie moderatorki poprosiły o otworzenie teczek znajdujących się przed uczestnikami. Każda teczka zawierała ten sam zestaw ponumerowanych materiałów (memy internetowe, fragmenty artykułów, pisemne zadania aktywizujące), które stanowiły punkt wyjścia do dyskusji.

Sesja trwała dwie godziny, w czasie których uczestnicy chętnie brali udział w dyskusji, dzieląc się swoimi doświadczeniami, spostrzeżeniami i uwagami dotyczącymi omawianych tematów. Można wskazać kilka osób dominujących w dyskusji oraz osoby relatywnie bardziej pasywne. Osoby mniej angażujące się w dyskusję były (w trosce o pozyskanie szerokiego spektrum odpowiedzi) aktywizowane przez prowadzące, które dbały, aby każdy uczestnik miał równe prawo głosu w dyskusji.

Niestety, można było zaobserwować momenty, w których dwóch uczestników spotkania nie przejawiało zainteresowania wypowiedziami innych i kontynuowało rozmowę między sobą. Fakt ten był również monitorowany przez moderatorki na podstawie początkowych ustaleń dotyczących kultury dyskusji.

Sesja fokusowa, zgodnie z przygotowanym wcześniej scenariuszem badania, ogniskowała się wokół następujących głównych obszarów:

1. Motywacje do podjęcia studiów doktoranckich.
2. Ocena jakości i warunków studiowania na III stopniu.
3. Zalety i wady podejmowania studiów doktoranckich.

Pierwszy temat dyskusji dotyczył stereotypów odnośnie doktorantów oraz reakcji otoczenia na decyzję o podjęciu studiów doktoranckich. Inspiracją do

dyskusji były memy internetowe w humorystyczny sposób kwestionujące sens i wartość doktoratu. Następnie uczestnicy przedstawili swoje indywidualne motywy podjęcia studiów doktoranckich.

Kolejnym polem do rozmów była próba odpowiedzi na pytania: Czy doktorat jest osiągnięciem, a same studia doktoranckie wiążą się z prestiżem? Czy warto przyznawać się do bycia doktorantem? Niezwykle ważnym elementem dyskusji, często przewijającym się w wypowiedziach (również w odniesieniu do innych pytań), były kwestie związane z zabezpieczeniem finansowym i socjalnym doktorantów oraz możliwością założenia rodziny. Dyskusja ta zapoczątkowała z kolei wątek strategii i modeli studiowania w kontekście balansowania pomiędzy tym co się opłaca krótkoterminowo, czyli „żeby uzyskać stypendium", a rzetelnym, lecz czasochłonnym podejściem do pisania pracy doktorskiej (kosztem natychmiastowych profitów i stypendium).

Opisano patologie systemu, które można zamknąć w pojęciu tak zwanej „punktozy", czyli presji zdobywania punktów według narzuconego odgórnie klucza, który premiuje konkretne działania, na przykład wyjazdy na konferencje czy częste publikowanie. To z kolei powoduje swoiste odwrócenie istoty systemu punktowego: doktoranci swoją aktywność naukową uzależniają nie od zidentyfikowania, co będzie dla nich wartościowe z punktu widzenia jakości ich pracy badawczej, lecz od tego, co jest najbardziej opłacalne punktowo i pozwoli im uzyskać wysokie miejsce w rankingu opartym na tychże punktach[24].

Kolejnym poruszanym tematem był status doktorantów, który można określić jako swoiste zawieszenie pomiędzy studentem a pracownikiem. Uczestnicy omówili również stosunki pomiędzy doktorantami, a także relacje na linii doktorant-promotor oraz doktorant-władze uczelniane. Przedstawili także swoje plany na przyszłość oraz oczekiwania względem kariery uniwersyteckiej.

Końcowa część dyskusji została oparta na zadaniu polegającym na opisaniu korzyści i wad studiów doktoranckich oraz wyszczególnieniu i rangowaniu cech osobowościowych szczególnie przydatnych podczas studiów doktoranckich. Część zasadniczą badania zakończyła burza mózgów dotycząca porad dla przyszłych potencjalnych doktorantów.

Zamykając sesję, prowadzące podziękowały uczestnikom za poświęcony czas, otwartość i podzielenie się swoimi przemyśleniami. Poinformowały również o planowanej publikacji wyników badań oraz poprosiły osoby zainteresowane

[24] Warto w tym miejscu przywołać również stwierdzenie E. Kulczyckiego, który zjawisko to definiuje w następujący sposób: *Punktoza to takie definiowanie celów badawczych, aby ich wyniki były publikowalne bez znaczącego wysiłku ze strony naukowca. Jedną z głównych przyczyn punktozy jest funkcjonowanie (najczęściej parametrycznego) systemu ewaluacji nauki w danej społeczności akademickiej oraz deinstytucjonalizacja misji badawczej uczelni (...). Punktoza jest syndromem „chorej nauki", w której nie prowadzi się badań, ale trzeba publikować „cokolwiek", gdyż na podstawie publikacji pracownik jest rozliczany*; E. Kulczycki, *Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 2017, 1(49), s. 68.

ich otrzymaniem o pozostawienie kontaktu mailowego. Następnie uczestnikom wręczono upominki (gadżety Wydziału Studiów Edukacyjnych i Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Warto podkreślić, że podczas badania panowała przyjazna atmosfera, dzięki której – jak stwierdzili sami uczestnicy – zapomnieli, że ich wypowiedzi są nagrywane. Sądzimy, że ten fakt pozytywnie wpłynął tak na swobodę wypowiedzi, jak i na dynamikę rozmów.

Wyniki i wnioski

Dlaczego studenci wybierają studia III stopnia? Motywacji do podjęcia studiów doktoranckich może być bardzo wiele. Wśród osób badanych pojawiały się takie aspekty, jak: prestiż społeczny związany z uzyskanym tytułem, realizacja swoich planów zawodowych czy koncepcji pracy naukowo-badawczej, perspektywa wyższych zarobków oraz otrzymania etatu na uniwersytecie, sugestie ze strony rodziny, ale również spontaniczne decyzje podejmowane w wyniku braku pomysłu na swoją przyszłość, czy motywowane propozycjami otrzymanymi od przyszłych promotorów, kierowników zakładów/pracowni/katedr/instytutów lub jak na przykład w przypadku studiów prawniczych podążanie jedną z dróg umożliwiających przystąpienie do egzaminu aplikanckiego.

Można więc zauważyć, że powody, dla których doktoranci wybierają studia III stopnia, są zróżnicowane. Często ściśle zdeterminowane osobistą sytuacją studenta, jak i szczególną specyfiką poszczególnych uczelni oraz kierunku, który reprezentuje. Nie zawsze są powiązane z tak wydawałoby się oczywistym faktem zdobywania wiedzy, a także rozwoju i samorealizacji w zakresie pracy naukowo-badawczej.

Czy zatem warto podejmować studia doktoranckie? Jakiej rady udzieliłyby osoby biorące udział w badaniu kandydatom na studia III stopnia? Jakie korzyści oraz straty wynikają z dalszej edukacji akademickiej? Wśród zalet badani wskazywali takie aspekty, jak: prestiż społeczny, możliwość rozwoju, poznawanie nowych, ciekawych ludzi, realizowanie swoich pasji, poszerzanie horyzontów i perspektyw działania, zdobywanie wiedzy i doświadczenia, a także satysfakcja z efektywnego nauczania studentów.

Wśród wad pojawiły się: brak stabilizacji finansowej i wynikające z niej problemy, zbyt mało czasu wolnego na odpoczynek oraz pisanie pracy/artykułów/własną działalność naukowo-badawczą, natłok dodatkowych obowiązków zlecanych przez przełożonych, ogólne zmęczenie spowodowane nadmiarem pracy i stresem oraz małe perspektywy podjęcia dalszej pracy na uniwersytecie. Badani nie udzielili jednoznacznej odpowiedzi, czy warto podejmować studia doktoranckie czy z nich rezygnować. Podawali jedynie

rady, które skierowaliby do potencjalnych kandydatów. Oto niektóre z nich: „Twórz własne środowisko świadomie", „Zastanów się, w jakim miejscu widzisz się za cztery lata – to zweryfikuje Twoją decyzję o podjęciu studiów doktoranckich", „Nie patrz na innych!", „Bądź sobą, ale dobrze wybierz zakład/katedrę/instytut", „Nie bądź bierny!", „Staraj się pisać w zgodzie ze sobą". Podkreślili również, że dużą satysfakcję daje im prowadzenie zajęć i kontakt ze studentami.

Jaki obraz doktoranta wyłania się z dyskusji wśród badanych. Uczestnicy sesji zostali poproszeni o wybranie z listy najważniejszych i najbardziej potrzebnych ich zdaniem cech doktoranta, niezbędnych w czasie realizacji studiów III stopnia. Z wypełnionych arkuszy można wyprowadzić wniosek, iż doktorant powinien być: ambitny („Sięgaj tam, gdzie wzrok jeszcze nie sięga…"), dobrze zorganizowany („Żeby nie zginął w natłoku wydarzeń i obowiązków"), odpowiedzialny (za to, co publikuje i co mówi na wystąpieniach konferencyjnych…), wytrwały (w pisaniu dysertacji…), twórczy („Najlepiej pisz i rób coś, czego nikt inny jeszcze nie odkrył…"), bystry (w poszukiwaniu grantów, konkursów i zdobywaniu punktów do stypendiów), uparty (w dążeniu do osiągnięcia zamierzonego celu, czyli długo wyczekiwanej obrony…) oraz rzetelny (w swoich WSZYSTKICH działaniach). Dobrze, by wykazywał się również wyrozumiałością (w szczególności w kontekście negatywnej decyzji o przyznaniu stypendium rektora…), pracowitością, a także by był pomocny („Dla chwały wydziału, zakładu i całej uczelni!") i punktualny (czas to pieniądz…).

Na dalszym planie sytuowały się takie cechy, jak: cierpliwość (w oczekiwaniu na wydanie artykułu w czasopiśmie punktowanym…), posłuszeństwo (w szczególności w relacji z promotorem i władzami dziekańskimi…), wszechstronność (musi potrafić wszystko), czynności organizacyjne, porządkowe (Wszystko, tylko nie to, co trzeba… Czyli kiedy tu pisać, kiedy tyle się dzieje…), bycie godnym zaufania i przyjaznym (relacja z koleżankami i kolegami z roku, wykładowcami, paniami w dziekanacie…) oraz dyspozycyjność (nigdy nie wiesz, co jeszcze na ciebie czeka i kiedy promotor zadzwoni…).

Badani zostali zapytani o pracę, finanse i możliwość założenia rodziny. Doktoranci byli zgodni, że pytania dotyczące powyższych obszarów są najczęściej zadawane przez rodzinę, znajomych, a także nowo poznane osoby. Czy istnieje możliwość połączenia studiów doktoranckich z założeniem rodziny? Wyrażono zgodnie opinię, że „Nie ma szans!" Argumenty za tym przemawiające, to przede wszystkim brak czasu, ciągły pośpiech, a także brak stabilnej sytuacji mieszkaniowej oraz finansowej. Sytuacja, w której doktorant zakłada rodzinę, wiązałaby się z koniecznością przerwy (szczególnie w przypadku kobiet), a także z przymusem podjęcia dodatkowej, najlepiej dobrze płatnej pracy (często zdalnej – wykonywanej w nieokreślonych godzinach),

co mogłoby kolidować z prawidłowym i pożądanym funkcjonowaniem rodziny, a także pisaniem rozprawy, uczęszczaniem na wykłady i prowadzeniem zajęć.

Sposobem na stabilniejszą sytuację mogłoby być zatrudnienie na uczelni, jednakże doktoranci mają świadomość, iż to rozwiązanie jest nierealne. Zdają sobie również sprawę, że po ukończeniu studiów i obronie dysertacji bardzo trudno o etat i że udaje się to nielicznym. Minusem wskazanym przez badanych jest fakt, iż ze względu na nikłe perspektywy pracy na uczelni (czyli brak możliwości dalszego rozwoju), po studiach III stopnia (ze stopniem doktora) w wieku dwudziestu ośmiu lat młody człowiek zmuszony jest wejść na rynek pracy bez doświadczenia (zakładając, że wcześniej oddany był jedynie studiom).

Rozmowa o zatrudnieniu wzbudziła refleksję na temat statusu doktoranta na uczelni, który jest często zależny od sytuacji. Czy więc bliżej doktorantowi do pracownika czy do studenta? W odniesieniu do prowadzenia zajęć traktowani są jak inni pracownicy – zarówno pod względem organizacyjnym, jak i merytorycznym (nie uzyskując wynagrodzenia). Zdarza się jednak usłyszeć „jesteście tylko studentami III stopnia". Pewnym momentem zmiany w sposobie traktowania jest otwarcie przewodu doktorskiego, w którym doktorant zostaje przedstawiony szerszemu gronu kadry profesorskiej, ma formalnie ukonstytuowanego promotora oraz znany jest jego obszar pracy badawczej. Powody te mają wpływ na pewnego rodzaju identyfikację w środowisku wydziałowym.

Jak wskazywali badani, bycie doktorantem, nawet w sytuacji otrzymywania stypendium podstawowego, projakościowego lub innego, dopiero po podjęciu dodatkowej, „normalnej pracy" (najczęściej niezwiązanej z kierunkiem studiów), można zacząć planować wynajem innego mieszkania (większy metraż, wyższy standard, lepsza okolica). Zakup mieszkania, niesponsorowany przez najbliższą rodzinę, jest niestety nierealny (brak zatrudnienia, nikłe szanse na kredyt). Temat związany z finansami zainicjował jednocześnie dyskusję dotyczącą kryteriów stypendialnych i wyścigu punktowego, w jakim doktoranci zmuszeni są uczestniczyć, żeby uzyskać stypendium.

W zależności od uczelni/wydziału kryteria przyznawania stypendium są odmienne (np. na niektórych uczelniach i kierunkach na I roku nikt nie dostaje stypendium; na innych przypadają np. cztery stypendia na wszystkich studentów jednego roku; w Akademii Muzycznej najistotniejszym kryterium jest liczba koncertów). Na pozytywną decyzję komisji stypendialnej wpływa znacznie czynny udział w konferencjach naukowych. Doktoranci uczestniczący w badaniu odnieśli się również do tego zagadnienia podkreślając, że jest to nieodłączny element „punktozy". Konieczność zdobywania punktów prowadzi do sytuacji, w której doktoranci wybierają te najbardziej

„opłacalne" konferencje, na które jeżdżą i wygłaszają 10-15-minutowe referaty (często w formie podręcznikowego odczytu). Rekordziści w ciągu roku akademickiego potrafią uczestniczyć w piętnastu konferencjach (w wypadku muzyków zdarzają się nawet trzy koncerty dziennie). Podobnie wygląda kwestia artykułów naukowych, ich poziomu merytorycznego oraz praktycznej przydatności.

Powyższe czynniki wpływają również na atmosferę i relacje panujące wśród doktorantów w ramach jednego rocznika, a także całego kierunku. Widoczne i odczuwalne są podziały wynikające z tej rywalizacji. Podczas badania uczestnicy podzielili się także historiami, które opatrywali tytułami: „rzucanie kłód pod nogi" lub „rozsiewanie brutalnych plotek".

W opinii badanych, program studiów III stopnia oraz przedmioty w nim zawarte zwykle tematyką odbiegają od obranych przez nich kierunków rozwoju. Na ich przydatność i atrakcyjność w dużej mierze mają wpływ prowadzący. Natomiast, bolączką są przedmioty ogólnouniwersyteckie, których treści bywają zazwyczaj abstrakcyjne i niestety obierane z konieczności na zasadzie „trzeba to zaliczyć".

Zakończenie

Badanie tak interesujących kategorii, jak doktoranci nie należy raczej do głównego nurtu empirycznych badań w naukach społecznych. Szkoda, bo już niniejszy zwiad badawczy unaocznił liczne problemy, z którymi borykają się doktoranci. A także te, z którymi boryka się uczelnia organizująca kształcenie w ramach tak zwanego III stopnia.

Badawcze wnioski są tak rozległe, jak rozległa problematyka stała się inspiracją do podjęcia opisywanej próby empirycznej. Osobny temat, który rekomendujemy przyszłym badaczom, stanowi język doktorantów, zarówno pod względem poprawności i czystości reguł, jak i komunikatywności merytorycznej. Opisywana kategoria osób wykazywała pod tym względem duże zróżnicowanie.

Odnosząc się do trafności wyboru techniki otrzymywania danych, należałoby fokus określić jako w pełni adekwatny i dający wgląd nie tylko w opinie, lecz także w głębiej leżące motywacje, opisywane postawy i wyrażane emocje. Wszystko to stanowi łącznie skomplikowaną strukturę pozycji i ról pełnionych tak w ramach uczelni, jak i poza nią. Skłonność oraz zdolność do dyskusji badanej kategorii osób wydobyła z niej to co istotne i co pozwala wnioskować o położeniu doktoranta w polskim systemie edukacji akademickiej.

BIBLIOGRAFIA

Bakiera L., Stelter Ż., *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, t. 2, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

Banaszak S., *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Banaszak S., *Teoria i empiria – kilka uwag metodologicznych i praktycznych*, [w:] *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*, red. D. Kubinowski, M. Chutoriański, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.

Brzezińska A., *Portrety psychologiczne człowieka. Jak zmienia się człowiek w ciągu życia?* Remedium, 2003, 4(122).

Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2015.

Cybulska A., *CBOS*, *Prestiż zawodów*, Fundacja CBOS, Warszawa 2013.

Gazińska O., *Rozwój człowieka a rozwój średnich miast europejskich w kierunku miasta inteligentnego na przykładach Jönköping i Szczecina*, [w:] *Architektura a rozwój człowieka. Ujęcie multidyscyplinarne*, red. A. Kalus, E. Mazurek, J. Szymańska, Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2015.

Górski P., *Aspiracje zawodowe studentów socjologii i zarządzania AGH w świetle badań ankietowych*, [w:] *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, red. M. Gabriel-Woźniak, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2003.

Gurba E., *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995.

Kozłowski W., *Cele i osiągnięcie w uczeniu się*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2006.

Kulczycki E., *Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 2017, 1(49).

Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Ossowski S., *Zagadnienia struktury społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.

Pilch T., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Sekuła Z., *Motywowanie do pracy. Teorie i instrumenty*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2008.

Schaffer H.R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Smid W., *Ontologia sukcesu*, Orlex, Kraków 2011.

Trempała J., *Natura rozwoju psychicznego*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Wiśniewski D., *Aspiracje młodzieży ponadgimnazjalnej w kontekście zmian kulturowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

Zawada A., *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków-Katowice 2013.

Elżbieta Markiewicz

Społeczna Akademia Nauk
w Łodzi

IN DEFENSE OF HUMAN IDENTITY: THE REALITY OF GLOBALIZATION AS THE CAUSE OF MODERNIZATION OF MODERN EDUCATIONAL SYSTEMS

Abstract. Markiewicz Elżbieta, *In Defense of Human Identity: the Reality of Globalization as the Cause of Modernization of Modern Educational Systems* [W obronie tożsamości człowieka – globalizacja jako przyczyna modernizacji współczesnych systemów oświaty]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 281-290. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.19

The article *In Defense of Human Identity: the Reality of Globalization as the Cause of Modernization of Modern Educational Systems* is an attempt to reflect on the role of the educational process in the context of the value system offered in the modern world. It appears that authentic human participation in the reality of global and involuntary compliance with the directives of globalism is both a crisis of identity, of its existence, values, norms, and all human activities. Efforts taken to demonstrate the value of dogma, which carries with it an affirmation of the modern world, and conformist standards of conduct, is to notice the risk of objective truth about man and reality. Civilization implies in fact a kind of order to eradicate what is human. The human drama shows an almost total devotion to the values of functionalism and utility. Therefore, it is vital for modern education to return to the personal dimension of human existence. This accomplishment, a full range of education, which means clarifying the challenges confronting it, is only possible with recognizing and highlighting the personal status of the man based on the personalistic norm. This article helps the contemporary human being to realize the importance of learning to respect human dignity and to protect the identity of a mature man.

Key words: education, modern educational system, culture, man, identity, globalization

Parenting is a comprehensive update of personal human potentiality.[1]

Introduction

We live in time of universal globalism. This is the period in which the permanent formation of new patterns of behavior, standards of conduct and

[1] E. Drążek, I. Skawina, *Anthropological contexts of education – modern utilitarianism axiological and educational principles to life*, [in:] *Time for education. Key contexts and conditions*, Ed. B. Piątkowska, Wałbrzych 2009, p. 118.

categorical demands of contemporary reality, implies specific challenges and problems. Globalism in fact, determines consistently all areas of human culture and science, it becomes not only the cause of the new order, but also defines this reality, which challenges the modern man and the tasks he must meet. Therefore, there arises the immediate sense of uncertainty and risk associated with each dimension of human existence. There is a real danger of perdition own personal identity in favor of conformist agenda of the new global reality. It seems that the fullest reflection of this state is the education.

This is because the educational institutions and structures, globalism poses new and difficult tasks, awaiting preparation promoted by itself, a universal model of life and shapes its adaptability to changing conditions. It thus appears that it is the culture and education, which should set goals and contemporary aims of acting and conducting which have the greatest impact on the acquisition of knowledge and skills which are necessary to man for global activity. Meanwhile, we see that (...), classical (ie, current – Markiewicz) systems and forms of education are lagging behind the economic and social realities.

New technologies are only a tool, an instrument that – helping to solve problems – they may also contribute to increase of inequality."[2] There was, therefore, the educational situation has reached this threshold, where the only way for the further development and evaluation of the actual implementation of reforms to the global reality is taking ownership, which will serve the welfare and protection of man as a person. Real changes in education must be in aim to prepare people not only to benefit from the achievements of modern civilization, but primarily to the creative participation in the process of its continued existence and development.

This means that the primary task, which must face the educational systems is an appropriate preparation of the world public to the taking the benefits of globalization, combating the negative and above all to help find a place in the world of culture, understanding both it own, and the current degeneration and functionality its areas in the name what is universal.[3]

Condition and tasks of the modern educational system

The reality of a global effort to root in the field of education twenty-first century, is a *sine qua non* for the concomitant overcome the crisis which has

[2] F. Mayor, *Un monde nouveau*, Ed. W. Rabczuk, Warsaw 2001, p. 378.

[3] K. Wielecki, *Youth and education after the great change*, [in:] *Education and youth towards the civil society*, Ed. K. Przyszczypkowski, A. Zandecki, p. 117.

struck modern educational systems, as well as further development of the education. There is no separate sound of changes, progress and activity that is observed in the field of education and is related to the constant conviction of the necessity of so-called. teaching and/or conservative learning.[4] Hence there is a specific distance between the rapidly growing complexity of the world and possibility to meet its. As a result, typical for the current deficiencies in education, especially a conservative learning, hostile to innovation and alternatives solutions, reduces the human capacity to make decisions on global matters.[5] This means that man is totally devoid of actual control over the progress, which is the result of inaction, lack of awareness of life and do not use elements of moral or ethical. So in spite of all attempts made to reform, the development of education, sees the evolution of educational apathy, results and achievements. Still In fact, modern education, and growing do not correspond to current needs, both at the content and learning objectives, and methods and organization.[6] As rightly Pachociński: „(...) the traditional school is not prepared to take the challenges of modern civilization. Reacts too slowly to changes".[7] This apparent disparity between the current state of education and the requirements of the constantly evolving global realities, not only accentuates the crisis of modern educational systems, but at the same time the need to undergo a thorough reconstruction.[8] Thus, modern education must be a specific process of education of persons. Its uniqueness should be reflected in the overall implementation of the evolution of human beings in the course of a lifetime with a view to an integral development of the mental, physical, affective, moral and spiritual. It should be a process that includes not only the transfer of knowledge and skills, broad cultural values, but is also inspiring creative and open attitude, independence of thought and the capacity for continuing self-education.[9] This is therefore to develop a reasonable ability of awareness and critical evaluation towards the modern world, his constant knowledge, analyzing and interpreting and actually creative building the future of education which will meet the needs of such a global world.

---

[4] We are talking about the traditional model of teaching and/or learning, where the acquired fixed outlooks, methods and rules that allow to proceed in the face of known and reproducible. This model is also useful in maintaining the existing system or established way of life. It is characterized by having a durable expression in the adaptation and passivity.

[5] Cz. Kupisiewicz, *The thing about education: selection of studies and articles*, Warsaw – Radom 1999, p. 82.

[6] Ibidem.

[7] R. Pachociński, *Education and work in an era of globalization*, Warsaw 2006, p. 35.

[8] Cz. Kupisiewicz, *The thing about education*, p. 83.

[9] I. Wojnar, *World decade of cultural development – new proposals for education*, [in:] *The challenges of Education XXI century*, Ed. I. Wojnar, J. Kubin, Warsaw 1997, p. 141.

In practice, it is desirable to adjust the modern educational systems to the dynamic global reality: to the new conditions of cultural, social and economic issues and the strengthening of the educating – by the global education – a global society, was based on generally applicable education for the future by shaping and promoting a educational culture as the dominant culture. This is an urgent need for change, expressed in the adaptation of existing educational systems, has to depend mainly on the promotion and individualizing the education that is increasing its effectiveness and "(...) subordinating the needs of educating society, whose main task is to build our times".[10] It means indoctrination of global educational values, which are teaching and learning to live together, activation of knowledge and action to fully exploit the potentiality, which includes modern civilization.

Comprehensive utilization of capacity, which are inherent in modern civilization is only possible with the appropriate level of preparation and knowledge, which cannot but be communicated in a closed period of time, but must be acquired throughout life. There is a profound sense of password "learning to be" as learning a new dimension that is becoming a lifelong, permanent process to constantly changing life situations. More and more, in fact, the pace of changes and ever-new situations that they face is a modern man, require innovative approaches in teaching, that such conduct of the education that will find solutions in new and unusual situations, not only in familiar and repetitive, as in the teaching of traditional, conservative. Jacques Delors[11] writes in the global Club of Rome report that the modern education should be based on four basic pillars:

1. learn to know,
2. learn to act,
3. learn to live together,
4. learn to be.

So primary, immutable, objective and purpose of modern education is established in the Universal Declaration of Human Rights, the rule of the comprehensive development of man-pupil.[12] This development, occurring in the course content, should resign and totally rejected the existing encyclopedism teaching for over-formalism and of the curriculum that is comprehensive presentation and knowledge transfer. With regard to the teaching methods used, it should be

> (...) primarily to prepare students for self-perception, formulate and solve specific problems of theoretical and/or practical to use the knowledge they have acquired in

[10] Cz. Kupisiewicz, *The thing about education*, p. 83.

[11] Ibidem.

[12] The Universal Declaration of Human Rights (adopted and proclaimed General Assembly resolution ONZ 217 A (III) on 10 December 1948), art. 26, p. 1-3.

order to acquire new knowledge and skills to think about alternative and innovative to anticipate events and processes of school programs, and even – in appropriate circumstances – outside these programs.[13]

It is therefore not only to resolve organizational dilemmas: whether to train as an object, or integrated, or to cling to the current model of transmit – reproductive, or replace it with a type of generative, etc., but more important is to stress education and defense of raising and shaping the student – person. This means accurate targeting of education at independence of thought and action the student's cognitive activity, group work, study skills, formulating and solving problems, and individualization of pace, content and working time. Consequently, it is well targeted to the student – the person, the use of the content, methods, means and forms of education seems to be the most urgent task of education.

Freedom education to culture education

In the context of global education, diagnosis, and current challenges to the modernization of educational systems, we discover a fundamental problem concerning the nature of modern education. This problem is, namely, the lack of a rational vision of education – the lack of philosophy of education, which on the one hand raises the question of the meaning of any intended changes in education, the other on a reasonable basis for the training. Against this background, there is a project which would justify the whole question now emerging is the proposal to adopt the philosophy based on the so-called. libertarian education. This training covers the three basic dimensions: education for freedom, for liberty and freedom. The first of these, having a humanistic nature, assumes over cultural form of human. That is, both to develop the skills necessary to implement the global civilization, their own – personal tasks and goals, as well as understanding and acquiring a knowledge of contemporary culture. „Indeed, this culture will make the unit more aware of both their own heritage and tradition of learning. This will allow it to recognize different patterns of the good life, which will be able to build its own identity."[14] Hence, education about freedom justifies the rational basis of human identity, is an education on the development of human identity. Such an education, is also a realization of the second aspect: the freedom of education. It is not enough education about freedom itself. Man, in fact, should be educated with freedom. This implies the need to develop an appropriate

[13] Cz. Kupisiewicz, *The thing about education*, p. 92.

[14] M. Łuczewski, *Liberal Education*, Mishellanea, 2000, 1, p. 79.

methodology for capturing the knowledge of education that is operative to avoid in the education of indoctrination and manipulation. This methodology, therefore, should consider the possibility of student decision-making on the choice of the scope of learning objects, materials, etc. and to develop skills, thinking and action – including arguing, command and inference. It seems so important to set out clear objectives and methods of training which would be a point of reference, and also protection against falling into unreflective conformism threatening their own personal awareness „I".

Discussed the pillars of education are in line with the last dimension of libertarian education, i.e. education for freedom, understood as the maturity and responsibility in action and proceedings (both personal and social). It is therefore to develop a capacity, and simultaneously prepare for skillful exercise of freedom. This ability, in a global reality that surrounds us, is inextricably coupled with the culture of education, is a kind of liberation from the homogenization, marginalization and the continued depreciation of education in the culture of their experience: their own identity and sovereignty. Such an understanding of libertarian education, grew out of the personality understanding of culture, which is defending the human dignity updates at the same time, the personality of a free man. „Built on such assumptions the culture (...) is able to overcome the growing existential threat now characterized the human and the world".[15] Culture of modern education thus requires the introduction of valuable and objective global education, inclusive education, the development of a culture of life worthy and valuable in the full human identity. That is, the education of man through the process of participatory learning and development equal to basic human action, and the relationship to the person.[16] In practice, doing so to elaborate, culturally specific (so as to freedom and education), forms the scientific moral sensibility, which trains a man of both his intellect, imagination and empathy within the community of libertarian education, which are on equal footing: teacher and pupil. This process of education to create a culture based on higher than utilitarian, values, shaping and improving proven in deeds and attitudes and personality of its autonomy and self-realization. Hence, the freedom to shape the right resting on moral values, all the educational activities of contemporary civilization, education, must relate to the subjective human being – pupil. This does not mean the closure of educational activities within the limits of the theory – that the same aspect of individual, social and moral. First of all, the point is to stress the practical dimension of the libertarian cultural education expressed in the unfettered and unrestricted movement between the theory – that the

[15] Jan Paweł II, *In the name of the future of culture, faith and culture*, [in:] *Man, education, culture*, Ed. F. Adamski, Kraków 1993, p. 207.

[16] K. Wojtyła, *Man in the field of liability*, Rome – Lublin 1991, p. 86.

field in which are designed a new approaches, and practice – that the plane, which is carried out these solutions or ideas. This implies tight cooperation to supplement and equivalent *vitae activia* and *vitae contemplativae*. With this in mind it should be noted that, since the essence of libertarian education, formed by cultural upbringing (i.e. "in" culture and "by" culture) is a permanent transformation of human nature – ward, it is necessary to be aware of proper vision of man himself.

> Cultural vision of man, emphasizes the element of eternity, the limitations, but undeniable dignity, provides the philosophical and social base of his development as a person who is in a certain relationship with the world of things and other people. The model of culture embedded in these values, considering that the primary and essential task is to educate, not going through the human acts such a manner that was becoming more human, to more "was" not just more "have".[17]

Current libertarian education and culture education should therefore arise from the module: culture – education – personality. A person who is alive in culture and culture creates, which affects the shape of his personality. Based on the cultural goods, the understanding and the experience of having in it a source of value, man develops his personality and a system of moral conduct.

Axiological education as a tendency to moral action

Material and mental human activities, with their creations, creating, dynamic, human reality – the global reality. In this reality, man is totally rooted which means that he in a responsible manner is getting mature in the direction of self-awareness and independence (as a partnership, as well as cultural). This authentic personal readiness to function in the global structure is, in some way, limited by the reality of their norms and values, which should be seen as a real threat to the man. Indeed global order, shall, as a guiding principle, dynamic and "(...) the immediate transformation and intensification of all areas of social life including particularly the structures of human activity".[18] Linked to this is the progress that has spanned the universal viability, an actual law of prosperity. And since, the condition to effectiveness of any action is accurate determination of objectives, hence, forced by the reality, the purpose of man is its usefulness. Promoted utilitarianism, implies a slow, but effective depreciation of

[17] Jan Paweł II, *In the name of the future*, p. 71.

[18] E. Drążek, *Utilitarian Humanity: between civilization and the axiology of moral philosophy*, D. Michałowska, S. Chris (ed. Teachings), Philosophical Notebooks, 2009, 14-15, p. 66-67.

the people for its functionality. This means that the social usefulness of the unit determines its identity. As a result, a man falls into a special trap of individualism, i.e. the total abandon of objective, independent of individual circumstances, moral principles, in order to complete the liberation of all moral constraints. To avoid this, it is necessary to develop a sensitivity axiological as a tendency to sensitize the objective value. Sensitivity to this can develop and strengthen the so-called. axiological education as learning to know, understand and experience the adequate values. We must therefore conduct the education aimed at the empowerment and the support of man in his maturity, the understanding and experience of his experience. It means hard work on the shaping, acquiring and improving awareness of the axiological dimension of both the man as a person and the human reality. This is what determines the proper hierarchy of values and human action, the conduct and the attitude. Therefore, the task of modern education axiological is in the highest degree of emphasis this overestimated value which is a man and his life, mental development, self-realization, freedom, subjectivity and identity.[19] Recognition of human being – a person as a baseline value is equivalent to the affirmation of moral conduct that is fully consistent with human nature. This means that the moral acts, full acceptance towards fulfilling one's own humanity – defining their own identity. Therefore, it is the same man who is particular, the guiding moral standard of all its acts. Indeed a person, and specifying: a personal dignity, always inseparable, and equally invariably expressed as the moral norm that one side is in the same subject of action, and from that entity is dependent, on the other hand, as an entity outside the inherent action and from it is independent. Only superficially it appears to be a contradiction. Well, if the personal dignity of the human person is clocked as the standard contained in the entity and the function of it, then „(...) self-dignity of the person's acting for him, is always (directly or indirectly, solely or jointly with other recipients of action) the norm of morality, inside as well as outside it: in every other personal or non-personal recipient of activity".[20] Simultaneously, human dignity should trample as the norm, which is independent on the same entity in the sense that is attributed to his knowledge as a specific-to-read and affirmated item. This means that a full highlight of the uniqueness of the person acting as, in itself and by itself combines fidelity to the realization of objective goods while being faithful to itself. The status of a man as an unnecessary being and a casual being has shown the necessity of moral action.[21] A person can carry out only "in" the deed which complies and "by" this action, which results from its the decision-making acts including the choice of certain values and norms

[19] T. Lewowicki, *Transformation of Education*, Warsaw 2002, p. 42.

[20] T. Styczeń, J. Merecki, *ABC Ethics*, Lublin 2007, p. 38.

[21] M.A. Krąpiec, *Moral philosophy*, [in:] *The Universal Encyclopedia of Philosophy*, t. 3, Ed. A. Maryniarczyk, Lublin 2007, p. 494.

of action. The present content and manner of human activities, namely the validity of the measures are *per se* determined by the subject structure which is the nature of the person. Effective design requires knowledge of the realization of human nature, and to adapt its activities, in particular, understanding and acceptance of an objective hierarchy of goods set out by the structure of the human person. In antic-axiological structure of the human person is necessary to distinguish the good – the dignity that has the same person from the goods related to its structure, for which is proposed to name for the property of person. Among these, in turn, is necessary to distinguish the good related to its structure, as the existence (life) and not necessarily good, such as bodily integrity (eg, the possession or lack of certain organs). Understanding this hierarchy allows for the formulation of generally valid rules of conduct morally legitimate (natural law). Their general validity (ie, the universality and constancy) has its basis in the immutability of the fundamental structure of the human person – the human nature.[22]

With this in mind, education should realize axiological truth about humanity, which is a situation arising "in" and "by" human behavior and it is the expression of consciousness of "self" in a free and worthy action. Hence, in the field of educational responsibility is important to direct every action towards the parental relationship which is the development and shaping of personal maturity supported by the respect of objective norms and moral principles.

Conclusion

The current global environment is the flexible meristem, which determines the actual location, boundaries and cultural structure of human activity. Against this background, the specific role is connected to modern education which is actively trying to keep up with the educational equaling (to emerging instantly) the requirements of civilization. These trends, suggest turning towards the objective truth about the man – his identity and personal dignity. Personal dimension of human existence, mainly the actions and conduct, constitutes an integral educational demands to determine the basis for any reform of modern education systems for the protection of human identity in a changing world. This means that the main task of all educational activities should be to promote, rooted in personalism, moral norm, which is participating in human action emphasizes both the dignity and freedom of functioning properly understood. Therefore, parental personalism is an attitude of positive influence on the formation and maturation of human relationships

[22] T. Styczeń, J. Merecki, *ABC Ethics*, p. 34-35.

by taking into account where a person seeks to develop a real, full, human potential. Consequently, the priority of that attitude, not violating the man's co-participation in the progress of the global reality, born inviolable truth that „man is not only the perpetrator of his actions, but for these acts is also in some way, „the creator himself".[23]

BIBLIOGRAPHY

Drążek E., *Utilitarian Humanity: between civilization and the axiology of moral philosophy*, D. Michałowska, S. Chris (ed. Teachings), Philosophical Notebooks, 2009, 14-15.

Drążek E., Skawina I., *Anthropological contexts of education – modern utilitarianism axiological and educational principles to life*, [in:] *Time for education. Key contexts and conditions*, ed. B. Piątkowska, Publishing House of The Angelus Silesius University of Applied Sciences in Wałbrzych, Wałbrzych 2009.

Jan Paweł II, *Centesimus annus*, nr 41, Rzym 1991.

Jan Paweł II, *In the name of the future of culture, faith and culture* [in:] *Man, education, culture*, Ed. F. Adamski, Publishing House of WAM, Kraków 1993.

Krąpiec M.A., *Moral philosophy*, [in:] *The Universal Encyclopedia of Philosophy*, t. 3, Ed. A. Maryniarczyk, Publishing House of PTTA, Lublin 2007.

Kupisiewicz Cz., *The thing about education: selection of studies and articles*, Publishing House of Higher Pedagogical School Teachers' Union in Warsaw, Warsaw – Radom 1999.

Lewowicki T., *Transformation of Education*, Publishing House of ZAK, Warsaw 2002.

Łuczewski M., *Liberal Education*, Mishellanea, 2000, 1.

Mayor F., *Un monde nouveau*, Ed. W. Rabczuk, Fundation for Educational Studies and Research, Warsaw 2001.

Pachociński R., *Education and work in an era of globalization*, Publishing House of The Educational Research Institute, Warsaw 2006.

The Universal Declaration of Human Rights (adopted and proclaimed General Assembly resolution ONZ 217 A (III) on 10 December 1948), art. 26, p. 1-3.

Styczeń T., Merecki J., *ABC Ethics*, Publishing House of KUL, Lublin 2007.

Wielecki K., *Youth and education after the great change*, [in:] *Education and youth towards the civil society*, Ed. K. Przyszczypkowski, A. Zandecki, Publishing House of Adam Mickiewicz University, Poznań – Toruń 1996.

Wojnar I., *World decade of cultural development – new proposals for education*, [in:] *The challenges of Education XXI century*, Ed. I. Wojnar, J. Kubin, Publishing House of Forecasting Committee "Poland 2000 Plus", Warsaw 1997.

Wojtyła K., *Man in the field of liability*, Publishing House of The Institute of John Paul II Catholic University of Lublin, Rome – Lublin 1991.

[23] Jan Paweł II, *Centesimus annus*, nr 41, Rzym 1991, p. 12.

Dorota Rondalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

REFORMA SZKOLNA Z ROKU 2016 – TROSKA O UCZNIA CZY INNOWACJA NA ZAMÓWIENIE POLITYCZNE

Abstract. Rondalska Dorota, *Reforma szkolna z roku 2016 – troska o ucznia czy innowacja na zamówienie polityczne* [The School Reform of 2016 – Concern About Students or Politically-Ordered Innovation]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 291-309 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.20

This article is devoted to the school reform of December 2016. The author discusses its appropriateness, the way it is introduced, and the social climate that accompanies it. This reform re-introduces the state from before 1998, i.e. an 8-year-long primary school and eliminates the junior school. The author raises a question about the justification for the reform, assuming that it does not take into account the results of the study on the effects of the 1999 reform, but may be politically-motivated. Another thesis concerns the repetition of the application errors of the previous reform as well as the formal way of introducing changes into the school system, especially the school network. The author points to a great social resistance against the reform, especially the way it is conducted and predicts that due to the hasty implementation of the reform and application errors, its effects may be half-hearted.

Key words: education reform, politicization, substantive controversy, application errors

W artykule podejmę rozważania o reformie oświatowej z roku 2016. Skoncentruję się jednak nie tyle na prezentacji samych założeń reformy, jako że są one już częściowo znane, ile na analizie sposobu jej wdrażania oraz towarzyszącemu aplikacji reformy klimatowi społecznemu. Zagadnienie to wydaje się na obecnym etapie ciekawsze od analizy formalnego, urzędowego opisu zasad wprowadzanego reformą ustroju szkolnego. Dotyczy bowiem czegoś, co określiłabym jako socjotechnika sprawowania władzy oraz tak chętnie używanej obecnie retoryki dobrej zmiany w interesie tak zwanego suwerena. Mówiąc inaczej, w artykule podejmę próbę opisu pewnego rodzaju kamufla-

żu, który służyć ma do uzasadnienia potrzeby kolejnej innowacji oświatowej, wpisującej się właśnie w taką retorykę.

Przypomnę zatem, że 14 grudnia 2016 roku Sejm Rzeczypospolitej w dużym pośpiechu uchwalił Ustawę – Prawo oświatowe[1]. Zastąpiła ona obowiązującą wcześniej Ustawę z 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Już powierzchowna analiza tekstu nowej ustawy pozwala na wniosek, że nie ma ona na celu poprawy normatywnego poziomu ustawy uchylonej, pomimo że w nowym uzasadnieniu bardzo się ją krytykuje. Pozostawiając na boku formalną jego ocenę, która byłaby pasjonującym zadaniem dla studentów prawa, poprzestanę w tym miejscu na stwierdzeniu, że jej założenia, cele i przedmiot idą znacznie dalej. Sformułowanie „znacznie dalej" jest tu jednak dwuznaczne, bowiem w rzeczywistości ustawa z roku 2016 daje początek swoistej „kontrreformacji oświatowej". Tak bowiem można odczytać sens i cel restytucji rozwiązań z przeszłości, przywracających to, co już było, dokładniej przed rokiem 1999. Jako taka, wprowadzana obecnie kontrreformacyjna zmiana oświatowa ma zatem cechy regresyjnej innowacji, co jest z pewnością nowym ujęciem istoty zmiany, oryginalnym osiągnięciem jej autorów. Wpisuje się jednak w realizację obietnic złożonych tzw. suwerenowi przez polityków partii Prawo i Sprawiedliwość, potwierdzonej w *expose* Prezesa Rady Ministrów – Beaty Szydło po wygranych przez tę partię wyborach do Sejmu i Senatu w roku 2015.

Mając to na uwadze, można ocenić, że zarówno samo uzasadnienie potrzeby kolejnej zmiany ustroju szkolnego w Polsce, jak i sposób jej wdrażania wpisuje się w socjotechnikę sterowania i zarządzania społeczeństwem, opartą na aksjologii działań z „woli suwerena". Stosowanie argumentacji opartej na takim paradygmacie jest jednak bardzo skuteczne i medialnie efektywne, bowiem oficjalne informacje o dużym poparciu dla reformy, przekazywane przez rządowe środki masowego przekazu, kierowane są do niezbyt zorientowanego w jej zawiłościach i meandrach przeciętnego odbiorcy, który go reprezentuje. Jest on jednak odbiorcą bardzo pożądanym, łatwym i wygodnym z punktu widzenia autorów reformy. Oczekuje bowiem prostych wyjaśnień i rozwiązań skomplikowanych problemów oświatowych, nie pyta o ich merytoryczne i rzetelne uzasadnienie. Nie docieka także, co to znaczy „wola suwerena", jak również, kto to jest suweren. Wystarcza mu, że coś się dzieje, coś zmienia, bo oznacza to, że pęka dotychczasowy układ szkolny, który bardzo wielu osobom, z bardzo różnych względów, merytorycznych i pozamerytorycznych[2], nie podobał się.

[1] Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (DzU 2017, poz. 59).

[2] Dokładniejsza analiza tego zagadnienia przekraczałaby ramy niniejszego artykułu.

Należy jednak zauważyć, że tacy obserwatorzy czy beneficjenci wprowadzanych obecnie zmian reprezentują dużą część społeczeństwa polskiego. Stanowią także jądro elektoratu rządzącej partii. Mając to na uwadze, łatwo zrozumieć, dlaczego argumenty naukowe za i przeciw reformie szkolnej z roku 2016 tracą w upolitycznionej nad nią dyskusji na znaczeniu. Co więcej, traci się stopniowo z pola widzenia sposób jej wdrażania, co skutkuje coraz większą obojętnością społeczną wokół zamieszania, czy wręcz bałaganu towarzyszącego zmianom ustroju szkolnego. Dla badacza problemów oświatowych sposób ten jest jednak zagadnieniem pierwszoplanowym, niezwykle doniosłym, bowiem decyduje o efektach, powodzeniu bądź nie, wprowadzanych obecnie zmian.

W związku z tym spróbuję w dalszym ciągu sformułować kilka uwag o wskazanych wyżej problemach. Uwagi te nasuwają się po analizie moich wcześniejszych badań nad analogicznymi zagadnieniami poprzedniej reformy oświatowej, to jest z roku 1999[3]. Postaram się wskazać, że pewne mechanizmy, uwarunkowania i bariery aplikacyjne powtarzają się. Pomimo to są ignorowane przez decydentów, w imię racji pozamerytorycznych, ściślej doraźnych celów społecznych. Oznacza to, niestety, że rzetelną dyskusję nad stanem polskiej szkoły zastępuje coraz bardziej widoczny populizm oświatowy. Nie oczekuję więc, że mój głos zostanie w tym nurcie dostrzeżony, czy wzięty pod uwagę. Zadaniem i obowiązkiem badacza oświaty jest jednak go wypowiedzieć. W takim przekonaniu podejmuję więc dyskusję.

Istotną kwestią, którą w niej zasygnalizuję jest uzasadnienie potrzeby obecnej zmiany ustroju szkolnego z odniesieniem jej do oceny efektów reformy szkolnej z roku 1999. Z uzasadnienia reformy z roku 1999 wynika, że jednym z głównych jej celów było zmniejszenie społecznych barier w dostępie do edukacji. Służyć temu miało wydłużenie okresu kształcenia poprzez wprowadzenie gimnazjów, zatem w efekcie wydłużenie nauki[4] (6 lat w szkole podstawowej + 3 lata w gimnazjum + 3 lata w liceum bądź technikum). Ogółem dawało to 12 lat edukacji szkolnej. W takim uzasadnieniu zależność pomiędzy wskazanymi elementami była dwubiegunowa.

Z prowadzonych w późniejszym okresie badań empirycznych wynika jednak, że jakkolwiek wydłużanie okresu kształcenia sprzyja jakości edukacji, to zależność taka prosta nie jest. Na przykład, zdaniem Z. Sawińskiego na dostęp do edukacji i jej stan wpływa bowiem wiele innych, różnych czynników, wśród których kształt ustroju szkolnego jest tylko jednym (np. rozwój gospodarczy, kultura, tradycja, system wartości, zaufanie do władzy oraz gotowość

[3] Badania te opisuję szczegółowo w monografii zatytułowanej: *Konteksty i meandry reform oświatowych czyli o manipulowaniu edukacją*, Kraków 2017.

[4] K. Konarzewski, *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002, s. 29.

do współdziałania, wiek, od którego i do którego wieku dzieci uczą się tego samego)[5].

Z prowadzonych przeze mnie w latach 2000 - 2005 oraz 2012 i 2016 badań nad tym zagadnieniem w regionie kaliskim[6] wynika, że Z. Sawiński ma rację. Ich wyniki pokazują bowiem, że na II progu selekcji, to jest na przejściu z gimnazjum do ponadgimnazjalnej szkoły średniej zjawisko inegalitaryzmu zaznaczało się bardzo wyraźnie[7]. Jego etiologia obejmowała takie uwarunkowania, jak: pozycja społeczno-ekonomiczna rodziców ucznia, ich aspiracje edukacyjne, poziom kulturowo-ekonomiczny dzielnicy miasta oraz bliskość zamieszkania dziecka od szkoły. Charakterystyczne było to, że w bogatszych dzielnicach Kalisza procentowy udział uczniów z liceów ogólnokształcących w ogólnej liczbie uczniów był wyższy niż w biednych dzielnicach miasta. Dopiero na te czynniki nakładały się takie czynniki oświatowe, jak ustrój szkolny (organizacja i stan szkół), sieć szkolna, działania marketingowe szkoły, a także zróżnicowany sposób prowadzenia rekrutacji przez szkoły średnie, preferujący celowy, a więc nie w pełni demokratyczny dobór uczniów. Bardzo wyraźnie zatem uwidoczniły się tu czynniki związane nie z założeniami oraz istotą reformy oświatowej z roku 1999, lecz sposobem jej wdrażania w przestrzeni oświatowej.

Powoływane badania, które prowadziłam w regionie kaliskim, pokazały, że im dzielnica była lepiej rozwinięta kulturowo i ekonomicznie, tym lepszą szkołę wybierały dzieci w niej mieszkające. Tym częściej też dostawały się do niej. Im wyższy był poziom wykształcenia rodziców, ich status materialno-społeczny, tym szanse dostania się przez ich dziecko do „lepszej szkoły", w szczególności zaś liceum ogólnokształcącego (technikum) były większe.

Jeśli zatem wziąć pod uwagę powyższe, można postawić wniosek, że obecna zmiana ustroju szkolnego i skrócenie okresu nauki na poziomie podstawowym do 8 lat (8-letnia szkoła podstawowa w miejsce szkoły podstawowej i gimnazjum) może być zabiegiem formalnym i nie będzie miała większego znaczenia dla jakości edukacji, a także egalitaryzacji dostępu do oświaty. O wyborze, a także dostępie do lepszej bądź gorszej szkoły średniej albo nawet zaprzestaniu nauki, decydował i decydować zapewne będzie przede wszystkim społeczno-ekonomiczny stan środowiska lokalnego. Ani transformacja ustrojowa, ani też reforma oświatowa z roku 1999 sytuacji w tym zakresie nie zmieniły[8].Trudno też oczekiwać, że stan środowiska kaliskiego,

[5] Z. Sawiński, *Po co likwidować gimnazja? Dzieciom wiedzy przybywało*, rozmowa z J. Suchecką, „Gazeta Wyborcza", 29 listopada 2016 roku.

[6] Por. D. Rondalska, *Konteksty i meandry reform oświatowych.*

[7] Tamże, s. 176-183.

[8] Po roku 1989 pojawił się nowy czynnik selekcyjny, tj. agresywny marketing ponadgimnazjalnych szkół średnich, zmierzający do pozyskania możliwie dużej liczby uczniów z bogatszych rodzin.

jak również wielu innych podobnych środowisk lokalnych współczesnej Polski ulegnie w najbliższych latach, a więc latach wdrażania reformy szkolnej z roku 2016, znaczącej poprawie.

Można zatem postawić pytanie: na jakich podstawach budować przeświadczenie, że wprowadzana obecnie restytucja rozwiązań oświatowych do stanu sprzed roku 1999 przyczyni się do zmniejszania nierówności oświatowych w dostępie do szkoły, a zwłaszcza egalitaryzacji w dostępie do szkoły. Nawet jeżeli hipotetycznie przyjąć, że stanie się ona bardziej realna, powstaje pytanie o czynniki, jakie na to wpłyną. Powyżej wskazywałam między innymi na opinię Z. Sawińskiego, który uważa – i słusznie – że zależność w tym zakresie nie jest zero-jedynkowa. Jego zdaniem, prowadzone na świecie badania świadczą o głębokim osadzeniu nierówności w edukacji w nierównościach społecznych, przez co wiele reform i interwencji nie wykazuje widocznych skutków w zakresie wyrównywania szans dzieci o różnym pochodzeniu[9]. Wynikałoby z tego, że reformy oświatowe wcale nie muszą prowadzić do spadku nierówności w edukacji. Taki wniosek potwierdzają także wyniki moich badań w regionie kaliskim.

Jeśli zatem zauważyć, że z rządowego uzasadnienia projektu reformy oświatowej z roku 2016 wynika dokładnie wniosek odwrotny[10], to wypada stwierdzić, że jego autorzy wyników powoływanych badań nie znają albo – co gorsza – znają, lecz interpretują je w sposób dla siebie dogodny.

W taki sposób zmanipulowano ustalenia Z. Sawińskiego. Stwierdził on co prawda, że wyniki badania PISA[11] z lat 2000 - 2012 nie dostarczyły przekonujących dowodów na to, iż reforma gimnazjalna przyczyniła się do zmniejszenia nierówności w polskiej edukacji, jednak wskazał jednocześnie, że dotyczy to także zależności pochodzenie społeczne – wybór szkoły średniej[12]. Na utrzymywanie się tej ostatniej zależności wskazują także wyniki moich badań dla regionu kaliskiego[13].

Można zatem wyrazić zdziwienie faktem, że interpretując wypowiedzi tego badacza, Ministerstwo Edukacji Narodowej uznało, że stosuje on dychotomiczny schemat pokazujący prostą zależność pomiędzy reformą oświatową z roku 1999 a kompensowaniem nierówności edukacyjnych. Przeczy to

---

[9] Z. Sawiński, *Po co likwidować gimnazja? Dzieciom wiedzy przybywało*, rozmowa z. J. Suchecką, „Gazeta Wyborcza", 29 listopada 2016.

[10] Rządowy projekt ustawy prawo oświatowe, uzasadnienie (druk sejmowy nr 1030) http://obserwatoriumdemokracji.pl/wp-content/uploads/2016/10/prawo-owiatowe_uzasadnienie.pdf; [dostęp: 26 marca 2017].

[11] Programme for International Student Assessment. Jest to badanie międzynarodowe, koordynowane przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Jego cel stanowi uzyskanie porównywalnych danych o umiejętnościach uczniów, którzy ukończyli 15. rok życia w celu poprawy jakości nauczania i organizacji systemów edukacyjnych.

[12] Z. Sawiński, *Po co likwidować*.

[13] D. Rondalska, *Konteksty i meandry reform oświatowych*, s. 181-216.

powołanej wyżej jego opinii o głębokim osadzeniu nierówności w edukacji w nierównościach społecznych. Tym niemniej, na takim właśnie uproszczonym schemacie MEN opiera swoją argumentację na rzecz obecnej reformy oświatowej.

Na ministerialne manipulacje wynikami badań naukowych w uzasadnieniu potrzeby reformy oświatowej z roku 2016 wskazuje między innymi M. Herbst[14]. Pisze on, że w uzasadnieniu jej projektu:

> wymienia się kilka argumentów (…) i przywołuje się artykuły naukowe mające przemawiać za reformą ustroju szkolnego. Czytelnik może odnieść wrażenie, że środowisko naukowe popiera proponowane zmiany albo ma wpływ na ich kształt. Ani jedno, ani drugie nie jest prawdą. Co więcej, sposób wykorzystania wyników badań w uzasadnieniu projektu ustawy jest manipulacją, która godzi w wiarygodność Ministerstwa Edukacji Narodowej, zainteresowanych badaczy, a przede wszystkim w dobro interesariuszy planowanych przedsięwzięć, a więc uczniów oraz ich rodziców[15].

Wypada zatem wskazać, że ministerialne oceny są zbyt arbitralne, opierają się na zbyt uproszczonych przesłankach. Dotyczy to zwłaszcza przyjęcia, że reforma gimnazjalna z roku 1999 nie zmniejszyła nierówności w polskiej edukacji, zaś obserwowane w Polsce różnicowanie się gimnazjów doprowadziło do wzrostu nierówności edukacyjnych, bowiem elitarne gimnazja stanowią nowy kanał edukacyjnego awansu[16].

Idąc śladem ministerialnej logiki uzasadnienia obecnej reformy ustroju szkolnego, należy zwrócić uwagę na stabilny charakter nierówności w polskich szkołach. W takiej perspektywie wypada zgodzić się z argumentacją Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Paradoksalnie, jest ona zgodna z wynikami badań światowych, jednak MEN wyciąga z nich odmienne wnioski. Podkreśla się w nich ważną rolę szkoły w utrzymaniu norm i hierarchii stratyfikacyjnych. Badania te dostarczają wielu argumentów na rzecz uznania pozaedukacyjnych źródeł nierówności szkolnych[17].

Podobne do tych ustaleń są także wyniki moich badań, przeprowadzonych co prawda tylko w regionie kaliskim, jednak dające się ekstrapolować także na inne podobne regiony współczesnej Polski. Z badań tych wynika, że reforma oświatowa z roku 1999 nierówności szkolnych nie usunęła, a nawet nie zmniejszyła znacząco, bo po prostu sama w sobie nie mogła. Była wdrażana w skomplikowanej przestrzeni edukacyjnej regionu, którą wyznacza wiele

[14] Por. M. Herbst, *Ministerstwo w krainie badań, czyli co wynika (a co nie) z prac naukowych o gimnazjach*, Edukacja, 2016, 19.

[15] Tamże.

[16] Tak ocenia m.in. Z. Sawiński. Por. tego autora: *Gimnazja wobec nierówności społecznych*, Edukacja, 2015, 4.

[17] Tamże.

niekorzystnych czynników ekonomicznych i społecznych. Nie mogło to pozostać bez wpływu na jej rezultaty[18].

Jeśli tak, to zgadzając się ze stanowiskiem MEN, że reforma gimnazjalna z roku 1999 nie zmniejszyła nierówności w polskiej edukacji, można by zapytać, na jakiej podstawie przyjmuje ono obecnie, że likwidacja gimnazjów sama w sobie nierówności te zmniejszy. Z przedstawionych dotychczas uwag wynika bowiem, że możliwości korygowania nierówności edukacyjnych za pomocą tylko reform oświatowych w ogóle są niewielkie. Aby było inaczej, trzeba by zmienić całą przestrzeń edukacyjną, w której funkcjonowałaby zreformowana szkoła, a także – w szerszym spektrum – przestrzeń ekonomiczną i społeczną.

Podkreślić jednak trzeba, że przy wyjściu z odmiennego założenia, nie wspartego rzetelną analizą wyników badań nad efektami wcześniejszych reform, Ministerstwo Edukacji Narodowej odrywa się od rzeczywistości. Jeśli nawet ogłosi wkrótce propagandowy sukces, będzie on pozorny. Szybko zweryfikują go interesariusze reformy z roku 2016, a więc uczniowie i ich rodzice. Pierwsze sygnały ich niezadowolenia z powodu chaosu towarzyszącego wdrażaniu reformy już pojawiają się. Powrócę do nich w dalszej części artykułu.

W takiej zatem perspektywie należy oceniać celowość podjęcia, a także racjonalność kolejnej zmiany ustroju szkolnego. W związku z tym warto postawić pytania bardziej zasadnicze niż dwubiegunowo ujmowana kwestia, czy likwidacja gimnazjów zmniejszy inegalitaryzm edukacyjny wynikający z rosnących nierówności społecznych czy też nie? Chodzi o pytanie, czy reformy oświaty, bez względu na ich treść i sposób wdrażania, same w sobie mogą zmienić przestrzeń edukacyjną współczesnej Polski? Z powołanej dotychczas argumentacji wynika, że nie. Można dodać jeszcze do niej ustalenia M. Sitka[19]. Jego zdaniem, Ministerstwo Edukacji Narodowej, uzasadniając celowość i potrzebę reformy ustroju szkolnego, stosuje uproszczoną interpretację danych PISA. Polega ona na oparciu jej na prostej zależności pomiędzy wynikami w nauce osiąganymi przez piętnastolatków a statusem społeczno-ekonomicznym ich rodziców. Tak zdefiniowana zależność pozwala jednak ministerstwu na niekorzystną ocenę zmian w nierównościach edukacyjnych pomiędzy rokiem 2000 a 2012. Zdaniem M. Sitka, należałoby jednak uchwycić jeszcze takie zależności, jak:

a) zmniejszenie się zróżnicowania wyników w nauce, a poprawa wyników uczniów najsłabszych;

---

[18] D. Rondalska, *Konteksty i meandry reform oświatowych*, s. 184 i n.

[19] M. Sitek, *Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce. Uwagi polemiczne do tekstu Zbigniewa Sawińskiego: Gimnazja wobec nierówności społecznych*, Edukacja, 2016, 2.

b) zmniejszanie się takich różnic pomiędzy uczniami o niskim i wysokim statusie społeczno-ekonomicznym;

c) zmniejszanie się wpływu pochodzenia społecznego na wybór szkoły ponadgimnazjalnej.

Wpływ ten jest w dużej mierze bezpośredni, kształtują go osiągnięcia edukacyjne uczniów[20], jednak tego nie zrobiono. Wracając do ekonomiczno-cywilizacyjnych realiów wdrażania reform oświatowych, a więc zarówno tej z roku 1999, jak i z roku 2016, należałoby jeszcze zwrócić uwagę na stan sieci szkolnej, a także kadry pedagogicznej. Czynniki te będą bowiem decydować o efektach zmiany ustroju szkolnego po roku 2016. W związku z tym warto wskazać na kilka zagadnień.

Po pierwsze, należałoby rzetelnie przeanalizować zmiany w sieci szkolnej w wyniku reformy oświatowej z roku 1999. Następnie, na ich podstawie postawić pytanie: czy czynniki które kształtowały tę sieć, obecnie zmieniły się? Tego MEN nie zrobił. Odpowiedź na to pytanie mogą dać między innymi wyniki moich badań tego zagadnienia, przeprowadzonych w regionie kaliskim, a także odniesienie ich do sytuacji obecnej w tym zakresie.

Przypomnę zatem, że ustaliłam w nich, iż reforma oświatowa z roku 1999 nie wpłynęła na rozwój sieci szkolnej w regionie kaliskim. Mogłoby to stanowić ważny argument za obecną zmianą ustroju szkolnego. Tyle tylko, że otwarta pozostaje kwestia, czy formalna zmiana ustroju pociągnie za sobą rozbudowę infrastruktury szkolnej? To ona tak naprawdę decyduje o zmniejszaniu się lub zwiększaniu nierówności szkolnych. Wyznacza bowiem próg dostępu do szkoły uczniów z różnych środowisk lokalnych, zwłaszcza zaniedbanych urbanistycznie i cywilizacyjnie. Powszechnie wiadomo, że takich środowisk mamy jeszcze w naszym kraju bardzo wiele. Ich reprezentantem może być badany przeze mnie region kaliski. Skoro w przeszłości tak nie stało się, na czym opierać przeświadczenie, że obecnie stanie się inaczej. Stan ekonomiczno-społeczny tych środowisk po roku 1999 nie zmienił się przecież w bardziej zasadniczy sposób.

Zastrzegając, że przywołane niżej dane dotyczą stanu sieci szkolnej po roku 1999 tylko w regionie kaliskim, warto przytoczyć je jednak w tym miejscu. Można bowiem wskazać wiele innych regionów Polski, w których sytuacja ekonomiczno-społeczna była i jest podobna.

Tak więc, w badaniach moich ustaliłam, że sieć szkolna w regionie kaliskim była i jest nadal słabo rozwinięta. Po reformie z 1999 roku pionowy układ różnych rodzajów szkół został rozbudowany poprzez wprowadze-

[20] Z. Sitek wskazuje także na złożoność reformy szkolnej z roku 1999, co utrudnia proste jej oceny. Nie ograniczyła się ona jedynie do wprowadzenia gimnazjów. Nie można zatem ujmować jej efektów w kategoriach przyczynowo-skutkowych odnoszonych do tego typu szkoły. Por.: M. Sitek, tamże.

nie nowego rodzaju szkoły, jakim było gimnazjum, ulokowane pomiędzy szkołą podstawową (skróconą w wyniku reformy do 6 klas) oraz „pełnymi" szkołami średnimi. Zmiana ta miała charakter merytoryczny, nie miała więc na tę sieć większego wpływu, jeśli nie brać pod uwagę formalnej zmiany nazw szkół i pewnej korekty obwodów szkolnych. Zmiany ilościowe w poszczególnych typach szkół wskazują więc, że reforma oświatowa z 1999 roku miała przede wszystkim charakter reformy strukturalnej. Nie przyniosła zwiększenia liczby szkół istniejących dotychczas, a tylko zmieniła ich rodzaje[21]. Jest bardzo prawdopodobne, że efekty reformy z roku 2016 będą podobne.

Analiza kaliskich dokumentów oświatowych ukazała, że skutkiem reformy jest koncentracja sieci szkolnej w najlepiej rozwiniętych lokalnych środowiskach regionu, przy jednoczesnym zatrzymaniu rozwoju sieci szkolnej w środowiskach słabo rozwijających się, zwłaszcza wiejskich, co może być jednak efektem pauperyzacji oświaty, wynikającej z ogólnej degradacji wielu środowisk regionu.

Nadal, to jest w roku 2016, standardem było, że każda z badanych kaliskich wsi posiadała 1 budynek szkoły podstawowej, w którym w wyniku reformy oświatowej roku 1999 umieszczono także gimnazjum. Szkół średnich w większości wsi kaliskich oraz regionie do nich przyległych brakowało, zaś słabo rozwinięta sieć komunikacyjna poważnie utrudniała dojazd do szkół zewnętrznych[22]. Wobec utrzymującej się w roku 2017 w większości środowisk lokalnych regionu niekorzystnej sytuacji ekonomicznej, trudno oczekiwać, aby zmiana ustroju szkolnego z roku 2016 mogła taki stan sieci szkolnej w bardziej istotny sposób zmienić. Z moich badań nad wpływem reformy szkolnej z roku 1999 na rozwój sieci szkolnej w regionie kaliskim, a także jego determinantami wynika, że nadal utrzymują się takie bariery, jak:

a) słabe wyposażenie szkół w badanych wsiach;

b) brak wystarczającej liczby sal lekcyjnych;

c) dekapitalizacja pomieszczeń;

d) uboga oferta w dziedzinie zajęć pozaszkolnych.

Naiwne są więc oczekiwania Ministerstwa Edukacji Narodowej, a także zwolenników obecnej reformy edukacji, że likwidacja gimnazjów i powrót do 8-klasowej szkoły podstawowej bariery te usunie. Występować będą nadal, zwłaszcza w środowiskach wiejskich.

---

[21] D. Rondalska, *Konteksty i meandry reform oświatowych*, s. 214 i n.

[22] Wyjątek stanowiły tu wsie Opatówek i Lisków, w których istnieje liceum ogólnokształcące i technikum.

Powyższe uwagi sformułowane w odniesieniu do regionu kaliskiego potwierdzają, niestety, wyniki badań w innych regionach[23]. Zgodnie z nimi, w latach 2007 - 2013 ogólna liczba szkół podstawowych w Polsce spadła, przy czym najsilniej w gminach typowo wiejskich, mieszanych rolniczych i popegeerowskich. W miastach, zarówno tych na prawach powiatu, jak i poza ich obszarami, liczba szkół była jednak stabilna, a nawet wzrosła. Zróżnicowany poziom spadku liczby uczniów odzwierciedlały problemy związane z dojazdem uczniów do szkół poza gminą zameldowania, przede wszystkim do miast. Tym niemniej, wśród szkół podstawowych zdecydowanie dominują szkoły gminne. Na tym tle charakterystyczne jest, że w latach 2007 - 2013 we wszystkich typach gmin nastąpił wzrost liczby gimnazjów, przy czym najszybszy był on w gminach przemysłowych, pegeerowskich i mieszanych rolniczych, zaś najwolniejszy w miastach na prawach powiatu. Zdaniem J. Hercińskiego i A. Sobotki, likwidowana właśnie sieć gimnazjów była bardziej racjonalna niż wcześniejsza sieć szkół podstawowych[24].

Jak wynika z badań własnych autorki niniejszej rozprawy, osobnym problemem był jednak sposób tworzenia gimnazjów. Ustaliłam, że powstawały one często na bazie szkoły podstawowej, a także w połączeniu z nią. Tak więc, w praktyce budynek szkolny i kadra pedagogiczna pozostawały te same, tyle że lokowano w nim dwie nowe struktury szkolne. Był to często zabieg formalny, wskutek czego uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjum uczyli się w tych samych pomieszczeniach klasowych, mieli także niekiedy tych samych nauczycieli.

Mając to na uwadze, można ocenić, że kluczowym problemem reformy szkolnej z roku 1999 była nie tyle merytoryczna zasadność wprowadzonych przez nią zmian strukturalnych, a więc ustroju szkolnego, ile oportunistyczny sposób ich realizacji. Na jakiej zatem podstawie przyjąć, że obecnie sposób ten będzie inny? Czy zmienił się sposób funkcjonowania naszego społeczeństwa, wzrósł kapitał społeczny, poprawiła sprawność zarządzania instytucjami, zmieniła konformistyczna mentalność urzędników i przedstawicieli władz samorządowych?

Próbując odpowiedzieć na powyższe pytania, przypomnę ministerialny scenariusz wprowadzania zmian do ustroju szkolnego. Jego kalendarium jest

[23] Por. np.: J. Herczyński, A. Sobotka, *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce 2007-2012*, Warszawa 2014; tychże, *Ustrojowe modele gimnazjum*, Edukacja, 2015, 4; H. Jakubowski, E. Patrinos, E. Porta i in., *The effects of delay in tracking in secondary school: evidence from the 1999 education reform in Poland*, Education Economics 2016, 24(6); R. Dolata, A. Jasińska, M. Modzelewski, *Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrumentu polityki oświatowej na przykładzie różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, Polityka Społeczna, 2012, 1; także: M. Sitek, *Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce*; Z. Sawiński, *Gimnazja wobec nierówności społecznych*.

[24] Średnia liczba uczniów w gimnazjum wynosi 130, do każdej klasy uczęszcza średnio 43 uczniów. Por. J. Herczyński, A. Sobotka, *Ustrojowe modele gimnazjum*.

następujące. Początek zmian nastąpił z początkiem roku szkolnego 2017/2018. Absolwenci obecnej VI klasy szkoły podstawowej stali się uczniami VII klasy szkoły podstawowej. Zaprzestano rekrutacji do gimnazjów, które od 1 września 2019 roku przestaną funkcjonować. Od 1 września 2017 roku wprowadzono branżową szkołę I stopnia, w miejsce zasadniczej szkoły zawodowej. Wprowadzenie branżowej szkoły II stopnia dla absolwentów branżowej szkoły I stopnia planowane jest od roku szkolnego 2020/2021. Konsekwencją tych zmian ma być nowa sieć szkolna. Jest ona tworzona według poniższych zasad organizacyjnych:

1) rady gminy, po uzyskaniu pozytywnej opinii kuratora oświaty, w terminie do 31 marca 2017 roku miały podjąć uchwały w sprawie dostosowania sieci szkół podstawowych i gimnazjów do nowego ustroju szkolnego (por. art. 210 Ustawy – Prawo oświatowe). Podejmowanie uchwał następowało jednak z opóźnieniem. Bardziej miarodajną datą stał się więc dopiero dzień 30 października 2017 roku. Do tego dnia do kuratorów oświaty wpłynęło w sumie **2815** uchwał w sprawie projektów dostosowania sieci szkół, z czego **377** od powiatów (99,21% wymaganej liczby ogólnej), a **2438** – ze strony gmin (odpowiednio 98,39%);

2) zespoły szkół zaczęto przekształcać w:

a) szkoły publiczne, w skład których wchodzi jedynie dotychczasowa sześcioletnia szkoła podstawowa i dotychczasowe gimnazjum, stając się ośmioletnią szkołą podstawową (z dniem 1 września 2017 r.). Organ stanowiący jednostki samorządu terytorialnego prowadzącej dotychczasowy zespół publicznych szkół, w terminie do 30 listopada 2017 roku w drodze uchwały, stwierdza jego przekształcenie w ośmioletnią szkołę podstawową (art. 191 Ustawy – Prawo oświatowe);

b) szkoły publiczne, w skład których wchodzi jedynie dotychczasowe gimnazjum i liceum ogólnokształcące, stają się czteroletnim liceum ogólnokształcącym (z dniem 1 września 2019 r.)[25];

c) szkoły publiczne, w skład których wchodzi jedynie dotychczasowe gimnazjum i technikum, stają się pięcioletnim technikum (z dniem 1 września 2019 r.).

W celu zobrazowania, na czym w praktyce polegają wprowadzane obecnie zmiany w sieci szkolnej, warto przytoczyć fragmenty kilku wybranych uchwał. Tak więc, dla przykładu, Uchwała nr XXVII/162/2017 Rady Miejskiej w Pogorzeli z 30 marca 2017 roku w sprawie dostosowania sieci szkół

[25] Chyba, że do 31 sierpnia 2019 r. dotychczasowe gimnazjum wchodzące w skład ww. zespołu publicznych szkół zostanie, na podstawie art. 195 ustawy, przekształcone w szkołę innego typu. W wyniku przekształcenia gimnazjum nie mogą powstać zespoły publicznych szkół, w skład których wchodzą szkoły tego samego typu.

podstawowych i gimnazjum na terenie Gminy Pogorzela do nowego ustroju szkolnego stanowi między innymi co następuje:

„§2. Określa się następujący plan sieci publicznych szkół podstawowych prowadzonych przez Gminę Pogorzela na okres od 1 września 2017 roku do 31 sierpnia 2019 roku:

Szkoła Podstawowa im. Adama Mickiewicza w Pogorzeli z siedzibą ul. Parkowa 7, 63-860 Pogorzela i podległe organizacyjnie Szkole Podstawowej im. Adama Mickiewicza w Pogorzeli szkoły:

a) Szkoła Filialna – klasy I i II z siedzibą Bułaków 58, 63-860 Pogorzela,

b) Szkoła Filialna – klasy I i II z siedzibą Wziąchów 26, 63-860 Pogorzela.

§3. Określa się następujące granice obwodów publicznych szkół podstawowych mających siedzibę na obszarze Gminy Pogorzela na okres od 1 września 2017 roku do 31 sierpnia 2019 roku.

1) Obwód Szkoły Podstawowej im. Adama Mickiewicza w Pogorzeli obejmuje: Bielawy Pogorzelskie, Bułaków, Dobra Pomoc, Elżbietków, Głuchów, Głuchówek, Gumienice, Józefów Ochelski, Kaczagórka, Kromolice, Łukaszew, Małgów, Międzyborze, Nowiny, Ochla, Paradów, Pogorzela, Stawy, Taczanówko, Wziąchów.

2) Obwód Szkoły Filialnej w Bułakowie obejmuje: Bułaków, Kaczagórka, Międzyborze.

3) Obwód Szkoły Filialnej we Wziąchowie obejmuje: Małgów, Nowiny, Paradów, Stawy, Wziąchów.

§4. Określa się następujący plan sieci prowadzonego przez Gminę Pogorzela publicznego gimnazjum i klas dotychczasowego publicznego gimnazjum prowadzonego w Samorządowym Zespole Szkół w Pogorzeli na okres od 1 września 2017 roku do 31 sierpnia 2019 roku: Klasy dotychczasowego Gimnazjum w Pogorzeli prowadzone w Szkole Podstawowej im. Adama Mickiewicza w Pogorzeli z siedzibą: ul. Parkowa 7, 63-860 Pogorzela.

§5. Określa się następujące granice obwodów dotychczasowego publicznego gimnazjum i klas dotychczasowego gimnazjum mającego siedzibę na obszarze Gminy Pogorzela na okres od 1 września 2017 roku do 31 sierpnia 2019 roku: Obwód klas dotychczasowego Gimnazjum w Pogorzeli prowadzonych w Szkole Podstawowej im. Adama Mickiewicza w Pogorzeli obejmuje teren Gminy Pogorzela”[26].

Wynika z tego zatem, że zmiany sieci szkolnej w wyniku przebudowy ustroju szkolnego reformą oświatową z roku 2016 w podpoznańskiej gminie Pogorzela mają charakter urzędowo-formalny. Zmieniły się nazwy i skorygowano granice obwodów szkolnych. Sama infrastruktura szkolna, a więc między innymi liczba i stan budynków szkolnych zmianie nie uległy. Nikt

[26] Dziennik Urzędowy Województwa Wielkopolskiego, Poznań, 6 kwietnia 2017, poz. 3016.

rozsądny nie mógł jednak oczekiwać, że w tak krótkim czasie będzie inaczej. Kwestią pozostaje więc pytanie otwarte: czy najbliższe lata przyniosą jakiś postęp w tym zakresie? Analiza sposobu wdrażania poprzedniej reformy oświatowej, to jest z roku 1999 nie skłania do optymizmu. Tym bardziej że podobny charakter mają zmiany ustroju szkolnego w innych gminach, a także w miastach. Wcześniej sporo uwagi poświęciłam regionowi kaliskiemu.

Celowe jest więc w tym miejscu powołanie i skomentowanie odpowiednich fragmentów Uchwały Rady Miejskiej Kalisza w sprawie dostosowania regionalnej sieci szkół do nowego ustroju szkolnego[27]. Tak więc, zgodnie z jej treścią, wygaszanie gimnazjów rozpoczęło się we wrześniu 2017 roku. Po roku 1999 były one sukcesywnie oddzielane od szkół podstawowych, obecnie wiele z nich ma odrębne siedziby. Ich utworzenie związane było z wydatkowaniem przez miasto znacznych środków finansowych. Reforma ustroju szkolnego w jakimś sensie i stopniu środki te zmarnuje. Powstaje pytanie, co zrobić z budynkami zajmowanymi przez szkoły gimnazjalne? Z uzasadnienia uchwały wynika, że planuje się ten problem rozwiązać, przekazując niektóre z nich szkołom podstawowym i łącząc je z ich budynkami. Z kolei, inne budynki mają dać siedzibę nowym placówkom. Będą to zatem tylko przesunięcia organizacyjno-administracyjne. Proces takiej reorganizacji infrastruktury szkolnej zakłada zatem podjęcie działań odwrotnych w stosunku do działań po roku 1999. Konsekwencją będzie przede wszystkim odwrócenie zmian organizacyjnych, przy pozostawieniu obecnej, materialno-lokalowej infrastruktury szkolnej w zasadzie na tym samym poziomie. Powtórzonych przy tym zostanie zapewne wiele błędów z przeszłości, jak na przykład wydłużenie części uczniom drogi do szkoły.

Przykładem pierwszego ze wskazanych rozwiązań jest Gimnazjum Nr 1 na Majkowie, które funkcjonuje w tym samym budynku co szkoła podstawowa. Obecnie obie szkoły zostały połączone i stały się Szkołą Podstawową nr 2. Zwiększyło to obwód szkolny, tak więc pojawił się problem zwiększenia odległości do szkoły, jaką musi pokonać część uczniów. Wydłużenie drogi jest konsekwencją przekształcenia Gimnazjum Nr 2, przy ul. Ciasnej 16 w Szkołę Podstawową Nr 3. Obwód tej szkoły został utworzony z części dotychczasowych obwodów Szkoły Podstawowej Nr 12 oraz Szkoły Podstawowej Nr 16. Łatwo zauważyć, że jego powiększenie dostęp do nowej szkoły utrudniło.

Podobnie Gimnazjum Nr 3 (ul. Teatralna 3). Zostało ono włączone do Szkoły Podstawowej Nr 16, która od roku szkolnego 2019/2020 będzie funkcjonować w jednym budynku przy ul. Fabrycznej. Do tego czasu klasy gimnazjalne oraz nowe klasy VII i VIII będą jednak kontynuować naukę w budyn-

[27] Por. Uchwała Rady Miejskiej w sprawie dostosowania regionalnej sieci szkół do nowego ustroju szkolnego, Wydział Edukacji Urzędu Miasta Kalisza, Kalisz 2017.

ku przy ul. Teatralnej. Łatwo wyobrazić sobie chaos związany z codziennym przemieszczaniem się pomiędzy tymi budynkami nauczycieli, a może również i części uczniów. Z kolei, Gimnazjum Nr 4 przy ul. Polnej 17 zostanie przekształcone w Szkołę Podstawową Nr 4. Nowy obwód szkolny zostanie utworzony z części dotychczasowych obwodów aż 4 szkół podstawowych, to jest nr 7, 8, 14 i 16. Utrudni to dzieciom z tego rejonu dostęp do szkoły, a także wydłuży do niej drogę.

Wypada więc zauważyć, że jednym z pierwszych rezultatów reformy oświatowej z roku 2016 jest ułożenie nowej mapy szkolnej miasta Kalisza. Pytaniem otwartym pozostaje, czy oznacza to jej racjonalizację? W efekcie, od września 2017 roku zmieniły się bowiem (nie zawsze korzystnie) obwody większości szkół podstawowych. Na przykład, według propozycji Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Kalisza, obwód Szkoły Podstawowej Nr 3 powiększony został o ulice z obwodu Szkoły Podstawowej Nr 16 (Kazimierzowska, Kadecka, do ul. Łaziennej) oraz z obwodu Szkoły Podstawowej Nr 12 (obszar pomiędzy ulicami Złotą, al. Wojska Polskiego oraz Wodną). Warto zauważyć, że poza wydłużeniem drogi uczniów do szkoły, zmiany obwodów szkolnych mogą skutkować zmianami środowisk życiowych i wychowawczych części uczniów. Pragnę zatem przypomnieć, iż jednym z oficjalnych, ważnych argumentów przemawiających za likwidacją gimnazjów było to, że przejście do nich ze szkoły podstawowej skutkowało właśnie taką zmianą środowiska.

W dość podobny sposób nową sieć szkolną tworzy miasto Poznań. Ma powstać osiem nowych szkół podstawowych (w budynkach gimnazjów). Aby wydzielić dla nich obwody, należało zmniejszyć obwody szkolne dotychczas istniejące. Na Osiedlu Batorego miasto otworzy Szkołę Podstawową nr 67 w sąsiedztwie dotychczas istniejącej Szkoły Podstawowej nr 34. Na Ratajach, gdzie działają obecnie aż cztery szkoły podstawowe, powstanie jeszcze piąta. Także na Nowym Mieście, gdzie wystarczało dotychczas funkcjonowanie jednej szkoły podstawowej, były dwa gimnazja i na bazie gimnazjów nr 54 oraz nr 61 powstaną dwie kolejne, nowe szkoły podstawowe. Taki sposób modyfikowania sieci szkolnej trudno jednak uznać za racjonalny. Polega bowiem na formalno-urzędowej reorganizacji tego, co istniało dotychczas. Poza tym, problemem pozostaje, czy nowe placówki szkolne będą miały wystarczającą liczbę uczniów? Jeśli nabór do nich nie uda się – będą zamykane[28].

Podsumowując powyższe uwagi o nowej (starej) sieci szkolnej, analizowanej na podstawie podanych przykładów jej modyfikacji, a także jej wpływie na dostęp do edukacji, wypada ocenić, że zmiany normatywne i organizacyjne ustroju szkolnego, wprowadzane kolejnymi reformami, modyfikują ją przede wszystkim w sposób formalno-urzędowy. Dla rzeczywistej innowa-

[28] T. Nyczka, *Nowe podstawówki obiecują*, „Gazeta Wyborcza", 18-19 marca 2017.

cji oświatowej sama zmiana nazw szkół, czy granic obwodów szkolnych, jest daleko niewystarczająca.

Konieczne jest więc podjęcie szeregu innych jeszcze, bardziej konkretnych i merytorycznych działań. Najważniejsze z nich to:

1) zorganizowanie kształcenia w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, w tym funkcjonowanie oddziałów dwujęzycznych (takie można będzie tworzyć począwszy od 7 klasy szkoły podstawowej), międzynarodowych, sportowych oraz szkół dla dorosłych;

2) ustalenie procedur i mechanizmów rekrutacyjnych do szkół;

3) opracowanie podstaw programowych dla wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, a także kształcenia zawodowego;

4) opracowanie podręczników do kształcenia ogólnego;

5) opracowanie ramowych planów nauczania.

Powyższe zestawienie wskazuje, że skala planowanej innowacji oświatowej jest bardzo szeroka. Należy zatem zapytać, czy Państwo Polskie, a także system edukacji są przygotowane, aby wprowadzić ją w krótkim czasie, w sposób kampanijny? Powoływane w artykule wyniki badań empirycznych wskazują, że problemem są nie tyle lepsze czy gorsze założenia reformy, ile sposób ich wdrożenia do przestrzeni edukacyjnej. Sposób ten jest zdeterminowany faktycznymi możliwościami środowisk lokalnych, sprawnością i dobrą wolą samorządów regionu, ogólnym stanem cywilizacyjnym regionu, stratyfikacją społeczną, stanem sieci komunikacyjnej itp.

Z moich badań regionu kaliskiego nad wpływem reformy oświatowej z roku 1999 na dostęp do edukacji wynika, że wskazane tu czynniki stanowią istotne bariery powodzenia innowacji oświatowej. Skutecznie blokują zwiększanie szans edukacyjnych dzieci ze środowisk zaniedbanych. Moje ustalenia potwierdzają także wyniki innych badań (np. Z. Sawińskiego, W. Bobińskiego, R. Dolaty, M. Herbsta i in.)[29]. Czynników tych jednak autorzy reformy nie wzięli pod uwagę. Ten fakt, a także to, że reforma przeprowadzana jest w wielkim pośpiechu skłania do wniosku, że o jej podjęciu musiały zadecydować przede wszystkim czynniki pozamerytoryczne. Chodzi przede wszystkim o realizację obietnic politycznych, które złożyła rządząca obecnie partia, to jest Prawo i Sprawiedliwość swoim wyborcom w roku 2015. Wyborcy ci, chociaż stano-

[29] Wpływ polskiej reformy edukacji z 1999 roku na wyniki osiągane przez uczniów nie został gruntownie zbadany empirycznie. Rządowe uzasadnienie reformy oświatowej z roku 2016, w których powołano się właśnie na słabe wyniki, oparte jest w dużej mierze na przypuszczeniach. Nie wzięto w nim pod uwagę np. ustaleń węgierskich badaczy L.F. Druckera i D. Horna, na które powołuje się M. Herbst. Wynika z nich, że reforma gimnazjalna w Polsce zwiększyła szanse absolwentów na znalezienie pracy oraz wpłynęła na wzrost ich wynagrodzeń. Efekty te wystąpiły szczególnie w grupie uczniów osiągających najsłabsze wyniki edukacyjne. Por. M. Herbst, *Ministerstwo w krainie badań, czyli co wynika (a co nie) z prac naukowych o gimnazjach*, Edukacja, 2016, 19, s. 12.

wią poważną część społeczeństwa, są jednak tylko jego fragmentem. Wynika z tego, że przeprowadzana obecnie reforma szkolna ma poparcie ograniczone, a klimat społeczny wokół jej wdrażania nie jest korzystny. Dobrze obrazują go wypowiedzi między innymi prezesa Związku Nauczycielstwa Polskiego S. Broniarza. Przedstawiając w czerwcu 2017 roku w Sejmie obywatelski wniosek o przeprowadzenie ogólnopolskiego referendum w sprawie reformy edukacji stwierdził, że „wprowadzaniu reformy towarzyszyły kłamstwa, nieprawdy, powtarzane do tej pory, chaos, zamęt, a jednocześnie wprowadzano wszystkich w błąd"[30]. Jako najważniejsze z nich wskazał to, że reforma została skonsultowana z uczniami oraz ich rodzicami. Przypomniał, iż miasto Warszawa w 2016 roku przeprowadziło badania wśród młodzieży gimnazjalnej, w których 71,00% procent gimnazjalistów powiedziało, że lubi swoją szkołę[31]. Wyniki tych badań jednak zignorowano. Oznacza to, że autorzy reformy nie wzięli pod uwagę, że młodzież może mieć swoje zdanie i ma prawo zabierania głosu[32].

W ocenie prezesa ZNP, nieprawdą jest także, że plany reformy edukacji mają poparcie większości społeczeństwa. Było tak wcześniej, kiedy nie znano jej szczegółów. Po ich podaniu przez Ministerstwo Edukacji Narodowej okazało się, że wiele osób oczekiwało czegoś innego niż zaproponowano. W efekcie poparcie dla reformy zaczęło spadać, co również zignorowano. MEN nie reagował na głosy krytyki, a nawet nie udzielał odpowiedzi na proste pytania. S. Broniarz przypomniał, że przeciwko wprowadzeniu reformy strajkowali nauczyciele, protestowali rodzice, którzy na znak protestu nie posyłali dzieci do szkoły. Podał wreszcie, że 62,00% osób badanych przez Ośrodek Badania Opinii Społecznej chciało referendum w sprawie reformy edukacji[33].

Przytoczone wyżej fragmenty wypowiedzi Prezesa Związku Nauczycielstwa Polskiego dobrze zatem pokazują niekorzystny klimat społeczny wokół reformy szkolnej z roku 2016. Pogorszyło go jeszcze to, że referendum nie przeprowadzono, uznając obywatelską inicjatywę w tym zakresie za spóźnioną. Klimat ten kształtuje zatem brak społecznych konsultacji, ignorowanie masowych, zgodnych protestów, uczniów, ich rodziców, nauczycieli, związ-

[30] Sławomir Broniarz o wniosku w sprawie referendum, https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/szef-znp-slawomir-broniarz-o-wniosku-w-sprawie-referendum,750524.html [dostęp: 10 listopada 2017].

[31] Chodzi o badania tzw. Barometru Warszawskiego. Są one realizowane na losowej, reprezentatywnej próbie mieszkańców Warszawy. Metodą są wywiady *face-to-face* w domu respondenta, z wykorzystaniem technik CAPI (ComputerAssisted Personal Interview) od 2010 r. Każdy pomiar realizowany jest na próbie 1100 mieszkańców Warszawy w wieku 15 lat i więcej. Maksymalny statystyczny błąd pomiaru dla tej wielkości próby wynosi 3,00%. Por. http://www.um.warszawa.pl; [dostęp: 23 kwietnia 2016].

[32] Broniarz wylicza *„Kłamstwa reformy edukacji": można to jeszcze odwrócić*, https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju...; dostęp 5 listopada 2017.

[33] Broniarz wylicza *„Kłamstwa reformy edukacji"* …

ków zawodowych, a więc to, że zmiana ustroju szkolnego przez dużą część jej interesariuszy jest postrzegana jako bardzo kontrowersyjna. Jak zatem ocenić wypowiedzi Ministra Edukacji Narodowej, w których podkreśla, że realizacja nowej reformy wymaga partnerstwa i odpowiedzialności oraz budowania dobrych relacji między rodzicami, nauczycielami i uczniami? Ironia, surrealizm w stwierdzeniu, że wprowadzana właśnie reforma ustroju szkolnego ma szerokie poparcie społeczne. Dlaczego w takim razie odstąpiono od ogólnopolskiego referendum w sprawie reformy. Z obawy o jego rezultaty?

Pytań jest więcej. Oto kilka dalszych, najważniejszych. Są one z jednej strony podsumowaniem wszystkiego, co napisałam w tym artykule o upolitycznieniu reformy ustroju szkolnego z roku 2016, z drugiej – stanowią zaproszenie do kontynuowania dyskusji. To, że reforma szkolna pomimo dużych wokół niej kontrowersji jest obecnie wprowadzana w sposób zasygnalizowany powyżej, nie oznacza, że należy ją zakończyć. Przeciwnie, wobec ministerialnej metody faktów dokonanych, jej kontynuowanie jest konieczne. Tak więc, należy zapytać zwolenników tej reformy, którym obiektywnie trzeba przyznać rację, że ani gimnazja, ani też szkoły podstawowe nie funkcjonowały tak dobrze jak zakładano, oferta programowa nie była spójna, powtarzała treści nauczania, ich dobór był często przypadkowy, czy byliby przeciwko likwidacji gimnazjów, gdyby w pełni, a przede wszystkim konsekwentniej i lepiej merytorycznie oraz organizacyjnie przeprowadzono reformę oświatową z roku 1999? Jeżeli mają rację, że obecnie będzie lepiej popierając kolejną zmianę ustroju szkolnego, to na czym ją opierają?

W artykule wskazywałam na kompleks skomplikowanych przyczyn niepowodzeń poprzedniej reformy, który Ministerstwo Edukacji Narodowej zignorowało. Czy obecna zamiana 6-letniej szkoły podstawowej na szkołę 8-letnią, przy jednoczesnej likwidacji gimnazjów, przyczyni się realnie do rozbudowy sieci szkolnej, ułatwi dostęp do szkoły dzieciom z rodzin biedniejszych, środowisk zaniedbanych? Czy poprawi poziom nauczania, usunie nonsensy oferty programowej, lepiej dostosowując ją do rynku pracy i wymogów społeczeństwa industrialnego?

Pojawiające się obecnie pierwsze symptomy charakteryzujące sposób wdrażania nowej koncepcji szkoły są niepokojące. Wygląda na to, że powtarza się błędy z przeszłości. Na razie skoncentrowano się na zmianach nazw szkół, a także korektach granic obwodów szkolnych, co jest najłatwiejsze. Decydujące o powodzeniu reformy konkretne rozwiązania, oferty programowe, nowe podręczniki, a także inne działania szczegółowe są opracowywane i podejmowane w wielkim pośpiechu i mają charakter kampanijny. Towarzyszy im spory chaos, przy braku szerokiego poparcia społecznego. Wbrew temu Ministerstwo Edukacji Narodowej uparcie powtarza, że wszystko jest w porządku i przebiega zgodnie z założeniami. To swoiste rozdwojenie jaźni

rokuje źle. Już dziś zatem można z dużym prawdopodobieństwem prognozować, że rezultaty zmiany ustroju szkolnego, cofającej polską edukację do stanu sprzed roku 1999, a więc o prawie dwadzieścia lat, będą w perspektywie najbliższych lat niekorzystne. Jedną z przyczyn jest powtarzanie wielu błędów w sposobie wdrażania obecnej innowacji oświatowej, znanych z przeszłości. Wskazywałam na nie, przywołując swoje badania tego zagadnienia przeprowadzone w regionie kaliskim, a także pierwsze formalne decyzje samorządowe.

Na koniec wypada więc zapytać: czy wzgląd na osiągnięcie doraźnych celów politycznych powoduje, że nie chcemy wyciągnąć z nich bardziej pragmatycznych wniosków. Oby nie okazało się, że mądry Polak po szkodzie…!!! O racjonalizmie zmiany szkolnej z roku 2016 decydować muszą rzetelne, merytoryczne argumenty oświatowe, nie zaś polityczne.

BIBLIOGRAFIA

Dolata R., Jasińska A., Modzelewski M., *Wykorzystanie krajowych egzaminów jako instrumentu polityki oświatowej na przykładzie różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, Polityka Społeczna, 2012, 1.

Herbst M., *Ministerstwo w krainie badań, czyli co wynika (a co nie) z prac naukowych o gimnazjach*, Edukacja, 2016, 19.

Herczyński J., Sobotka A., *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce 2007-2012*, Warszawa 2014.

Herczyński J., Sobotka A., *Ustrojowe modele gimnazjum*, Edukacja, 2015, 4.

Jakubowski H., Patrinos E., Porta E. i in., *The effects of delay in tracking in secondary school: evidence from the 1999 education reform in Poland*, Education Economics, 2016, 24(6).

Konarzewski K., *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, Warszawa 2002.

Nyczka T., *Nowe podstawówki obiecują*, „Gazeta Wyborcza", 18-19 marca 2017.

Rondalska D., *Konteksty i meandry reform oświatowych, czyli o manipulowaniu edukacją*, Kraków 2017.

Sawiński Z., *Gimnazja wobec nierówności społecznych*, Edukacja, 2015, 4.

Sawiński Z., *Po co likwidować gimnazja? Dzieciom wiedzy przybywało*, rozmowa z J. Suchecką, „Gazeta Wyborcza", 29 listopada 2016.

Sitek M., *Zmiany w nierównościach edukacyjnych w Polsce. Uwagi polemiczne do tekstu Zbigniewa Sawińskiego: Gimnazja wobec nierówności społecznych*, Edukacja, 2016, 2.

Akty prawne

Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (DzU 2017, poz. 59).

Dziennik Urzędowy Województwa Wielkopolskiego, Poznań 6 kwietnia 2017, poz. 3016. Uchwała Rady Miejskiej w sprawie dostosowania regionalnej sieci szkół do nowego ustroju szkolnego, Wydział Edukacji Urzędu Miasta Kalisza, Kalisz 2017.

Źródła internetowe

Badania tzw. Barometru Warszawskiego, http:/www.um.warszawa.pl [dostęp: 23 kwietnia 2016].

Broniarz wylicza *„Kłamstwa reformy edukacji": można to jeszcze odwrócić,* https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju... [dostęp: 5 listopada 2017].

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Dobra Szkoła, Harmonogram*; http:/ reforma edukacji. Men.gov.pl [dostęp: 10 października 2017].

Rządowy projekt ustawy prawo oświatowe, uzasadnienie (druk sejmowy nr 1030), http://obserwatoriumdemokracji.pl/wp-content/uploads/2016/10/prawo-owiatowe_uzasadnienie.pdf [dostęp: 26 marca 2017].

Sławomir Broniarz o wniosku w sprawie referendum, https:/WWW.tvn24.pl/wiadomości-z-kraju,3/szef-znp-slawomir-broniarz-o-wniosku-w-sprawie-referendum [dostęp: 10 listopada 2017].

JUSTYNA STRYKOWSKA-NOWAKOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE NAUCZYCIELI

ABSTRACT. Strykowska Justyna, *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli* [Teachers' Communicative Competences]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 311-328. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.21

The article discusses the problem of teachers' communicative competences and presents it from both the theoretical and empirical perspective. The first part of the article helps understand the communication process and defines teachers' communicative styles at school and barriers for pedagogical communication. The second part presents the results of diagnostic research on selected teachers' communicative competences. The research problems included: How do teachers understand the communication process at school, and what are the factors determining its level? What communicative styles do teachers use? What are the barriers in communication between teachers and students? The article concludes with remarks and postulates.

Key words: communicative competences, teachers, communication process, communicative styles and barriers

Wstęp

Rozważania teoretyczne i działania praktyczne związane z kompetencjami nauczycieli są obecne w dyskursie pedagogicznym już od dawna. Począwszy od starożytnych filozofów, humanistycznego renesansu i pozytywizmu, poprzez I połowę XX wieku (wyzwolony progresywizm), aż po dziś, naukowcy, praktycy i rodzice zastanawiają się, jaki jest i jaki powinien być nauczyciel – wychowawca.

Umiejętności komunikacji wychowawczej pedagogów trzeba traktować jako element składowy kompetencji wychowawczych nauczycieli. Nawiązując do takich autorów, jak: Maria Czerepaniak-Walczak[1], Stanisław Dylak[2],

[1] M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczycieli*, Toruń 1997.

[2] S. Dylak, *Zawodowe kompetencje nauczyciela*, [w:] *Edukacja. Technologia kształcenia. Media*, red. K. Denek, F. Januszkiewicz, W. Strykowski, Poznań 1993.

Bogusława Gołębniak[3], kompetencje wychowawcze będziemy rozumieć jako podmiotowe dyspozycje pedagogów, umożliwiające współuczestniczenie w procesie wychowania podopiecznych. Jest to całościowa struktura składająca się z określonej wiedzy, sposobu myślenia i rozumienia procesów, specyficznych umiejętności oraz stylów zachowania się nauczyciela.

Uruchamianie mechanizmów wychowawczych wymaga zaistnienia odpowiednich okoliczności. Podstawowy warunek stanowi nawiązanie podmiotowej relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, co jest możliwe tylko wówczas, kiedy nauczyciel potrafi prawidłowo komunikować się ze swoimi uczniami. Oznacza to posiadanie wiedzy z zakresu procesu komunikowania się i wynikających z niej konkretnych umiejętności słuchania, mówienia, a także wrażliwość na sygnały niewerbalne.

Proponowany artykuł przedstawia rozważania teoretyczne i wyniki badań empirycznych na temat komunikacji wychowawczej. Omówiono więc kolejno: rozumienie procesu komunikowania się, style komunikowania się w szkole oraz bariery w komunikowaniu wychowawczym. Drugą część artykułu stanowią wyniki badań diagnostycznych przeprowadzonych wśród czynnych nauczycieli.

Rozumienie procesu komunikowania się

Kluczem do tworzenia dobrej relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem jest komunikacja wychowawcza. Terminem tym posługuje się Marek Dziewiecki, definiując komunikację wychowawczą jako podstawowe narzędzie formacji dzieci i młodzieży. Według niego, jest to rodzaj niezwykłego spotkania, dzięki któremu wychowanek ma szansę odkryć własną tajemnicę oraz dorastać do życia w prawdziwej miłości. Autor ten uważa, że istotą komunikacji wychowawczej jest zafascynowanie wychowanka dorastaniem do miłości i prawdy. Komunikacja wychowawcza wymaga całościowego i realistycznego rozumienia wychowanka, a także znajomości głównych celów i metod wychowania[4].

Środkiem do osiągnięcia sukcesu są zdolności komunikacyjne. Według Zbigniewa Nęckiego[5], jest to wiedza, jak i do kogo dotrzeć, jak budować relację i jak mówić, by słowa wspierały i rozwijały, a nie ograniczały i niszczyły słabszych. Innymi słowy – wiedza o komunikacji, umiejętność aktywnego słuchania, używania odpowiednich słów, a także wrażliwość na aspekty ko-

[3] B. Gołębniak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.

[4] M. Dziewiecki, *Komunikacja wychowawcza*, Kraków 2004, s. 8-9.

[5] Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996.

munikacji niewerbalnej powinny stanowić jednolitą, uwewnętrznioną całość. Nie wystarczy zatem przyswojenie danej wiedzy, ważna jest akceptacja i naturalne stosowanie jej w określonych sytuacjach.

Źródła pojęcia „komunikowanie" można szukać w języku łacińskim, gdzie *communico, communicare* oznacza uczynić wspólnym, połączyć, przekazać wiadomości, naradzać się. W komunikowaniu się duże znaczenie należy przykładać do przekazywania i łączenia. Ważne jest także wyróżnienie trzech podstawowych rodzajów komunikacji: intrapersonalnej, interpersonalnej i społecznej. Ta pierwsza to monolog wewnętrzny, kolejna zachodzi pomiędzy konkretnymi osobami, a ostatnia pomiędzy grupami[6].

W opisywanym procesie komunikowania można wyszczególnić nadawcę i odbiorcę. Nadawca staje się odbiorcą, a odbiorca nadawcą po to, aby za chwilę role znów się odwróciły. Nauczyciel jest więc nadawcą i odbiorcą – powinien umieć funkcjonować w obu tych rolach. Zdarza się, że pedagodzy mają trudność z byciem dobrym odbiorcą uczniowskich komunikatów. Właściwe zrozumienie, a następnie praktyczna realizacja istoty komunikacji, to właśnie owa zależność i obopólne przenikanie się zachowań.

Nadawca ma określoną intencję, zamiar, myśl i uczucia, które koduje w postaci danej wiadomości, a następnie przekazuje ją do odbiorcy. Zadanie odbiorcy polega na właściwym odkodowaniu i interpretacji nadanego komunikatu. Styl komunikowania nauczyciela wpływa na reakcje ucznia. Odpowiednia wewnętrzna interpretacja tej reakcji determinuje kolejną wypowiedź nauczyciela. Przebieg tych pojedynczych sytuacji komunikowania się jest elementem wpływającym na całą relację pomiędzy wychowawcą a wychowankiem.

Proces komunikowania charakteryzuje się pewnymi cechami: jest złożony, społeczny i interakcyjny, dynamiczny, a także tworzy się w nim określona zależność. Społeczny element komunikacji pokazuje, że przebiega ona w jakimś kontekście i do jej realizacji potrzebne są co najmniej dwie osoby. Mówi się wówczas o komunikacji dotyczącej pojedynczego ucznia (komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem). Oczywiście, istnieje także komunikacja grupowa. Istotne jest, w jaki sposób nauczyciel potrafi rozmawiać z każdym uczniem osobno i z całą klasą. Interakcyjność oznacza, że podczas komunikacji powinna zachodzić wzajemna wymiana. Najczęściej rozpoczyna się ona od spojrzeń, gestów, potem słów, informacji, później następuje wzrost zaufania. Dynamiczny charakter oznacza, że podczas jej przebiegu mają miejsce różne zjawiska psychiczne, takie jak: interpretowanie, rozumienie, akceptowanie lub odrzucanie słów bądź innych znaków.

[6] M. Mrozowski, *Media masowe. Władza, rozrywka i biznes*, Warszawa 2001, s. 29-30.

Style komunikowania się w szkole

Nauczyciel bardzo często występuje w roli nadawcy komunikatów. Jest mówcą, gdy prowadzi lekcje, zajęcia wychowawcze z całą klasą, jest także nim podczas rozmowy z uczniem, rodzicem, z drugim nauczycielem, dyrektorem, czy też innym pracownikiem szkoły. W każdej z tych okoliczności w inny sposób się komunikuje. Umiejętność komunikacji polega na doborze odpowiednich słów w określonych sytuacjach. Nauczyciel podczas swojej pracy, w zależności od kontekstu sytuacji powinien używać różnych stylów komunikacji. Ich różne klasyfikacje można znaleźć w literaturze.

Często przytaczany i wykorzystywany jest podział na następujące style komunikowania się: agresywny, pasywny i asertywny[7]. Osoba o agresywnym stylu porozumiewania się potrafi z łatwością wyrazić swoje zdanie, myśli, chęci i zamiary. Czyni to jednak w sposób nieprzyjemny dla rozmówcy. Ma tendencję do obrażania go, poniżania, zdarza się, że nawet do wzbudzania w nim poczucia winy i niezadowolenia. Często przybiera styl atakowania rozmówcy, używając języka „ty". Tak bowiem w psychoedukacji określa się mówienie nie o swoich potrzebach i intencjach, lecz o tym, co wydaje się komuś, że ma na myśli druga osoba i to, co komuś wydaje się, że o niej wie. Werbalnym przekaźnikiem jest stosowanie wulgaryzmów, epitetów lub słów oceniających z góry rozmówcę, ponadto uogólnień typu „zawsze", „nigdy" oraz wypowiedzi mocno sugerujących i ukazujących własną wyższość.

Styl pasywny jest typowy dla osób nieśmiałych, niepewnych samych siebie. Zdarza się, że mówią one cicho, jakby mówiły do siebie, używają słów pomniejszających znaczenie treści własnych wypowiedzi. Mają skłonność do podporządkowywania swoich poglądów, emocji i potrzeb poglądom innych osób. Osoby o stylu komunikowania się pasywnym, określanym także uległym, chciałyby, aby to rozmówcy domyślali się, co chcą powiedzieć, jakie są ich pragnienia. Trudno z nimi nawiązać kontakt wzrokowy, gdyż często patrzą w dół, ma się wrażenie, jakby uciekali wzrokiem.

Trzeci styl, najbardziej wskazany, to styl asertywny. Polega on na jasnym i stanowczym, a jednocześnie łagodnym sposobie wypowiadania się. Osoby takie potrafią wyrażać poglądy, myśli w taki sposób, aby nie ranić innych i okazywać im szacunek. Potrafią formułować prośby i jednocześnie są gotowe na przyjęcie odmowy oraz krytyki, charakteryzują się adekwatną samoocenią, tak więc radzą sobie też z porównywaniem i oceną innych. Kontakt wzrokowy z takimi osobami jest łatwy i przyjemny. Wyprostowana postawa ciała wskazuje na emanujący od nich wigor.

[7] M. Król-Fijewska, *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*, Warszawa 2012.

Kolejny podział to styl autorytarny i współpracujący[8]. Pierwszy określany jest mianem stylu jednostronnego, co oznacza, że nauczyciel w procesie komunikacji odgrywa rolę dominującą, oczekuje od uczniów głównie słuchania i przyjmowania tego, co przekazuje. Nie ma tutaj miejsca na informacje zwrotne i pytania. Uczniowie nie mogą wyrażać swoich opinii i wpływać na otaczającą ich szkolną rzeczywistość. Najczęściej taki styl komunikowania się powoduje nieprzyjemny klimat emocjonalny w klasie. Wychowankowie nie chcą angażować się w zadania, za to czują przymus zewnętrzny i lęk przed nauczycielem. Nie przejawiają chęci identyfikowania się ze szkołą, którą najczęściej darzą nieprzyjemnym uczuciem. Styl współpracujący natomiast jest wzajemną wymianą wiadomości, poglądów i emocji. Występuje informacja zwrotna i zwrotne słuchanie się oraz dopełnianie. Uczniom daje to poczucie współtworzenia zadań, które wykonują, co zwiększa motywację i poczucie sensu z tego, co się robi.

Niezmiernie istotną umiejętnością, ważną dla nauczyciela, jest empatyczne rozumienie i empatyczne komunikowanie. W rozumieniu uczuć uczniów pomaga postawa empatii, czyli zdolność wejścia w świat dziecka. Empatia to zdolność dorosłego do pozytywnego zaangażowania emocjonalnego w relacjach z uczniem, tworzenia trafnych wyobrażeń na temat tego, co dzieje się w jego wewnętrznym świecie, umiejętność opisywania tych wyobrażeń, wrażliwość na jego reakcje, które mogą potwierdzić lub zanegować trafność tych wyobrażeń. Nauczyciel powinien zatem najpierw wniknąć w świat uczuć dziecka, rozpoznać, zrozumieć i nazwać jego emocje. Następnie tak poprowadzić rozmowę, aby uczeń sam dotarł do źródła swoich stanów wewnętrznych i w konsekwencji odnalazł rozwiązanie własnych trudności i problemów. Aby jednak do tego doszło, wychowawca powinien osiągnąć biegłość w konstruowaniu i zadawaniu pytań, gdyż ta umiejętność zachęca podopiecznego do samodzielnego myślenia, pozwala lepiej poznać siebie nawzajem, motywuje do działania. Ważne jest, aby mieć świadomość, jaki rodzaj pytania zastosować w określonej sytuacji.

Temu celowi służą pytania zamknięte i otwarte. Pierwsze rozpoczynają się najczęściej od słowa *Czy* i dają dwie możliwości odpowiedzi – *tak* i *nie*. Można je zatem stosować, gdy nauczyciel chce uzyskać konkretnie sprecyzowaną informację bądź usłyszeć określoną deklarację czy decyzję. Pytania zamknięte nie nadają się jednak do sytuacji, kiedy pragnie dowiedzieć się czegoś więcej o uczniu, gdy chce go poznać. Wtedy warto użyć pytań otwartych, zaczynających się od słów: *Kto? Jaki? Co? Dlaczego? Gdzie? Kiedy?* Dają one możliwość dłuższej wypowiedzi, podzielenie się doświadczeniami, opiniami, przeżyciami. Często aktywizują podopiecznych, motywują

[8] L. Grzesiuk, *Style komunikacji interpersonalnej*, Warszawa 1979.

do działania, czy też pobudzają do dyskusji. Są także dobrym wstępem do definiowania, dookreślania zgłaszanych przez uczniów problemów, czy też do ich diagnozy.

Bariery w komunikacji wychowawczej

Proces komunikacji wychowawczej może być zakłócony, a nawet przerwany w wyniku błędów czy barier komunikacyjnych. Za dobrą komunikację odpowiedzialne są dwie rozmawiające ze sobą strony. Jednak w przypadku komunikacji wychowawczej, to po stronie dorosłego leży większy ciężar kreowania tej sytuacji. Dodatkowo, prowadzone rozmowy z uczniami jednocześnie stają się sytuacjami modelowania, co oznacza, że podczas ich trwania dziecko uczy się, jak rozmawiać z innymi ludźmi. Zatem, jeśli nauczyciel nie będzie potrafił komunikować się, to nie uda mu się porozumieć i jednocześnie będzie swój nieodpowiedni styl przekazywał dalej.

Istotne jest, aby unikać wypowiedzi, które mogą stanowić bariery i zakłócenia. Nauczyciel prowadząc rozmowę, powinien mieć na względzie to, w jaki sposób jego słowa wpływają na słuchającego go ucznia, jakie wewnętrzne reakcje powstają u rozmówcy, jakie myśli, jakie emocje i jakie zachowania są konsekwencją nauczycielskich komunikatów. Przyczyną niepowodzeń w komunikacji jest zbyt częste używanie słów mogących stanowić wyzwalanie trudnych emocji u słuchacza. Emocje te powodują, że uczeń traci motywację do komunikacji i ją przerywa.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele klasyfikacji błędów, barier, blokad, czy trudności w procesie komunikowania się. Thomas Gordon[9] w swojej koncepcji wychowania bez porażek sporo miejsca poświęca blokadom komunikacji. Wyróżnia dwanaście typów blokad komunikacji interpersonalnej pomiędzy nauczycielem a uczniem. Tymi zagadnieniami zajmuje się także Beata Kozyra[10], która w książce cały obszerny rozdział poświęca tego rodzaju barierom. Pisze ona o sześciu dużych grupach trudności, które następnie dzieli na konkretne rodzaje komunikatów. Zbigniew Nęcki we wspomnianej już książce *Komunikacja międzyludzka* wskazuje na osiem typów trudności w komunikacji.

Do barier w komunikacji należy grupa zwrotów, którą można nazwać wypowiedziami uwłaczającymi, poniżającymi. Są one wyrazem braku szacunku i akceptacji dla młodych rozmówców. Zalicza się do nich: obwinianie, oskarżanie, osądzanie, przezywanie, groźby i rozkazy. Tego typu wypowiedzi mogą stać się dla dziecka informacją, że jego osoba i jego potrzeby są dla

[9] T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 2007.
[10] B. Kozyra, *Komunikacja bez barier*, Warszawa 2008.

dorosłego nieważne. Nauczyciel oczekuje od wychowanka jedynie całkowitego podporządkowania przez wzbudzanie lęku. Uczeń może jednak odczuwać złość i wrogość, czemu będzie dawać wyraz swoim zachowaniem – oporem, nieposłuszeństwem i agresją.

Dorosłym czy wychowawcom zdarza się często, że ich rozmowy z dziećmi nasycone są sarkazmem bądź elementami dowcipkowania. Mogą one również stać się barierą w komunikacji. Informują one bowiem ucznia o tym, że nauczyciel nie interesuje się nim, nie szanuje jego uczuć, a nawet być może go nie akceptuje. Na takie komunikaty najczęściej pojawiają się reakcje typu: *Jestem głupi, nic nie mogę zapamiętać*.

„Zakłócaczem" w komunikacji jest także nieumiejętne stosowanie ocen. Negatywna ocena charakteryzująca całą osobę może wyrządzić wiele szkód w kształtującej się osobowości. W szczególności narażona jest samoocena dziecka i budujący się wizerunek siebie, czyli sposób myślenia o sobie. Wskazana byłaby zdolność do empatii, czyli wnikliwego oraz wrażliwego zrozumienia przeżyć i odczuć ucznia ze strony nauczyciela.

Często zdarzającym się rodzajem komunikatu jest przyrównywanie danego dziecka do innego czy rodzeństwa lub do siebie samego. Nauczyciel porównując jednego ucznia, najczęściej słabszego w danej dziedzinie, z drugim lepszym ma nadzieję, że stanie się to motywacją i zachętą do większej pracy. Niestety, najczęściej jest inaczej. Uczeń mający być zmotywowany, czuje się upokorzony i zniechęcony, nie wierzy, że mógłby dorównać swojemu koledze lub bratu. Zagrożona jest więc relacja pomiędzy porównywanymi, może bowiem zrodzić się zazdrość i złość, czyli trudne emocje, z którymi młodzi ludzie nie zawsze potrafią sobie właściwie poradzić.

Zbyt szybka, odruchowa, wyrwana z szerszego kontekstu interpretacja bywa błędna i może być przyczyną zakłócenia w komunikacji. Ważne jest precyzyjne oddzielanie faktów, zdarzeń, konkretnych zachowań od ich analizy. Niewłaściwa interpretacja może wywołać w uczniach poczucie zdziwienia, zakłopotania, złości, czy też wstydu.

W komunikacji wychowawczej zdarzają się także wypowiedzi typu proroctwa. Nauczyciel prorokuje, na podstawie nieprawidłowego zachowania ucznia, że jego przyszłość będzie nieudana, np.: *Ciągle kłamiesz, zobaczysz, już nikt nigdy tobie nie zaufa i już nigdy nie będziesz miał przyjaciół; nie uczysz się, zobaczysz, nie znajdziesz pracy i do końca życia będziesz klepał biedę; jeśli dalej tak będziesz postępować, to na pewno skończysz w więzieniu*. Tego typu wypowiedzi wzbudzają złość, lęk i odbierają siły do zmian swojego zachowania.

Trudnością w komunikacji pomiędzy nauczycielami a uczniami są uogólnienia i generalizowanie. Polegają one na konstruowaniu zbyt ogólnej oceny całej osobowości człowieka, czyli wyciąganiu negatywnego wniosku, dalece wykraczającego poza bieżącą sytuację. Nauczyciel formułuje ogólne zasady,

zamiast mówić o konkretnych zachowaniach i własnych odczuciach. Używa takich słów, jak: *zawsze, ciągle, już nigdy, do końca życia.* Nadmierne uogólnienia odnoszą się także do samego siebie, np. *Czułam się źle na zebraniu, więc nie nadaję się do bycia z ludźmi.*

Zbyt częste stosowanie wykładów i moralizowania, czyli długich wypowiedzi nasyconych radami, rozciągniętym tłumaczeniem i negatywną oceną często stanowią początek zerwania komunikacji. Uczeń przy tego typu wypowiedziach nudzi się, nie jest w stanie zapamiętać wszystkiego i może doświadczać spadku samooceny.

Doradzanie, sugerowanie, proponowanie rozwiązań są takimi elementami komunikacji, które mogą być odbierane przez uczniów jako dowód, że nauczyciele nie wierzą w ich zdolności do samodzielnego rozwiązywania własnych problemów. Rada często jest odbierana jako komunikat: *Wiem, co jest dla ciebie najlepsze*, co może być irytujące dla młodych ludzi walczących o umocnienie swojej niezależności. Istotnym błędem nauczyciela jest niedowierzanie i zaprzeczanie wypowiedziom, a w szczególności emocjom wychowanków. Są to komunikaty typu: *To niemożliwe, ty tego nie czujesz…; No co ty, przecież jest ciepło, nie może tobie być zimno*. Takie komunikaty powodują, że dziecko zamyka się w sobie i w kolejnych sytuacjach może mieć trudności w podzieleniu się odczuciami. W komunikacji czasem zdarza się także wyolbrzymianie, czyli ukazanie czegoś w sposób przesadny. W tym wypadku podopieczny może poczuć się niesprawiedliwie oceniony, a nawet skrzywdzony. Efektem takich emocji jest strach, że jest aż tak źle.

Kolejną blokadą w komunikacji może być postawa męczennika. Częściej ten typ komunikacji zdarza się u rodziców, ale jest także możliwy u nauczycieli. Dorosły w swoich wypowiedziach przedstawia siebie jako osobę, która robi wszystko dla dziecka, a ono jest niewdzięczne i nie potrafi się odpowiednio zachowywać i docenić jego starań. Taka postawa wzbudza u młodego człowieka zbyt obciążające poczucie winy, które może stać się przyczyną licznych trudności.

Badania kompetencji komunikacyjnych wśród nauczycieli

W dalszej części artykułu zostaną zaprezentowane wyniki badań diagnostycznych, mających na celu rozpoznanie kompetencji komunikacyjnych wybranych nauczycieli. Byli to nauczyciele szkoły podstawowej i gimnazjum – słuchacze studiów podyplomowych dla nauczycieli o specjalności przyroda, historia i zarządzanie oświatą. Grupę badawczą stanowili więc czynni

nauczyciele, uczący takich przedmiotów, jak: chemia, biologia, geografia, historia, religia, język angielski i niemiecki, sztuka, wychowanie fizyczne oraz nauczyciele wychowania przedszkolnego i wychowawcy świetlicy szkolnej. W rezultacie próbę badawczą (160 osób) w omawianych tu badaniach stanowiła grupa nauczycieli-wychowawców z całej Polski.

Badanie zostało przeprowadzone za pomocą rozbudowanego kwestionariusza ankiety. Diagnoza kompetencji komunikacyjnych powstała w wyniku samooceny, to znaczy nauczyciele sami określali występowanie oraz kształt i poziom konkretnego elementu kompetencji komunikacyjnych. Badanie diagnostyczne miało na celu uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania ogólne:

– *Jak nauczyciele rozumieją proces komunikowania się w szkole i jakie czynniki warunkują jego poziom?*

– *Jakie style komunikowania się stosują nauczyciele?*

– *Jakie bariery występują w komunikacji pomiędzy nauczycielami a uczniami?*

Rozumienie przez nauczycieli procesu komunikowania się w szkole i czynniki warunkujące jego poziom

Pierwszy obszar, jaki poddano badaniom w kwestii kompetencji komunikacyjnych nauczycieli, to rozumienie procesu komunikacji, jego uwarunkowań, oraz samoocena poziomu kompetencji komunikacyjnych.

W celu poznania, w jaki sposób nauczyciele definiują proces komunikowana, zostało im zadane pytanie otwarte: czym dla Pani/Pana jest proces komunikowania się w szkole? Najczęściej padały odpowiedzi, że proces komunikowania się w szkole zachodzi pomiędzy nauczycielem a uczniem, pomiędzy uczniem a nauczycielem, nauczycielem a nauczycielem, nauczycielem a rodzicami oraz nauczycielami a dyrekcją. Do opisu procesu komunikowania się używano określeń: dialog, dobre relacje, bardzo ważna umiejętność nauczycieli, sposób na wzajemne poznawanie się, zrozumienie oczekiwań i potrzeb uczniów. Zwracano także uwagę na to, że rozmowa to rozwiązywanie problemów i powinna przebiegać w sposób przyjazny. Ta grupa nauczycieli była najliczniejsza – liczyła 78 osób. Drugą grupę stanowili nauczyciele traktujący komunikację w szkole jako sposób na transmisję wiedzy, jako przepływ informacji. Istotna wtedy staje się efektywność komunikacji, rozumiana jako przekazanie określonej treści. Do tej grupy można zaliczyć 68 osób. Trzecią grupę tworzy tylko 14 osób, które zwróciły uwagę na odpowiedni dobór słów na ich piękno i adekwatność względem sytuacji komunikowania się.

W procesie doskonalenia kompetencji wychowawczych, w zakresie komunikacji wychowawczej, istotne są przekonania odnośnie do ich uwarunkowań. Zasadniczą sprawą jest odpowiedź na pytanie: *Czy podczas specjalistycznych zajęć typu warsztaty i treningi można doskonalić swoją komunikację?* W celu zbadania tego zagadnienia zadano nauczycielom dwa pytania – jedno o przekonania w stosunku do uwarunkowań tych umiejętności i drugie o uczestnictwo w kursach bezpośrednio związanych z komunikacją. W pytaniu o uwarunkowania respondenci mogli wybrać jedną odpowiedź z następujących propozycji: uczestnictwo w specjalistycznych kursach i szkoleniach z zakresu komunikowania się, zdobyte doświadczenia w relacji z uczniami, cechy osobowościowe (tab. 1).

Tabela 1

Czynniki warunkujące umiejętności komunikowania się

Grupy uwarunkowań	Liczba osób n = 160	%
Uczestnictwo w specjalistycznych kursach i szkoleniach z zakresu komunikowania się	12	7,50
Zdobyte doświadczenia w relacji z uczniami	98	61,25
Cechy osobowościowe	50	31,25

Źródło: badania własne.

Najwięcej osób, bo aż 98 (61,25%) zadeklarowało, że swoją komunikację najbardziej doskonali w wyniku zdobytych doświadczeń w relacjach z uczniami. 50 osób (31,25%) wskazało na cechy osobowościowe, 12 (7,50%) – na uczestnictwo w kursach i szkoleniach.

Pytanie o formy doskonalenia było pytaniem otwartym. Prawie połowa osób nie odpowiedziała na nie, 12 nauczycieli udzieliło odpowiedzi, że nie uczestniczyło w tego typu szkoleniach, wśród pozostałych najczęściej pojawiały się odpowiedzi, że uczestniczyli w warsztatach, w których była także mowa o komunikacji. Pięć osób wymieniło konkretne kursy: komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem, podstawy komunikacji interpersonalnej. Pojawiały się także informacje o uczestnictwie w konferencjach, podczas których była mowa o komunikacji.

W pytaniu o określenie poziomu swoich umiejętności nauczyciele mieli do dyspozycji trzy warianty: poziom wysoki, średni i niski. Najwięcej odpowiedzi można zakwalifikować do poziomu średniego 79 osób (49,37%), ale równie dużo, gdyż 37 osób (23,12%) określiło swój poziom jako wysoki, 17 osób nie udzieliło odpowiedzi, 27 zaznaczyło niski (tab. 2).

Tabela 2

Samoocena poziomu umiejętności komunikowania się

Poziom	Liczba osób n = 160	%
Wysoki	37	23,12
Średni	79	49,37
Niski	27	16,87
Brak odpowiedzi	17	10,62

Źródło: badania własne.

Style komunikowania się stosowane przez nauczycieli

Kolejnym badanym obszarem kompetencji komunikacyjnych nauczycieli był styl komunikowania się w szkole. W części teoretycznej opisano kilka stylów komunikowania się, jak np.: agresywny, pasywny, asertywny oraz autorytarny i współpracujący. Elementem stylu komunikowania się jest też empatyczne rozumienie oraz potrzebna do tego umiejętność słuchania i zadawania pytań.

W celu zbadania, jak opisane i wymienione powyżej rodzaje stylów komunikowania się funkcjonują w praktyce szkolnej, postawiono badanym następujące zadania i pytania:

1) tabelka kwestionariuszowa, w której nauczyciele mieli wskazać, jak często używają określonych zachowań komunikacyjnych, umożliwiająca określenie miejsca nauczycielskiej komunikacji na skali – od komunikacji autorytarnej, poprzez mieszaną, aż do komunikacji współpracującej (tab. 3);

Tabela 3

Tabelka kwestionariuszowa

Jak często wobec uczniów zachowuje się Pan/Pani w opisany poniżej sposób?

		Zawsze	Często	Trudno określić	Nigdy
1	Toleruję odmienność poglądów i przekonań uczniów				
2	Od uczniów oczekuję głównie tego, aby mnie słuchali				
3	Zdarza mi się obwiniać rozmówcę – ucznia				
4	Mam skłonność do zbyt długich kazań				
5	Staram się uzgadniać z uczniami ważne dla nich kwestie				

6	Jestem otwarty/a na negocjacje i gotowy/a do ustępstw				
7	Używam języka „ja"				
8	Szybko oceniam mojego rozmówcę – ucznia				
9	Potrafię uważnie słuchać i dawać uczniom poznać, że zostali wysłuchani				
10	Unikam osądzania, poniżania				
11	Zadaję pytania otwarte w celu lepszego zrozumienia ucznia				
12	Stosuję sarkazm				
13	Moje słowa są zgodne z moimi gestami, mimiką, postawą ciała				
14	Używam uogólnień typu „zawsze", „nigdy"				
15	Jasno formułuję wypowiedzi				
16	W moich wypowiedziach staram się pokazać swoją siłę				
17	Dbam o kontakt wzrokowy podczas rozmów z uczniami				
18	Staram się nie dopuszczać do tego, aby uczniowie wyrażali swoje zdanie				
19	Jestem zainteresowany tym co mówi uczeń				
20	Rozmowy z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze wzbudzają we mnie lęk				
21	Koncentruję się na osobie ucznia				
22	Lubię szybko formułować rady				
23	W wypowiedziach porównuję uczniów				
24	Staram się być empatyczna/y wobec uczniów				
25	Podczas rozmowy koncentruję się na sobie				

2) seria pytań: w pierwszym respondenci sami mieli opisać swój styl komunikowania się, w kolejnym zaznaczali, jaki rodzaj pytań najczęściej wykorzystują, pojawiło się także pytanie o odzwierciedlanie uczuć i empatię.

Pytanie, w którym badani mieli zaznaczyć częstość ich określonych zachowań komunikacyjnych było tabelką kwestionariuszową, umożliwiającą usytuowanie stylu komunikowania się na skali – styl autorytarny *versus* styl współpracujący. Miejsce na niej zależy od liczby uzyskanych punktów. Wyniki zaprezentowano w tabeli 4.

Tabela 4

Styl komunikowania się charakterystyczny dla nauczycieli

Nazwa stylu i liczba punktów	Liczba osób n = 160	%
Autorytarny 0 - 25	15	9,40
Pośredni/mieszany 26 - 50	69	43,10
Współpracujący 51 - 75	76	47,50

Źródło: badania własne.

W nawiązaniu do pytania o styl komunikowania respondenci używali następujących słów i wyrażeń: prosty, zwięzły, bez oceniania, empatyczny, otwarty, chętnie słucham, pozwalam się uczniom wypowiadać, zrozumiały, przyjazny, spokojny, z poczuciem humoru, toleruję odmienność, negocjuję, unikam osądzania, poświęcam czas, spokojny, szczery, interaktywny, podmiotowy, empatyczny, wspierający, konkretny, łagodny, nie stosuję krytyki, unikam tonu rozkazującego, skoncentrowany na potrzebach ucznia. Jedna osoba napisała, że używa komunikatów typu „ja", a inna, że jest stanowcza. Taki sposób opisywania swojego stylu wskazuje na humanistyczne podejście do komunikowania się.

W odpowiedzi na pytanie: *Na czym polega odzwierciedlanie uczuć?* padały określenia, że jest to ujawnianie uczuć, nazywanie ich, bycie empatycznym. Wszyscy badani wskazali, że empatia rozumiana jako wczuwanie się w stan emocjonalny drugiej osoby jest ważna w komunikacji wychowawczej.

W celu zbadania rodzaju najczęściej zadawanych pytań nauczyciele mieli do wyboru cztery opcje: pytania otwarte, zamknięte, naprowadzające, zaczynające się od słowa „dlaczego?". Wyniki zostały przedstawione w tabeli 5.

Tabela 5

Element składowy stylu komunikowania się: rodzaj stosowanych pytań

Rodzaj stosowanych pytań	Liczba osób n = 160	%
Otwarte	75	46,90
Zamknięte	28	17,50
Naprowadzające	33	20,60
Zaczynające się od słowa „dlaczego"	24	15,00

Źródło: badania własne.

Bariery w komunikacji pomiędzy nauczycielami a uczniami

Umiejętność rozpoznawania barier w swoim stylu komunikowania stanowi ważny element badanych kompetencji. Wymaga to znajomości, przedstawionej w części teoretycznej artykułu, klasyfikacji błędów oraz autorefleksji nad własną komunikacją. W badaniach zostało zatem postawione pytanie: *Jakie bariery występują w komunikacji pomiędzy nauczycielami a uczniami?* W celu uzyskania odpowiedzi na tak postawiony problem skonstruowano zadanie dla respondentów, zawierające 14 wypowiedzi, z czego dziewięć stanowiło bariery. Należało zaznaczyć komunikaty – bariery i wskazać, gdzie jest błąd. Rozpoznawanie nieprawidłowości w komunikatach prezentuje tabela 6.

Tabela 6

Rozpoznawanie błędów w komunikacji

Komunikat	Treść komunikatu	Liczba osób, które wskazały, że dany komunikat jest błędem	%
Stosowanie ocen, wyolbrzymianie	*Masz kiepskie oceny, bo jesteś leniwy.*	50	31,25
Porównywanie	*Dlaczego nie jesteś bardziej podobny do swojego brata? On, w przeciwieństwie do ciebie, jest pilny i odpowiedzialny.*	99	61,87
Proroctwa	*Jesteś do niczego. Nikt porządny z ciebie nie wyrośnie.*	98	61,25
Uogólnianie i generalizowanie	*Karol, ty zawsze wszystko psujesz, jeszcze nigdy nie byłeś porządnie przygotowany, nie masz żadnych pomysłów. Wszyscy nauczyciele mają ciebie dość.*	90	56,25
Postawa męczennika	*Jak wy się zachowujecie? Wykończycie mnie… Doprowadzicie mnie do grobu… Czy chcecie, abym dostała przez was zawału?*	87	54,37
Sarkazm, dowcipkowanie	*Nie pamiętacie, kiedy Kolumb odkrył Amerykę? To chyba szkoła dla opóźnionych w rozwoju. Iloraz inteligencji wzrośnie tylko wtedy, gdy staniecie na krzesłach.*	78	48,75
Groźby	*Jeśli nie zrobisz wszystkich zaległych prac domowych do jutra, będziesz powtarzał klasę.*	70	43,75
Rozkazy	*Jeszcze nie zrobiłeś tych zadań. Masz je natychmiast zrobić!!!*	65	40,62
Zaprzeczanie	*Nie obchodzą mnie twoje emocje. To niemożliwe, żebyś był zły. Nie płacz, nie ma powodu do płaczu.*	60	37,50

Źródło: badania własne.

Jak wynika z analizy tabeli, większość respondentów potrafiła wskazać bariery w komunikacji. Stosunkowo najmniej badanych uznało, że komunikat jest barierą w sytuacji zaprzeczania emocjom i stosowania sarkazmu. Można by przypuszczać, że umiejętność nazywania emocji, a przede wszystkim akceptowania emocji ucznia, nie jest popularna wśród badanych nauczycieli. Być może nie są oni jeszcze gotowi, aby akceptować emocje, które ich zdaniem nie powinny dzieci odczuwać w określonej sytuacji. Osoby, które wskazały, że ten komunikat jest błędem, argumentowały, że nauczycielowi brakuje empatii, że jest niewrażliwy, lekceważy ucznia oraz że nie potrafi nazywać emocji uczniów. Nazewnictwo pochodzące z teorii komunikacji i określające, że tego typu komunikat jako zaprzeczanie emocji pojawiło się tylko trzy razy. Komunikat jako przykład sarkazmu określany był jako brak empatii, krytyka, poniżanie, obrażanie, możliwość obniżenia poczucia wartości u ucznia.

Największe zróżnicowanie wystąpiło przy komunikacie typu ocena ucznia. Aż 110 osób badanych nie zaznaczyło, że może on stanowić barierę w komunikacji. Oznacza to, że nazwanie ucznia leniwym dla tej grupy nauczycieli nie jest niczym złym i można w ten sposób mówić do podopiecznych. Dwadzieścia dwie osoby w objaśnieniu do tego zwrotu napisały, że jest to ocena zbyt rygorystyczna, kilkoro wyraziło zwątpienie, skąd właściwie nauczyciel ma pewność, że uczeń jest leniwy. Można wywnioskować, że sam fakt oceny ucznia nie jest niewłaściwy, ważne tylko, aby ocena była wiarygodna. Inne osoby wskazały, że taka wypowiedź może być demotywująca.

Tego typu wyniki badań skłaniają do refleksji: czy, a jeśli to jak, ocena słowna związana z wydaniem opinii o uczniu, nazwaniem jego cech osobowościowych wpływa na dalsze zachowanie, a nawet rozwój dziecka? Siedemdziesiąt osób wskazało, że komunikat – groźba jest błędem. Jednakże, uzasadnienie takiej decyzji pokazuje, że blokadę nie stanowi samo grożenie, tylko nierealność postawionych wymagań. Duża część nauczycieli pisała bowiem, że uczniowi została postawiona zbyt wysoko poprzeczka, że nauczyciel dał za krótki czas, że należy dać mu dłuższy okres na poprawę. Jeden z nauczycieli tak oto skomentował ten komunikat: *Jeśli uczeń nie zrobił czegoś przez cały rok, to i tak nie zrobi*.

W przypadku komunikatu – rozkazu sześćdziesiąt pięć osób wskazało, że jest on barierą. Określając, w czym tkwi błąd w tej wypowiedzi, dwudziestu nauczycieli napisało, że jest to ton rozkazujący lub nakazywanie. Pojawiły się także inne wyjaśnienia: postawa dyktatorska jeszcze nigdy nie rozwiązała problemów, nauczyciel nie szuka przyczyn problemu, to samo można powiedzieć delikatniej i przyjemniej, dane polecenie jest niewykonalne.

Wśród barier w komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem może pojawić się proroctwo. W większości uzasadnień padało stwierdzenie, że jest to zbyt ostra krytyka, całkowita negacja, poniżanie i obrażanie ucznia,

podcinanie skrzydeł, jak również że taki komunikat może stać się przyczyną uczniowskiej tragedii. Były także wypowiedzi typu: komunikat obniżający u uczniów poczucie wartości siebie oraz że nie wolno w ten sposób osądzać dzieci, że nie powinno się negować uczniów. Przekonywano jednocześnie, że ten komunikat jest właśnie proroctwem, a przecież nikt nie zna przyszłości i nie wiadomo, co może się wydarzyć.

Zaprezentowano także pomysły, co można w zamian: w każdym dziecku należy odkrywać coś dobrego, lepiej koncentrować się na pozytywach, wyrażać się w łagodniejszy sposób. Ktoś napisał konkretne zdanie, które nauczyciel może powiedzieć do ucznia: *Postaraj się zmienić swoją postawę, wyjdzie ci to na dobre*. Niestety, ta wypowiedź jest też w zasadzie blokadą w komunikacji, gdyż będąc radą, w pewnym sensie zawiera także proroctwo, przewidywanie przyszłości.

Najlepiej zinterpretowano komunikat będący porównywaniem danego ucznia z jego rodzeństwem lub inną osobą. Wszyscy nauczyciele napisali, że jest to niewłaściwy sposób postępowania, bardzo rzadko motywujący ucznia do pracy oraz do zmiany zachowania.

W postawie męczennika nauczyciele wskazywali, że wypowiadający się pedagog zbyt mocno jest skoncentrowany na sobie, pokazuje swoją bezsilność, co nie jest wskazane. Była także mowa o tym, że tego typu wypowiedź może wzbudzać poczucie winy u uczniów.

Stosowanie w wydawaniu opinii o uczniach określeń typu uogólnienia i generalizowanie zostało sklasyfikowane jako błąd, jednak w uzasadnieniu nie zawsze zwracano na to uwagę. Podkreślano nieprawidłową krytykę, która może wpłynąć na obniżenie samooceny dziecka na całkowity spadek jego motywacji do działania.

W ankiecie znajdowało się także pytanie otwarte. Respondenci otrzymali polecenie wpisania tego, co według nich może stanowić barierę pomiędzy nauczycielem a uczniem. Odpowiedzi można podzielić na trzy grupy przyczyn będących po stronie: nauczycieli, uczniów i osób związanych z organizacją pracy w szkole.

Po stronie nauczycieli najczęściej pojawiały się bariery: postawa zamknięta, niesłuchanie uczniów, obrażanie, osądzanie, poniżanie, traktowanie siebie jako kogoś lepszego, porównywanie, szufladkowanie, rutyna, negatywne nastawienie nauczycieli, że uczniowie sobie i tak nie poradzą, brak znajomości sytuacji życiowej dziecka, brak empatii, frustracja nauczycieli, przypadkowość w tym zawodzie, wygłaszanie długich monologów, zbyt żywe emocje nauczyciela, który nie potrafi zostawić swoich problemów za drzwiami, brak ochoty do rozmowy, poczucie wyższości nauczycieli, że jako elita są mądrzejsi od wszystkich, brak zrozumienia ucznia, brak umiejętności postawienia się w jego sytuacji, brak autorytetu, złe doświadczenia w poprzedniej szkole. Po

stronie uczniów była to: wrogość do przedmiotu, brak ochoty do rozmowy, brak umiejętności rozmowy ze względu na to, że się z dziećmi nie rozmawia w domu. Trzecią grupę stanowiły wypowiedzi typu: brak czasu na indywidualne rozmowy, zbyt liczne klasy, zbyt dużo zadań biurokratycznych.

Uwagi i wnioski końcowe

W artykule podjęto problem kompetencji komunikacyjnych nauczycieli jako szczególnie ważny dla efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły współczesnej. W części teoretycznej zdefiniowano więc proces komunikowania się, omówiono style komunikowania się nauczycieli z uczniami oraz scharakteryzowano podstawowe bariery komunikacji wychowawczej.

W części empirycznej przedstawiono wyniki badań diagnostycznych, przeprowadzonych techniką ankiety wśród czynnych nauczycieli.

Zasadnicza część badanej grupy nauczycieli docenia wagę komunikacji pomiędzy różnymi grupami społecznymi zaangażowanymi w pracę szkoły, czyli nauczycielami, uczniami i rodzicami. Do najważniejszych spraw zaliczają oni dialog pomiędzy nauczycielem a uczniem. Uważają, że należy dbać, aby komunikacja odbywała się w odpowiednim otoczeniu, czasie i miejscu. Traktują ją jako sposób poznania ucznia i zrozumienia jego zainteresowań, potrzeb oraz całej osobowości.

Spory zespół pedagogów (42,5%) komunikację traktuje głównie jako transmisję wiedzy i przepływ informacji. Była też grupa nauczycieli, którzy zwrócili uwagę na odpowiedni dobór słów, na ich piękno i adekwatność względem sytuacji komunikowania się.

Prawie połowa badanych nauczycieli oceniła, że ich umiejętności komunikacyjne osiągnęły poziom średni. Respondenci uważali, że głównym źródłem rozwoju kompetencji komunikacyjnych są doświadczenia w realnych relacjach z uczniami i sytuacjach szkolnych. Stosunkowo mało, bo tylko 7,5% wskazało na kursy i szkolenia z zakresu komunikacji jako miejsce doskonalenia tych umiejętności.

Drugi problem ogólny naszych badań dotyczył stylów komunikowania się. Styl komunikowania wśród nauczycieli można w 47,5% zaliczyć do stylu współpracującego, w 43,1% – do stylu mieszanego i w 9,4% – do stylu autorytarnego. Ważne jest, że 46,9% nauczycieli używa pytań otwartych, a raczej stroni od zamkniętych. Cieszy zapewne fakt, że wszyscy nauczyciele deklarują potrzebę bycia empatycznym w relacji z uczniami.

Jednocześnie, niestety, 75% nauczycieli nie wskazało, że konkretny komunikat, będący zaprzeczeniem emocji, stanowi barierę w komunikacji. W większości nauczyciele potrafią ogólnie wskazać bariery w komunikacji,

mają świadomość, że mogą one występować zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela.

Zasadniczym zadaniem dla osób pracujących wśród nauczycieli powinno być przekonanie ich, że podczas warsztatów i kursów z zakresu komunikacji mogą doskonalić swoje umiejętności komunikacyjne, jednak pod warunkiem, że będą dobrze zmotywowani, a nawet zdeterminowani, żeby uważać, co się mówi i jak się słucha.

BIBLIOGRAFIA

Bocheńska-Włostowska K., *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczycieli*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.

Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych" w edukacji*, Neodidagmata, XXIV, Poznań 1999.

Davis M.H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 1999.

Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2002.

Dylak S., *Zawodowe kompetencje nauczyciela*, [w:] *Edukacja. Technologia kształcenia. Media*, red. K. Denek, F. Januszkiewicz, W. Strykowski, Polski Dom Wydawniczy Ławica, Poznań 1993.

Dziewiecki M., *Komunikacja wychowawcza*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2004.

Gołębniak B., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2007.

Grzesiuk L., *Style komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1979.

Grzesiuk L., Trzebińska E., *Jak ludzie porozumiewają się*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.

Kozyra B., *Komunikacja bez barier*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2008.

Król-Fijewska M., *Stanowczo, łagodnie, bez lęku*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2012.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2. red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

MacKenzie R.J., *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić w klasie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Mrozowski M., *Media masowe. Władza, rozrywka i biznes*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2001.

Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996.

Magdalena Świgost
Anna Dąbrowska

Uniwersytet Jagielloński
w Krakowie

WŁAŚCIWOŚCI STYGMATU A SYTUACJA ŻYCIOWA CZŁOWIEKA ZAGROŻONEGO STYGMATYZACJĄ

Abstract. Świgost Magdalena, Dąbrowska Anna, *Właściwości stygmatu a sytuacja życiowa człowieka zagrożonego stygmatyzacją* [The Properties of Stigma and the Situation of Human Life]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 329-345. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.22

It is stated that the properties of stigma have the key role in perceiving social relations and own life situation by the person who is in danger of the process of social stigma. It is ccognitively interesting how agreeing to the process of social stigma is shown in terms of difficulty that is being activated by specific feature, pressing, in exceptional sense, on seeing and controling the stigma.
This article contains the theoretical analysis of the process of social stigma in relation to its chosen features. There has been done an attempt to present mutual assorted interaction with the influence of blocking predicators or those restoring the process of social self-indicating and indicating

Key words: stigma, assorted interaction, properties of stigma, self-indication, indicating

Wstęp

Celem artykułu jest zaprezentowanie właściwości stygmatu w kontekście sytuacji życiowej człowieka zagrożonego stygmatyzacją. W sytuacji, w której spotykamy obcego człowieka, informacje o tym jaki on jest, jak wygląda, jakie reprezentuje poglądy, do jakiej należy grupy społecznej są dla nas pożyteczne o tyle, o ile potrafimy z nich wyciągnąć wnioski co do ewentualnych korzyści lub strat, jakie możemy ponieść w kontakcie z nim[1]. Do kluczowych informacji w tym zakresie należą więc te, bezpośrednio związane z cechami posiada-

[1] J. Czapiński, *Przesłanki ustosunkowań wobec innych ludzi*, [w:] *Psychologia spostrzegania społecznego*, red. W.M. Lewicka, Warszawa 1985, s. 114.

nego piętna dostrzeganego w kontakcie interpersonalnym. Dlatego, w niniejszym artykule zostanie przedstawiony moment spotkania osoby piętnowanej z piętnującą, z uwzględnieniem aspektu właściwości stygmatów. Podjęto próbę ukazania wpływu widoczności piętna oraz jego kontrolowalności na sposób postrzegania osoby doświadczającej skutków posiadanej cechy oraz strategie radzenia sobie z kłopotliwymi momentami powstałymi w relacjach mieszanych[2].

Wyjaśnienie terminologiczne

Rozpoczynając prezentację kluczowych kwestii, warto zwrócić uwagę na wyjaśnienie najważniejszego terminu, wokół którego zorganizowany jest proces stygmatyzacji, a więc na pojęcie stygmatu społecznego. E. Goffman[3], twórca tego terminu, definiuje go jako: „cechę lub znamię, które naznacza nosiciela jako człowieka «okaleczonego» i wartego mniej niż «normalni» ludzie". Natomiast, stygmatyzacja jest to proces, który obejmuje reakcję społeczną na posiadane przez podmiot postrzegany właściwości stygmatyzujące oraz konstruowanie tożsamości stygmatyzowanego wokół jego piętna[4].

Należy jednak już na początku zauważyć, że aby jakąś cechę można było określić jako stygmatyzującą, musi być ona zgodnie uznana za piętno. Przyjmuje się, że musi ona „psuć" interakcje nie tylko na poziomie indywidualnym, ale także grupowym. Atrybut nigdy nie jest piętnujący sam w sobie. Należałoby jednak zadać sobie pytanie, kto powinien podzielać opinię o piętnującym charakterze danej cechy. Odpowiedź jest bardzo złożona, ponieważ oceny te mogą być dokonywane w szerokim kontekście społecznym (np. w ramach konkretnej epoki historycznej), w ramach krótkotrwałego kontaktu dwóch osób lub też na dowolnym, innym poziomie pośrednim, jednak zawsze uznanie jakiejś cechy za piętnującą dokonuje się w odniesieniu do szerszej perspektywy społecznej[5].

Proces stygmatyzacji oraz przyjmowania negatywnych konotacji związanych z przypisywanymi etykietami jest bardzo złożony. Nie można jednoznacznie określić, że w stosunku do konkretnej osoby posiadającej cechy powszechnie uznane za piętnujące rozwiną się procesy właściwe dla stygmatyzacji społecznej, czy dla samostygmatyzacji, ponieważ stanowią

[2] J.F. Davidio, B. Major, J. Crocer, *Piętno: wprowadzenie i zarys ogólny*, [w:] *Społeczna psychologia piętna*, red. T. Heatherton, R. Kleck, M. Hebl, J. Hull, Warszawa 2008, s. 27-28.

[3] Za: tamże, s. 25.

[4] K. Błeszyńska, *Stygmatyzacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 1102.

[5] C. Stangor, C.S. Crandall, *Zagrożenie i społeczna konstrukcja piętna*, [w:] *Społeczna psychologia piętna*, s. 75.

one wypadkową interaktywnych czynników sytuacyjnych i właściwości podmiotowych człowieka[6]. Funkcjonowanie jednostki w sytuacji możliwej stygmatyzacji jest zależne w znacznej mierze od zasobów psychospołecznych i umiejętności ich wykorzystania[7]. Nie każdy człowiek doświadczający skutków posiadanego piętna poddaje się jego znaczeniu, odrzucając tym samym przypisywaną etykietę. Nierzadko zdarza się też sytuacja odwrotna, w której on sam uruchamia mechanizmy właściwe dla procesu stygmatyzacji, nawet wbrew opinii czy reakcji społecznej. Biorąc pod uwagę powyższe, spotykamy w literaturze określenie: „zagrożeni społeczną stygmatyzacją" w stosunku do grup uznawanych zazwyczaj w literaturze przedmiotu i opinii społecznej za stygmatyzowane. Wynika to z uznania, że nie można mieć pewności, czy proces stygmatyzacji zaistnieje w przypadku każdego członka grup uznanych powszechnie za piętnowane.

Można zatem wysunąć wniosek, że sam proces stygmatyzacji nie jest oczywisty i klarowny do określenia. Nie dziwi zatem fakt, że samo pojęcie stygmatu społecznego również stanowi wyzwanie dla badaczy tego zjawiska. Warto zatem przyjrzeć się bliżej temu zagadnieniu.

W literaturze przedmiotu termin „stygmat społeczny" jest stosowany zamiennie z pojęciem „piętno społeczne". Zdaniem E. Czykwin[8] te dwa terminy (stygmat - piętno) należy rozumieć bliskoznacznie, lecz nie synonimicznie. Piętnowanie podkreśla intencjonalność zjawiska i nie nasuwa skojarzeń ze stereotypem, podczas gdy stygmatyzacja ma charakter przede wszystkim nieintencjonalny, procesualny i interakcyjny. W rozumieniu procesu stygmatyzacji większy akcent jest położony na społeczną widownię, która stanowi podstawowy czynnik warunkujący zaistnienie zjawiska. Jednakże, znaczenie obu terminów podkreśla konieczność wystąpienia dwóch stron interakcyjnych – piętnowanego (stygmatyzowanego) i piętnującego (stygmatyzującego) oraz negatywny charakter omawianego procesu.

Są również przeciwne stanowiska odnoszące się do stosowania pojęcia „stygmat/stygmatyzacja", dla których terminy te za bardzo skupiają uwagę na samych właściwościach osoby piętnowanej, a za mało na społecznych mechanizmach warunkujących wykluczenie[9]. Warto dodać, że *Słownik języka polskiego*[10], czy też *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*[11] te dwie

---

[6] A. Wilczyńska, *Uwarunkowania radzenia sobie młodzieży w sytuacjach zagrożenia wykluczeniem społecznym*, Katowice 2013, s. 17.

[7] I. Niewiadomska, *Zasoby psychospołeczne czynnikiem warunkującym pozytywną adaptację człowieka*, [w:] *Skazani na wykluczenie!?* red. M. Kalinowski, I. Niewiadomska, Lublin 2010, s. 20-22.

[8] E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, Warszawa 2008, s. 22.

[9] A. Tal, *Is it Time to Retire the Term Stigma?* Stigma Research and Action, 2012, (2).

[10] M. Szymczak, *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 1995, s. 336.

[11] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1997.

kategorie pojęciowe traktuje synonimicznie, a nie bliskoznacznie. Ich synonimiczność potwierdza również *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*[12].

Wydaje się zatem, że różnice pomiędzy tymi pojęciami są subtelne, bardziej intuicyjne, dlatego uzasadnione jest stosowanie tych terminów zamiennie – w ślad za innymi badaczami poruszanego zagadnienia – ale tylko w kontekście społecznym i relacyjnym (terminy zamiennie stosowane m.in. przez: E. Goffman (2007), P. Świtaj (2008), T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull, (2008), M. Świątkiewicz-Mośny (2010) i in.).

Odnosząc się do początków – pierwsze doniesienia dotyczące omawianych kwestii znane są już ze starożytności. Piętnem nazywano wtedy znamię wypalone na skórze niewolnika. Należy jednak podkreślić, że w czasach greckich nie miało ono negatywnych konotacji. Dopiero w starożytnym Rzymie znak ten związany był ze wstydem i degradacją społeczną[13]. Od tego czasu termin ten nabrał nowych znaczeń, jednak istota pozostała taka sama. Przyjmuje się, że „osoby stygmatyzowane to takie, które posiadają społeczny atrybut głęboko je dyskredytujący i które są postrzegane jako niepełnowartościowe z tego właśnie powodu"[14].

Konsekwencje relacyjne właściwości stygmatu

Jak już zostało wspomniane, znacząca w przebiegu spotkania osoby doświadczającej skutków piętna z podmiotem postrzegającym jest widoczność posiadanego stygmatu. Opierając się na tym kryterium, E. Goffman[15] wyróżnił dwie kategorie opisowe. Człowiek może posiadać właściwości:

1) zdyskredytowane (widoczne) – dotyczą one sytuacji, w których cechy oceniane potocznie jako „gorsze" są od razu widoczne bądź jednostka zakłada, że otoczenie wie o ich istnieniu (np. widoczna niepełnosprawność, otyłość);

2) dyskredytujące (niewidoczne) – stygmat jest niewidoczny w sytuacji powierzchownych relacji interpersonalnych. Jednostka zakłada, że otoczenie nie wie o jego istnieniu (np. homoseksualizm, analfabetyzm).

Widoczność i możliwość ukrycia piętna ma bardzo istotny wpływ na kształtowanie się relacji mieszanych, ponieważ istnieją odmienne problemy wynikające ze wzajemnego spotkania, a także rozwijane są inne strategie radzenia sobie z innością. Każda taka sytuacja wyróżnia się specyfiką problemów towarzyszących człowiekowi w jego codziennym funkcjonowaniu.

---

[12] K. Błeszyńska, *Stygmatyzacja*, s. 1102.

[13] A. Dijker, W. Koomen, *Stygmatyzacja, tolerancja i naprawa. Integracyjna analiza psychologiczna reakcji na dewiację*, Białystok 2009, s. 41.

[14] E. Goffman, za: E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, s. 16.

[15] E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk 2007, s. 34.

W przypadku widoczności piętna pojawiają się kwestie autoprezentacji, adekwatnego odczytywania reakcji i oczekiwań otoczenia, a także dostosowania do społecznej widowni własnych zachowań. Występuje nieograniczony wpływ dyskredytujący na obraz własnej osoby i jej relacje z innymi ludźmi[16]. Zgodnie z ekologiczną teorią spostrzegania społecznego, ludzie są wrażliwi na wygląd zewnętrzny innych. Informacje dostarczane przez ich widoczne cechy często zostają uogólnione[17]. Na przykład: smukła sylwetka, schludny ubiór mogą oznaczać umiejętność samokontroli, natomiast otyłość – okazać się przedmiotem piętnowania[18]. Oczekiwania społeczeństwa wobec osoby ze stygmatem widocznym znacznie ograniczają dialog i kontakty społeczne. Relacje stają się pobieżne, a ich członkowie dążą do szybkiego ich zakończenia[19].

Badania naukowe potwierdzają również istotne znaczenie pierwszych wrażeń związanych z określoną osobą. Jeden z eksperymentów psychologicznych w tym zakresie przeprowadził S. Asch[20]. Uczestnikom eksperymentu przeczytał opis fikcyjnej osoby, składający się z krótkiej listy przymiotników i prosił, by podali swoje wrażenia na jej temat. Jednej grupie badanych odczytano najpierw cechy pozytywne, a po nich negatywne. Drugiej grupie przedstawiono je natomiast w kolejności odwrotnej. Wyniki eksperymentu wskazywały, że w każdej grupie pierwsze wrażenie ukształtowało się na podstawie słowa, które przeczytano jako pierwsze. W związku z tym, choć obydwie grupy słyszały te same określenia, to jednak słowa usłyszane jako pierwsze najsilniej przyczyniły się do ukształtowania ostatecznego obrazu osoby opisywanej. W późniejszych badaniach potwierdzono zaobserwowaną zależność[21].

Zmienną, która często bywa wymieniana jako odgrywająca znaczną rolę, jest spostrzegany stopień podobieństwa pomiędzy osobą oceniającą a ocenianą. Ludzie zwykle uważają za bardziej atrakcyjne osoby reprezentujące wartości czy postawy podobne do ich własnych[22]. Z pewnością, dla osób o widocznym piętnie ten mechanizm psychologiczny jest niezmiernie istotny. W sytuacjach braku możliwości ukrycia cechy stygmatyzującej, zarówno u osób piętnowanych, jak i piętnujących, pojawia się zakłopotanie w kontakcie. Podmiot postrzegający napotyka liczne problemy w interakcji, bo chociaż w trakcie socjali-

---

[16] K. Szewetowska, *Stygmatyzacja społeczna*, Edukacja i Dialog, 2009, (4), s. 57.

[17] Za: F. Wojciechowski, *Pedagogika specjalna wobec problemu mniejszościowych grup społecznie marginalizowanych*, [w:] *Pedagogika specjalna – aktualne osiągnięcia i wyzwania*, red. T. Żółkowska, Szczecin 2005, s. 23.

[18] G. Green, *The end of stigma. Changes in the social experience of long-term illness*, USA-Canada 2009, s. 35.

[19] K. Szewetowska, *Stygmatyzacja społeczna*, s. 57.

[20] Za: C. Sutton, *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańsk 2004, s. 63.

[21] Tamże, s. 63.

[22] Tamże, s. 63-64.

zacji nabył umiejętność wchodzenia w relację z drugim człowiekiem, to jednak w przypadku zakłócenia tej relacji nie wie jak postępować. Odmienność interakcji powoduje często zażenowanie i nieśmiałość. Dodatkowym problemem jest dobór odpowiednich kategorii opisu osoby ze stygmatem[23].

Zatem, w relacji mieszanej jej uczestnicy konfrontują się z przyczynami i skutkami piętna. W takich okolicznościach osoba piętnowana może doświadczać: niepewności co do tego, w jaki sposób podmiot postrzegający określi ją i przyjmie, że nie podlega zwykłemu schematowi interpretacji codziennych zdarzeń. Na przykład: osoba ta ma świadomość, że nawet drobne osiągnięcia mogą zostać uznane za przejaw jej nadzwyczajnych zdolności; poczucie, że jej obecność wśród osób postrzegających naraża ją na naruszenie jej prywatności (np. wpatrywanie się w nią zaciekawionych „innością" dzieci); rodzi się także potrzeba ucieczki i unikania sytuacji problemowych. Często występuje również ostra reakcja defensywna w kontaktach społecznych[24].

Przyjmuje się, że jedną z głównych możliwości nosiciela piętna widocznego jest praca nad tym, by wśród osób „normalnych" zachowywać się tak, jakby odmienność była w rzeczywistości nieistotna i niezauważona[25]. W tym kontekście warto bliżej przeanalizować sytuację społeczną wywołaną niepełnosprawnością. Wskazano, że nie ma grupy równie otwartej na ideę większego uczestnictwa w głównym nurcie społecznym niż osoby z niepełnosprawnościami, dla których współudział w ogólnodostępnym życiu jest istotnym komponentem skutecznej rehabilitacji[26]. Jednakże, w spotkaniu z człowiekiem, którego cechy zewnętrznej prezentacji odbiegają od szeroko rozumianej normy, rodzą się zazwyczaj silne emocje. Ukierunkowują one sposób postrzegania osób odmiennych przez społeczeństwo, a towarzyszące im pobudzenie stanowi mocny impuls do podjęcia określonego działania. Na przykład: obiekty wzbudzające lęk prowokują do ich unikania lub ucieczki[27]. Dlatego, w kłopotliwych momentach wywołanych niepełnosprawnością można obserwować sprzeczne zachowania werbalne i niewerbalne pełnosprawnych członków interakcji. Powszechnie uważa się, że osobom z niepełnosprawnościami winna jest życzliwość, empatia i współczucie[28]. W związku

---

[23] E. Czykwin, *Wstęp*, [w:] *„Gorsi inni" – badania*, red. E. Czykwin, M. Rusaczyk, Białystok 2008, s. 197.

[24] Więcej: E. Goffman, *Piętno*, s. 45-50.

[25] Tamże, s. 77.

[26] F. Riessman, D. Carroll, *Nowa definicja samopomocy. Polityka i praktyka*, Warszawa 2000, s. 22-23.

[27] M. Lachowicz-Tabaczek, *Emocje umysłu: rola potocznych koncepcji świata i natury ludzkiej w regulacji percepcji zachowań*, [w:] *Psychologia poznania społecznego*, red. M. Kossowska, M. Kofta, Warszawa 2009, s. 247.

[28] J. Hebl, R. Kleck, *Społeczne konsekwencje niepełnosprawności fizycznej*, [w:] *Społeczna psychologia piętna*, s. 391.

z tym zachowania werbalne są na ogół bardzo pozytywne, jednak w postawie niewerbalnej można zaobserwować: unikanie, sztywność ruchów, większy dystans podczas interakcji, jak również zmniejszoną spontaniczność[29]. Można więc umiejętnie prezentować pozory akceptacji (tego wymaga kontekst socjalizacyjny), jednak kłopotliwe momenty w relacjach tego typu mogą nadal pozostawać nacechowane lękiem i zakłopotaniem[30]. Jawna postawa jest zatem związana z przemyślanymi zachowaniami, natomiast ukryta – ze spontaniczną, niekontrolowaną reakcją na daną sytuację[31]. Co więcej, w obliczu odmienności mamy częściej do czynienia z postawą rezygnacji i uległości, niż jakiejkolwiek ingerencji – ta wymaga bowiem wiedzy na temat napotkanej inności, a także umiejętności przewidzenia konsekwencji z niej wynikających[32].

W takich sytuacjach pozostaje możliwość dążenia do normalizacji stosunków społecznych. F. Davis[33] wyróżnia trzy etapy na drodze do jej zaistnienia. Pierwszy zatrzymuje się na fikcyjnej akceptacji. Tu obserwujemy zachowania wynikające z uprzejmości, dobrego wychowania, pewnego rodzaju kurtuazji. Następnie – w tak zwanej fazie przejścia – podmiot postrzegający zaczyna postrzegać osobę odmienną przez pryzmat również innych jej cech, nie tylko tych widocznie odmiennych. Następnie dochodzi do instytucjonalizacji znormalizowanych interakcji, gdzie inność uznaje się za fragment osobowości człowieka, która wprawdzie istnieje, ale nie przeszkadza w normalnych z nim kontaktach. Proces ten jest doskonale identyfikowany przez osoby doświadczone stygmatem. Osoby z niepełnosprawnościami twierdzą, że są w stanie rozpoznać bez trudu partnerów interakcji, którzy postrzegają ich jako potencjalnie bezradnych i zależnych. Można podać przykład osób niewidomych, które od razu dostrzegają ów szczególny sposób traktowania ich przez widzących – zwracają się oni do nich wolno i wyraźnie[34].

Uważa się, że ze względu na liczne korzyści płynące z tego, że jest się uznanym za osobę „normalną", prawie wszyscy mający możliwość pomijania swojego piętna, zrobią to z pewnością przy jakiejś okazji[35]. Z taką sytuacją spotykamy się w przypadku piętna możliwego do ukrycia. Wówczas w relacjach interpersonalnych chodzi bardziej o umiejętne kierowanie kłopotliwą

---

[29] N. Maliszewski, M. Czyżewska, I. Krejtz, *Postawy jawne a postawy ukryte jako wyznaczniki poznania i zachowania społecznego*, [w:] *Psychologia poznania społecznego*, red. M. Kossowska, M. Kofta, Warszawa 2009, s. 185.

[30] M. Hebl, J. Tickle, T. Heatherton, *Kłopotliwe momenty w interakcjach między jednostkami niestygmatyzowanymi a stygmatyzowanymi*, [w:] *Społeczna psychologia piętna*, s. 265.

[31] N. Maliszewski, M. Czyżewska, I. Krejtz, *Postawy jawne a postawy ukryte*, s. 185.

[32] A. Perzanowski, *Odmieńcy. Antropologiczne studium dewiacji*, Warszawa 2009, s. 197.

[33] Za: A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993, s. 362.

[34] E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, Warszawa 2008, s. 114.

[35] E. Goffman, *Piętno*, s. 113.

informacją. Wraz z potrzebą ukrywania stygmatu rodzi się konieczność przewidywania możliwych reakcji otoczenia, analiza sytuacji potencjalnie zagrażających jego demaskacją, a także próba ich unikania oraz tworzenie i rozwijanie strategii maskujących[36]. Zachowanie sekretu staje się troską znacznie absorbującą, a próby utrzymania tajemnicy aktywizują zbiór procesów poznawczych, które z kolei mogą prowadzić do obsesyjnego myślenia o posiadanym stygmacie. Kiedy człowiek z możliwym do ukrycia piętnem aktywnie usiłuje je zataić, to sekret ten może stać się bardziej dostępny właśnie wówczas, kiedy podejmowane jest wzmożone staranie, aby o nim nie myśleć. Jest to proces na tyle dotkliwy, że być może największym pragnieniem, jakie mogłaby mieć osoba z możliwym do ukryciu piętnem, byłoby nawet nie jego brak, lecz zniknięcie myśli o nim[37]. Odmienność jest więc tutaj pewnego rodzaju konfiguracją bezradności i strachu[38].

Sytuacja warunkująca konieczność utrzymania sekretu sprawia, że człowiek zmaga się nie tylko z faktem posiadania danej cechy nieakceptowanej, ale też boryka się z własnym, obsesyjnym zaabsorbowaniem piętnem. To zaabsorbowanie wpływa zazwyczaj pośrednio na całościowy sposób jego funkcjonowania społecznego. Ponadto, badania psychologiczne wykazują, że nawet wówczas, kiedy osoby te uważają podejmowane próby stłumienia myśli o swych piętnach za wystarczająco skuteczne, myśli te nadal wpływają na ich zachowania i oceny[39]. Wysiłki te są jednak podejmowane często, ponieważ utrzymywanie w tajemnicy swojej dyskredytującej cechy często umożliwia włączenie się w główny nurt życia społecznego. Należy jednak zauważyć, że piętno możliwe do ukrycia wpływa na długotrwałe relacje społeczne silniej niż na krótkoterminowe interakcje z otoczeniem. Tłumaczy się to przez fakt, że trudniej zachować sekret w relacjach głębszych, dlatego osoby te mogą wybierać powierzchowne kontakty, w których ukrywanie piętna jest stosunkowo łatwe[40].

Pozostaje pytanie, jak radzić sobie w sytuacjach dnia codziennego z doświadczanymi skutkami piętna. Literatura wskazuje szereg strategii – użytecznych w zależności od charakteru stygmatu i kontekstu sytuacyjnego – które są obserwowane w postawach osób stygmatyzowanych. Warto wymienić kilka podstawowych, czyli osoby takie mogą[41].

---

[36] K. Błeszyńska, *Stygmatyzacja*, s. 1103.

[37] L. Smart, D. Wagner, *Ukryte koszty ukrytego piętna*, [w:] *Społeczna psychologia piętna*, s. 208.

[38] A. Perzanowski, *Odmieńcy*, s. 197.

[39] L. Smart, D. Wagner, *Ukryte koszty ukrytego piętna*, s. 208-209.

[40] Tamże, s. 209.

[41] Za: E. Goffman, *Piętno*, s. 40-41; M. Świątkiewicz-Mośny, *Tożsamość napiętnowana. Socjologiczne studium mechanizmów stygmatyzacji i autostygmatyzacji na przykładzie kobiet z zespołem Turnera*, Kraków 2010, s. 31-32; L. Smart, D. Wagner, *Ukryte koszty ukrytego piętna*, s. 217-218.

1. Podjąć bezpośrednią korektę tego, co uchodzi za obiektywną podstawę jej upośledzenia – na przykład operacja plastyczna. Niestety, częstym skutkiem jest jedynie zmiana tożsamości z kogoś posiadającego określoną widoczną cechę dyskredytującą w kogoś, kto ma za sobą jedynie jej korektę.

2. Podejmować wysiłki w celu opanowania tych dziedzin aktywności, które uchodzą za niedostępne dla kogoś z określonym piętnem (np. wspinaczki górskie podejmowane przez osoby z niepełnosprawnością ruchową).

3. Zerwać z tak zwaną rzeczywistością i obstawać przy własnej interpretacji swojej tożsamości społecznej.

4. Czerpać ze swojego piętna zyski, usprawiedliwiając wszelkie niepowodzenia w innych obszarach swojego życia.

5. Zatrzeć symbol piętna (np. osoby uzależnione od narkotyków kłują się w mniej widocznych miejscach niż żyła na ręce).

6. Dzielić świat na dwie części – wyróżniamy dużą grupę, która niczego nie wie o stygmacie i małą, która wie o stygmacie wszystko.

7. Uprzedzić wszystkich o piętnie – stygmat dyskredytujący zmienia się w stygmat o właściwościach zdyskredytowanych. Zmienia zatem swoją sytuację. Nie musi zarządzać kłopotliwą informacją, ale musi poradzić sobie z niepewną sytuacją społeczną.

8. W przypadku piętna niewidocznego można wypracować mechanizm automatyzacji tłumienia. Z upływem czasu ukrywanie sekretu jest skuteczniejsze. Na przykład, jednostka z przeszłością kryminalną po wielu latach utrzymywania jej w sekrecie może stwierdzić, że ukrywanie to staje się łatwiejsze.

9. Kierować sytuacją w taki sposób, aby chronić się przed koniecznością zachowywania tajemnicy oraz stosowania tłumienia, poprzez unikanie okoliczności, w których trzeba to piętno ukrywać.

10. Przedefiniować piętno, czyli zinterpretować je w taki sposób, że już nie jest ono stygmatyzujące lub przynajmniej nie jest już istotne dla kwestii odnoszących się do tożsamości danej osoby. Wtedy też można o nim zapomnieć, ponieważ aktywne dochowywanie tajemnicy przestaje być potrzebne.

11. Osoba doświadczająca swojej stygmatyzującej inności może dokonywać projekcji tej odmienności na osoby ze swojego otoczenia, stwierdzając, że to oni są fizycznie lub moralnie odmienni. Ten sposób patrzenia na świat może być jednym z nieświadomych produktów ubocznych ukrywania piętna. Taka sytuacja często jest łączona z motywacją do negowania istnienia tego piętna w sobie. Można też konstruować świat, w którym ich piętna są postrzegane jako bardziej rozpowszechnione niż to ma miejsce w rzeczywistości. Taki sposób myślenia może tymczasowo łagodzić stres.

Warto dodać, że osoby z widocznym piętnem zazwyczaj bardziej koncentrują się na otoczeniu i na fizycznych cechach partnerów interakcji, a mniej

na treści rozmów. Osoby z ukrytym piętnem natomiast odwrotnie – zwykle skupiają swoją uwagę na treści rozmowy, co ważne, przyjmując często punkt widzenia swoich partnerów. Ta subtelna różnica odzwierciedla zmiany percepcyjne, zależne od widoczności głównych wyznaczników posiadanego stygmatu. Mówiąc ogólnie: pierwsza grupa musi koncentrować się na już „zepsutej interakcji" i pozostawać czujnym na oznaki prawdziwych postaw i uczuć rozmówcy. Osoby z piętnem niewidocznym muszą raczej kontrolować rozmowę i zwracać uwagę na to, co się mówi, a także próbować odczytywać myśli partnera interakcji tak, aby pokierować rozmową w sposób umożliwiający dalsze ukrywanie piętna[42].

Duży wpływ na przebieg procesu stygmatyzacji ma także źródło stygmatu – jego kontrolowalność i brak kontroli nad jego przyczyną. Innymi słowy – możliwość przypisania komuś winy za „niższy" status społeczny lub nie. W przypadku, w którym doszło do naruszenia zasad współżycia społecznego, reakcję społeczną możemy zakwalifikować jako ostracyzm punitywny, który jest motywowany potrzebą ukarania tej osoby za to, co zrobiła[43]. Na przykład: inaczej będzie kształtowała się opinia społeczna o osobie niewidomej, a inaczej o osobie opuszczającej zakład karny (w obu przypadkach piętno jest bardzo dotkliwe, choć inaczej oceniane). Niechęć otoczenia albo odrzucenie osoby, która opuściła zakład karny, spowodowane jest lękiem, poczuciem, że źródłem piętna tej osoby jest sama osoba napiętnowana[44]. Proces jej stygmatyzacji rozpoczyna się już w fazie trwania dochodzenia i aresztu, kiedy daje się podejrzanemu do zrozumienia, że należy (bądź może przynależy) do przestępczej mniejszości społecznej. Postępowanie organów wymiaru sprawiedliwości zakończone wyrokiem skazującym oznacza pierwszy etap instytucjonalnego naznaczenia. Utrata wolności jest dla wielu osób skazanych dowodem ich moralnego odrzucenia i potępienia przez wolne społeczeństwo. Następny etap stygmatyzacji odbywa się już w instytucji zamkniętej, która ma właściwe jej prawa i środki dalszego etykietowania tych, którzy znaleźli się w jej obrębie. Przez cały okres uwięzienia oraz po wyjściu na wolność przypomina się człowiekowi, że utracił status normalnego obywatela i został zaliczony do kategorii przestępców[45].

Jest to sytuacja, w której niezwykle trudno pozbyć się stygmatu. Starożytni Grecy oznaczali swoich niewolników znamieniem, aby nie mogli oni ukryć swojej tożsamości społecznej przed innymi ludźmi. Współcześnie można spotkać

---

[42] L. Smart, D. Wagner, *Ukryte koszty ukrytego piętna*, s. 212.

[43] K. Williams, L. Wheeler, J. Harvey, *Podróż w głąb umysłu społecznego osoby stosującej ostracyzm*, [w:] *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*, red. J. Forgas, K. Williams, L. Wheeler, Gdańsk 2005, s. 302.

[44] C. Stangor, C.S. Crandall, *Zagrożenie i społeczna konstrukcja piętna*, s. 87.

[45] M. Ciosek, *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa 2001, s. 216.

się z podobną praktyką w podkulturze więziennej. Osadzeni tatuują symbole dobrowolnie bądź są przymuszani do takiej praktyki przez współwięźniów, jednak nie znak tatuażu na ciele, ale znak na tożsamości jest obecnie problemem tych ludzi. Tatuaż więzienny można zlikwidować, wiele osób nie zna jego znaczenia. Współcześnie ma zupełnie inny wydźwięk niż w Grecji. Rys „osadzonego" pozostaje zatem we wnętrzu człowieka. Wielu naukowców[46] uważa, że niemożliwa jest reintegracja byłych więźniów, ponieważ przed wyrokiem nie byli oni dobrze zintegrowani ze społeczeństwem, a zatem idea ponownej integracji to iluzja. Jeżeli w społecznej świadomości panuje takie przeświadczenie, to osoby z takim piętnem nigdy nie będą w pełni w głównym nurcie społecznym[47]. Co więcej, osoby po wyjściu na wolność mają często problemy ze znalezieniem pracy. W momencie, w którym pracodawca dowiaduje się o uprzedniej karalności, kwestia ewentualnego zatrudnienia staje się bardziej dyskusyjna. Ponadto, najbliższa społeczność lokalna traktuje osobę jako naznaczoną wieloma negatywnymi cechami. Poczucie bycia „gorszym" i braku szans na normalne życie powoduje wracanie do dewiacyjnego pełnienia ról[48]. Można powiedzieć, że społeczne oczekiwania wobec osób stygmatyzowanych są najczęściej nietrafne i mają zabarwienie negatywne. Nietrafność percepcji ma swoje źródło w stereotypach, braku wiedzy i wynika z negatywnych porównań z innymi, co może prowadzić do wniosku, iż osoba odmienna jest postrzegana jako obca i niezrozumiała, a takie zakwalifikowanie stanowi symbol odczytywany w społeczeństwie jako niebezpieczeństwo[49].

Sytuacja osób z niepełnosprawnościami, którym nie sposób przypisać winy za ich cechy utrudniające funkcjonowanie społeczne, warunkuje w sposób skuteczny pozytywne postawy jawne. Niemniej jednak stwierdza się, że „niepełnosprawność jest tradycyjnie wymieniana – obok przestępczości, degradacji ekonomicznej czy kulturowej – jako najczęstsza przyczyna marginalizacji społecznej"[50]. Jest to związane głównie z faktem widocznej odmienności, ale także utrudnieniami organicznymi, które naruszają równowagę pomiędzy tym, do czego człowiek dąży, pragnie, czy potrzebuje a możliwościami osiągnięcia wytyczonych celów[51].

---

[46] L. Shantz, J. Kilty, S. Figorn, *Echoes of imprisonment: Women's Experiences of "Succesful (re) integration"*, Canadian Journal of Law and Society, 2009, (1), s. 87.

[47] Tamże; A. Brzezińska, *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1973, (3).

[48] Por: B. Pikor, S. Antończak, *Piętno pobytu w zakładzie karnym*. Pobrano z lokalizacji http://www.wszia.edu.pl/images/old/prace_kol_zeszyt4/17.pdf [dostęp: 20.11.2014].

[49] E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, s. 110.

[50] Za: B. Kosek-Nita, D. Raś, *Kontakty z ludźmi „innymi" jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji*, Katowice 2007, s. 116.

[51] Por: Z. Ratajczyk, *Oblicza ludzkiej zaradności*, [w:] *Człowiek w sytuacji zagrożenia. Kryzysy, katastrofy, kataklizmy*, red. K. Popiołek, Poznań 2001, s. 15.

Poruszając kwestię związaną z kontrolowalnością i widocznością piętna, konieczne wydaje się wyjaśnienie kwestii „samospełniającego się proroctwa". Na przykład: przekonanie, że osoby z niepełnosprawnością są zależne, może sprawiać, że zachowujemy się wobec nich w sposób szczególnie troskliwy, a to paradoksalnie wywołuje u nich zachowania zależne. Im większa pewność wystąpienia określonych zachowań (własnych lub cudzych), tym większe jest prawdopodobieństwo pojawienia się zjawiska samospełniającego się proroctwa[52]. Podobnie powrót osób uprzednio karanych pozbawieniem wolności do działalności kryminalnej potwierdza społeczną klasyfikację tych osób w kategoriach zagrożenia i konieczności podejmowania wobec nich dalszych, surowych kroków karnych[53]. Zjawisko to daje się tłumaczyć również poprzez teorię samopotwierdzenia, gdzie przyjmuje się, że ludzie mają potrzebę potwierdzenia swojego pojęcia ja, niezależnie czy jest ono pozytywne czy negatywne, co w określonych sytuacjach może pozostawać w sprzeczności z potrzebą podtrzymania dobrego mniemania o sobie[54].

Historia osoby ze stygmatem jest zawsze dramatem rozgrywającym się w czasie. W sytuacji kiedy następuje stopniowy, progresywny proces zmian, na przykład osoby, które wyszły z uzależnienia muszą być przygotowane na to, że stygmat będzie im ciążył na długo po opuszczeniu ośrodka terapeutycznego – może nawet do końca ich życia[55]. Pewne cechy odpowiadające stereotypowi „narkomana" będą mu przypisywane pomimo poradzenia sobie z problemem. Dzieje się tak dlatego, gdyż osoba uzależniona jest traktowana jako niegodna zaufania, osoba ze słabą wolą, osoba niebezpieczna. Jest też na ogół obwiniana za swój status społeczny. Istnieje przekonanie, że przed uzależnieniem od narkotyków można się uchronić poprzez na przykład niewchodzenie w zagrażające kontakty społeczne z osobami rozprowadzającymi substancje psychoaktywne. Niemniej jednak fakt podjęcia leczenia może być postrzegany jako forma kompensacji odpowiedzialności. Co więcej, jeżeli przedstawimy osobę uzależnioną od narkotyków jako uzależnioną z powodu wcześniejszego leczenia medycznego za pomocą substancji uzależniających, społeczeństwo ujawnia więcej zrozumienia i mniej gniewu, aniżeli kiedy informacji tej nie było[56].

Kwestia przypisania winy za obecny status społeczny jest kluczowa dla społecznego percypowania danej odmienności. Co więcej, przeżywanie poczucia winy jest w pewnych sytuacjach niemal wymagane z punktu widzenia oczekiwań społecznych. Taka sytuacja dotyczy szczególnie osób, które

[52] Tamże, s. 111.
[53] B. Pikor, S. Antończak, *Piętno pobytu w zakładzie karnym*.
[54] E. Aronson, T. Wilson, R. Akert, *Psychologia społeczna*, Poznań 2006, s. 454.
[55] E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, s. 112.
[56] A. Dijker, W. Koomen, *Stygmatyzacja, tolerancja i naprawa*, s. 85-86.

popełniły przestępstwa, łamiąc tym samym zasadę wzajemności. W takich okolicznościach wymaga się, żeby osoba, która dopuściła się takiego czynu, okazała poczucie winy. Wtedy zachodzi możliwość wywołania u osoby poszkodowanej, a także osób postronnych uczucia sympatii, przebaczenia, jak również zmniejszenia dotkliwości ewentualnej kary. Dla osób obserwujących oznaki przeżywania tej emocji są dowodem, że nie jest on „całkowicie zły" oraz że istnieje nadzieja na jego naprawę i ponowne włącznie do społeczności[57]. Badania J. Bieleckiej-Prus potwierdzają, że strategiczna (niejednokrotnie udawana) prezentacja poczucia winy podczas procesu sądowego pojawia się bardzo często. Zabiegi takie potwierdzają wypowiedzi respondentów zgromadzone przez autorkę tych badań, którzy w taki sposób opisywali sytuację na rozprawie sądowej: „*udawałem, aby nie było gorzej, ale nie czułem poczucia winy*"; „*pokazuję skruchę, robię smutną minę, przepraszam i mówię, że się to nie powtórzy*"; „*próbowałem się popłakać, ale nie umiem. Spuściłem wzrok i nic nie mówiłem*"; „*w sądzie zawsze trzeba pokazywać skruchę, żeby sąd wiedział, że naprawdę żałuję.* Po co? „*Aby mieć mniejszy wyrok*"[58].

Wszystkie te zabiegi stosowane są w celu podtrzymania pozytywnego obrazu siebie oraz zmniejszenia dystansu społecznego, jaki tworzy się w relacjach mieszanych. Istnieje kilka hipotez potwierdzonych badaniami naukowymi, które w jakimś stopniu tłumaczą predykatory jego zwiększenia lub zmniejszenia. Uznano, że stopień dystansu uwarunkowany jest głównie czynnikami ekonomicznymi, społecznymi i kulturowymi[59]. Dodatkowo zaznacza się, że na ogół wyższy dystans wobec pewnych (etykietowanych) grup przejawiają osoby starsze. Płeć natomiast nie stanowi czynnika różnicującego. Wysoki stopień dystansu jest również słabo związany z niskim wykształceniem, natomiast różnice kulturowe w istotny sposób warunkują jego nasilenie. Liczne badania potwierdzają także, że kontakt (osobiste doświadczenie relacji z osobą potencjalnie stygmatyzowaną) znacznie zmniejsza stopień społecznego dystansu, natomiast doniesienia badaczy nie są jednoznaczne co do wpływu wiedzy na temat określonych grup na stopień przejawianego dystansu. Warto również zwrócić szczególną uwagę w kontekście omawianych tu zależności na fakt, że jeżeli stygmat jest związany ze słabością charakteru (a więc w potocznym myśleniu z możliwością przypisania winy za doświadczane trudności), dystans ten jest na ogół wyższy[60].

---

[57] J. Bielecka-Prus, *Poczucie winy jako emocja społeczna. Analiza wybranych nurtów badawczych*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2013, IX(2), s. 118.

[58] Tamże, s. 104-123

[59] W. Bottero, K. Prandy, *Social interaction distance and stratification*, British Journal of Sociology, 2003, (2), s. 194.

[60] A. Jorm, E. Oh, *Desire for social distance from people with mental disorders: a review*, Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 2009, 43, s. 184.

Badania nad poziomem społecznego dystansu potwierdzają również, że jeżeli postrzega się pewne grupy w kategoriach zagrożenia, to czynnik ten znacznie potęguje jego natężenie[61]. Jako czynniki mogące pomóc obniżyć stopień dystansu podaje się optymalizację równowagi pomiędzy członkami grup o nierównym statusie, wzmocnienie ich współpracy dla osiągnięcia wspólnie wytyczonych celów oraz stworzenie przestrzeni dla bliskich relacji pomiędzy członkami grup. Przyjmuje się, że te podstawowe czynniki mogą obniżyć zakłopotanie w relacjach, lęk i niepewność[62].

Szczególna uwaga badaczy w psychologii społecznej skoncentrowana jest wokół „hipotezy kontaktu", która głosi, że kontakt pomiędzy członkami zwaśnionych grup prowadzi do obniżenia poziomu wzajemnych uprzedzeń oraz do poprawy ogólnych relacji międzygrupowych. Jest to jedna z najstarszych koncepcji psychologii, niemniej jednak do dziś wzbudza duże zainteresowanie[63]. Uznano jednak, że kontakt między grupami prowadzi do ograniczania uprzedzeń tylko wówczas, kiedy zaspokojone są pewne funkcjonalne wymogi relacji pomiędzy grupami. Na przykład, już M. Sherif podkreślał rolę współpracy pomiędzy grupami i współzależności, natomiast G. Allport wymienił cztery sytuacyjne wymogi skutecznego kontaktu: równy status grup; codzienna współpraca; wspólne cele; wsparcie władz i prawa[64]. Współcześnie mówi się o potrzebie kontaktu spersonalizowanego, który mógłby służyć zmniejszeniu społecznego dystansu pomiędzy grupą „swoją" a grupą „obcą". Grupa „obca" jest postrzegana jako stosunkowo mało zróżnicowana, zwarta i odrębna w przeciwieństwie do grupy „własnej". Natomiast, jeżeli dostrzega się różnice w kategorii grupy własnej i obcej, to niektórzy członkowie obu grup postrzegani są jako nietypowi. Wraz ze wzrostem postrzeganego zróżnicowania granice grup wydają się stawać coraz bardziej nietrwałe i przepuszczalne. W końcu przynależność grupowa staje się zupełnie nieistotna. Uważa się, że tylko spersonalizowana interakcja, która oznacza postrzeganie siebie i partnera interakcji w kategoriach jego osobistych atrybutów, a nie przynależności do określonej kategorii społecznej, skutecznie niweluje dystans społeczny[65].

Chodzi więc o pewne pokonanie kategoryzacji, która jest podstawą dla uruchomienia procesu stereotypizacji. Postrzeganie jednostki, która ze względ-

---

[61] Więcej: D. Marie, B. Miles, *Social distance and perceived dengerousness across four diagnostic categories of mental disorder*, Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 2008, (42), s. 126-132.

[62] F. Anagnastopoulos, A. Hantzi, *Familiarity with and Social Distance from People with Mental Illness: Testing the Mediating Effects of Prejudiced Attitudes*, Journal of Community and Applied Social Psychology, 2011, 21, s. 452.

[63] M. Bilewicz, *Kiedy kontakt osłabia uprzedzenia? Kategoryzacje społeczne i temporalne jako warunki skutecznego kontaktu międzygrupowego*, Psychologia Społeczna, 2006, (2), s. 63.

[64] Tamże.

[65] Tamże.

du na posiadaną cechę zaliczona zostanie do jednej kategorii grupy społecznej potocznie ocenianej pejoratywnie, sprawi, że przypiszemy jej wszystkie pozostałe cechy tej kategorii, bez względu na jej rzeczywiste właściwości[66]. Obraz świata jednostki ulega przecież ciągłej reinterpretacji i dokonuje się w procesie interakcji pomiędzy jednostką a społecznym, kulturowym i materialnym środowiskiem – i to właśnie w nim jednostka weryfikuje rzeczywistość dostępnych jej ujęć kategorialnych oraz uzyskuje pewnego rodzaju niezależność w tej relacji[67]. Spostrzeżenie różnic pomiędzy członkami grup obcych – ale przede wszystkim dostrzeganie ich kapitału – stanowią silny czynnik dla osłabienia procesu stygmatyzacji, a sam proces ustalenia znaczeń w kontekście społecznym ma kluczowe znaczenie dla codziennej sytuacji życiowej człowieka zagrożonego jego skutkami.

Zakończenie

Celem artykułu było zaprezentowanie właściwości stygmatu w kontekście sytuacji życiowej człowieka zagrożonego stygmatyzacją. Na podstawie zaprezentowanych treści można wnioskować, że w percypowaniu odmienności i uruchomieniu dotkliwego procesu stygmatyzacji kluczowe pozostają właściwości posiadanego piętna. Zwłaszcza jego widoczność i kontrolowalność (możliwość przypisania winy za doświadczane trudności przez społeczną widownię, a także postrzeganie stopnia zawinienia przez sam podmiot postrzegany). Zaprezentowana tutaj literatura przedmiotu nie pozostawia wątpliwości, że czynniki te w znacznym stopniu warunkują procesy wzajemnych relacji pomiędzy grupami. Nie ma natomiast jednoznacznych danych co do wpływu wiedzy na temat grup zagrożonych stygmatyzacją na stopień dystansu. Niemniej jednak przyjmuje się, że jest to również istotny czynnik mogący obniżyć poziom uprzedzeń wobec konkretnych grup czy osób[68].

BIBLIOGRAFIA

Anagnastopoulos F., Hantzi A., *Familiarity with and Social Distance from People with Mental Illness: Testing the Mediating Effects of Prejudiced Attitudes*, Journal of Community and Applied Social Psychology, 2011, 21.

[66] Z. Janiszewska-Nieścioruk, T. Żółkowska, *Paradygmat obcego*, [w:] *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*, red. C. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik, Toruń-Olsztyn 2009, s. 28.

[67] Por. B. Ostafińska-Molik, *Postrzeganie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży*, Kraków 2014, s. 62.

[68] A. Jorm, E. Oh, *Desire for social distance from*, s. 184.

Aronson E., Wilson T., Akert R., *Psychologia społeczna*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2006.
Bielecka-Prus J., *Poczucie winy jako emocja społeczna. Analiza wybranych nurtów badawczych*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 2013, IX(2).
Bilewicz M., *Kiedy kontakt osłabia uprzedzenia? Kategoryzacje społeczne i temporalne jako warunki skutecznego kontaktu międzygrupowego*, Psychologia Społeczna, 2006, (2).
Błeszyńska K., *Stygmatyzacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
Bottero W., Prandy K., *Social interaction distance and stratification*, British Journal of Sociology, 2003, (2).
Brzezińska A., *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1973, (3).
Chrzanowska I., *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
Ciosek M., *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Stella Marius, Warszawa 2001.
Czapiński J., *Przesłanki ustosunkowań wobec innych ludzi*, [w:] *Psychologia spostrzegania społecznego*, red. W.M. Lewicka, Książka i Wiedza, Warszawa 1985.
Czykwin E., *Stygmat społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
Czykwin E., *Wstęp*, [w:] *„Gorsi inni" – badania*, red. E. Czykwin, M. Rusaczyk, Trans Humana, Białystok 2008.
Davidio J.F., Major B., Crocer J., *Piętno: wprowadzenie i zarys ogólny*, [w:] *Społeczna psychologia piętna*, red. T. Heatherton, R. Kleck, M. Hebl, J. Hull, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
Dijker A., Koomen W., *Stygmatyzacja, tolerancja i naprawa. Integracyjna analiza psychologiczna reakcji na dewiację*, Fundacja „Tolerancja", Białystok 2009.
Goffman E., *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
Green G., *The end of stigma. Changes in the social experience of long-term illness*, Routladge, USA-Canada 2009.
Hebl J., Kleck R., *Społeczne konsekwencje niepełnosprawności fizycznej*, [w:] *Społeczna psychologia piętna*, red. T. Heatherton, R. Kleck, M. Hebl, J. Hull, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
Hebl M., Tickle J., Heatherton T., *Kłopotliwe momenty w interakcjach między jednostkami niestygmatyzowanymi a stygmatyzowanymi*, [w:] *Społeczna psychologia piętna*, red. T. Heatherton, R. Kleck, M. Hebl, J. Hull, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
Janiszewska-Nieścioruk Z., Żółkowska T., *Paradygmat obcego*, [w:] *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*, red. C. Kosakowski, A. Krause, M. Wójcik, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń-Olsztyn 2009.
Jorm A., Oh E., *Desire for social distance from people with mental disorders: a review*, Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 2009, 43.
Kosek-Nita B., Raś D., *Kontakty z ludźmi „innymi" jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
Lachowicz-Tabaczek M., *Emocje umysłu: rola potocznych koncepcji świata i natury ludzkiej w regulacji percepcji zachowań*, [w:] *Psychologia poznania społecznego*, red. M. Kossowska, M. Kofta, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
Maliszewski N., Czyżewska M., Krejtz I., *Postawy jawne a postawy ukryte jako wyznaczniki poznania i zachowania społecznego*, [w:] *Psychologia poznania społecznego*, red. M. Kossowska, M. Kofta, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Marie D., Miles B., *Social distance and perceived dengerousness across four diagnostic categories of mental disorder*, Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 2008, (42).

Nan X., *Social Distance, Framing, and Judgment: A Construal Level Perspective*, Human Communication Research, 2007, (33).

Niewiadomska I., *Zasoby psychospołeczne czynnikiem warunkującym pozytywną adaptację człowieka*, [w:] *Skazani na wykluczenie!?* red. M. Kalinowski, I. Niewiadomska, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010.

Ostafińska-Molik B., *Postrzeganie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Perzanowski A., *Odmieńcy. Antropologiczne studium dewiacji*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2009.

Pikor B., Antończak S., *Piętno pobytu w zakładzie karnym.* Pobrano z lokalizacji http://www.wszia.edu.pl/images/old/prace_kol_zeszyt4/17.pdf [dostęp: 20.11.2014].

Riessman F., Carroll D., *Nowa definicja samopomocy. Polityka i praktyka*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2000.

Shantz L., Kilty J., Figorn S., *Echoes of imprisonment: Women's Experiences of "Succesful (re) integration"*, Canadian Journal of Law and Society, 2009, (1).

Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, PWN, Warszawa 1993.

Smart L., Wagner D., *Ukryte koszty ukrytego piętna*, [w:] *Społeczna psychologia piętna*, red. T. Heatherton, R. Kleck, M. Hebl, J. Hull, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Stangor C., Crandall C.S., *Zagrożenie i społeczna konstrukcja piętna*, [w:] *Społeczna psychologia piętna*, red. T. Heatherton, R. Kleck, M. Hebl, J. Hull, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Sutton C., *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

Szczęsna H., *Percepcja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.

Szewetowska K., *Stygmatyzacja społeczna*, Edukacja i Dialog, 2009, (4).

Tal A., *Is it Time to Retire the Term Stigma?* Stigma Research and Action, 2012, (2).

Wilczyńska A., *Uwarunkowania radzenia sobie młodzieży w sytuacjach zagrożenia wykluczeniem społecznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.

Williams K., Wheeler L., Harvey J., *Podróż w głąb umysłu społecznego osoby stosującej ostracyzm*, [w:] *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych*, red. J. Forgas, K. Williams, L. Wheeler, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Wojciechowski F., *Pedagogika specjalna wobec problemu mniejszościowych grup społecznie marginalizowanych*, [w:] *Pedagogika specjalna – aktualne osiągnięcia i wyzwania*, red. T. Żółkowska, Oficyna in Plus Wydawnictwo Pomorza Zachodniego, Szczecin 2005.

Mateusz Hurysz

SOSW im. Z. Tylewicza i ZSB nr 1 w Poznaniu

ODPOWIEDZIALNOŚĆ ZAWODOWA A WPROWADZANIE UCZNIÓW KLAS IV SZKOŁY PODSTAWOWEJ W ŚWIAT HISTORII. OCZEKIWANIA SPOŁECZNE A CODZIENNA RZECZYWISTOŚĆ – WYNIKI OBSERWACJI MŁODEGO NAUCZYCIELA

Abstract. Hurysz Mateusz, *Odpowiedzialność zawodowa, a wprowadzanie uczniów klas IV szkoły podstawowej w świat historii. Oczekiwania społeczne, a codzienna rzeczywistość – wyniki obserwacji młodego nauczyciela* [Professional Responsibility and the Introduction of Primary School Children to the World of History. Social Expectations, and the Daily Reality – the Results of Observations of a Young Teacher]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 347-368 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.23

The teacher today works in close relationship with others, which forces him to accept a limited set of attitudes and ways of action. I assume for the purposes of this paper two groups of factors for the teacher modeling approach: external – pedagogical supervision and school-imposed regulations deriving from state teachers' and society's expectations, especially from parents and students themselves, the internal factors – the process of educating and teaching every teacher and crucial, long-term formation of conscience. Based on this specific quadrangle I will present the first stage of introducing a young man to the world of history at the second stage of compulsory education in Polish schools. The assumption is that a primary school teacher may encourage or discourage the student to continue learning history, both national and global, in the middle school or in the secondary school. This is a great responsibility, which even teachers themselves often forget. The article indicates how all of this corresponds to social expectations and what everyday reality for a young teacher is...

Key words: primary school, history and society, pupils, teachers, school year, professional liability, school environment

Wprowadzenie

Współczesny nauczyciel funkcjonuje w ścisłej zależności od wielu determinujących czynników, które zmuszają go do przyjęcia ograniczonej postawy i sposobów działań w codziennej pracy zawodowej. Można wyróżnić dwie

główne grupy zjawisk modelujących postawę nauczyciela, a mianowicie zewnętrzne – nadzór pedagogiczny i szkolny obwarowany przepisami wynikającymi ze stanu nauczycielskiego oraz oczekiwania społeczne, szczególnie ze strony rodziców i samych uczniów; czynniki wewnętrzne – wpływające na proces wykształcenia i dalszego kształcenia każdego nauczyciela, a także doświadczenie zawodowe i życiowe oraz bardzo ważna i długotrwała formacja sumienia nauczycielskiego, która wymyka się spod jakiejkolwiek autokreacji. Jak w to wszystko wpisują się oczekiwania społeczne, a jak wygląda rzeczywistość dnia codziennego w oczach młodego nauczyciela zobrazuje to niniejszy tekst.

6-letnia szkoła podstawowa i wdrożenie przedmiotu historia i społeczeństwo

Tuż po II wojnie światowej, od nowego roku szkolnego 1948/1949 do 1965/1966 szkoła podstawowa liczyła siedem klas, tworząc wraz z czteroletnim liceum ogólnokształcącym jedenastoletni cykl kształcenia ogólnego. W tym systemie kolejne klasy tworzyły niepodzielny ciąg, liczony od klasy I do XI. Zmiany tego układu wprowadzono na początku lat sześćdziesiątych XX wieku, kiedy 15 VII 1961 roku weszła Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania, zapowiadająca 8-letnią[1] szkołę podstawową[2]. Wydłużenie o rok cyklu kształcenia w tego typu szkole wyjaśniano tak:

> Wprowadza się 8-klasową szkołę podstawową. Przedłużenie nauki w szkole podstawowej do lat 8 ma na celu lepsze przygotowanie uczniów do dalszego kształcenia się i zdobywania kwalifikacji zawodowych. Powinno ono sprzyjać zacieśnieniu więzi szkoły z życiem oraz ogólnemu podniesieniu poziomu kultury[3].

Realizacja reformy miała na celu wprowadzenie nowych programów kształcenia w klasach V - VII oraz zorganizowanie w roku szkolnym 1966/1967 klasy ósmej. Szkoła podstawowa była zasadniczym ogniwem polskiego systemu szkolnego w warunkach forsowania przyszłych obywateli Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej. Nauka odbywała się w ośmiu klasach szkoły podstawowej i była objęta obowiązkiem szkolnym. Ukończenie szkoły dawało możliwość

---

[1] Do czasu wprowadzenia w życie reformy, tylko w dużych miastach istniały ośmioletnie szkoły podstawowe na terenie całego kraju, *Polska. Oświata. Polska Rzeczpospolita Ludowa*, http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=457510 http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=4575102.

[2] *8-letnia szkoła podstawowa (przed wprowadzeniem ustawy z 1999 roku)*, [w:] J. Jung-Miklaszewska, *System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy*, Warszawa 2003, s. 11, http://www.buwiwm.edu.pl/publ/system/system_pl.pdf.

[3] Rozdział II – *Szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze, 2, Szkoła Podstawowa*. Art. 7.1. i 7.2. (DzU z 1961 nr 32, poz. 160, ustawa z 15 lipca 1961 r.).

kontynuowania nauki w różnego rodzaju szkołach ponadpodstawowych. Właściwie do zmian ustroju i wprowadzenia III Rzeczpospolitej, czyli do roku 1991[4] szkoła podstawowa była placówką jednolitą pod kątem programu kształcenia. Oznaczało to, iż nauczanie w niej wiodło przez taki sam program we wszystkich szkołach w kraju oraz identyczne podręczniki. Ten monotonny system został zastąpiony zmianami polegającymi na tym, że nauczyciele mogli realizować różne programy nauczania uwzględniające tylko podstawę programową, czyli ustalony zestaw wspólnych treści zatwierdzonych przez ministra edukacji narodowej.

Założeniem w dawnej 8-letniej szkole podstawowej po 1991 roku było nauczanie początkowe w pierwszych trzech latach (I - III), które miało charakter typowo propedeutyczny, umożliwiający opanowanie fundamentalnych wiadomości i płynne kontynuowanie nauki w klasach starszych (IV - VIII). Od klasy czwartej wchodziło kształcenie ogólne wokół kanonu podstawowych treści nauczania odpowiadających podstawowym dyscyplinom naukowym, jak na przykład przedmiot historia, czy obszarom aktywności człowieka – na przykład przedmiot plastyka. Warto dodać, że pomimo takowych założeń także w kształceniu początkowym nauka odbywała się z podziałem na wyodrębnione przedmioty[5].

Od roku 1992 szkołami podstawowymi zaczęły zarządzać samorządy terytorialne, gminy, które są dla szkół organem prowadzącym. Wcześniej według filozofii centralistycznej państwa polskiego obowiązek ten spoczywał na kuratorach, którzy z kolei byli przedstawicielami władzy państwowej w terenie (na szczeblu województwa największej jednostki podziału administracyjnego państwa)[6].

Najważniejsza z punktu widzenia współczesności jest reforma oświaty z 1999 roku, za rządów premiera Józefa Buzka i koalicji politycznej AWS-UW, pod przewodnictwem ówczesnego ministra edukacji narodowej prof. Mirosława Handke[7]. Wprowadzono 1 IX 1999 roku, po kilkudziesięciu latach, w miejsce 8-letniej szkoły podstawowej 6-letnią szkołę podstawową i 3-letnie gimnazjum[8]. Była to rewolucyjna zmiana. Ostatni absolwenci 8-letniej szkoły podstawowej opuścili jej mury w milenijnym roku szkolnym 1999/2000[9].

---

[4] Patrz: Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity DzU z 1991 r. nr 95, poz. 425).

[5] *8-letnia szkoła podstawowa (przed wprowadzeniem ustawy z 1999 roku)*, s. 11.

[6] *6-letnia szkoła podstawowa (po wprowadzeniu ustawy z 1999 roku)*, [w:] J. Jung-Miklaszewska, *System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej*, s. 12.

[7] *Polska. Historia. Trzecia Rzeczpospolita*, http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=4575051; *Prof. dr hab. Mirosław Handke*, http://www.agh.edu.pl/pl/uczelnia/o-uczelni/historia-i-tradycja/poczet-rektorow-agh/prof-dr-hab-miroslaw-handke-1946.html.

[8] Art. 1.1.1 i 2.1 oraz 2.2. Ustawy z 8 stycznia 1999 r. – *Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego* (DzU z 1999 r. nr 12, poz. 96).

[9] *8-letnia szkoła podstawowa (przed wprowadzeniem ustawy z 1999 roku)*, s. 11.

Rzeczywistość szybko obnażyła gimnazja, bo tylko z nazwy nawiązywały one do tych z okresu zaborów czy dwudziestolecia międzywojennego.

Po wprowadzeniu reformy oświatowej w 1999 roku, szkolnictwo podstawowe dla dzieci i młodzieży w roku szkolnym 2001/2002 prezentowało się według danych statystycznych następująco:

Liczba szkół		Liczba uczniów	Liczba nauczycieli
Ogółem	15 836	3 105 166	242 367
Publiczne	15 251	3 067 568	237 022
Prywatne	585	37 598	5 345[10]

Jako że główny przedmiot zainteresowań autora niniejszego tekstu stanowi szkoła podstawowa, toteż pierwszą, dostrzegalną różnicą było jej skrócenie – z ośmioletniej do cyklu sześcioletniego.

Odtąd szkołę podstawową w ramach jednolitego systemu kształcenia podzielono na dwa etapy. I etap edukacyjny (tzw. kształcenie zintegrowane) przewidziano na trzy lata nauki w klasach I - III, kiedy dziecko w ramach obowiązku szkolnego posyłano w wieku 7 lat do nauki szkolnej (obecnie wiek ten ulega zmniejszeniu[11]) po odbyciu tak zwanej zerówki (oddziału przedszkolnego umieszczonego w szkole podstawowej[12]). Ramowy plan nauczania dla szkoły podstawowej określił obowiązkowe zajęcia z tygodniową liczbą godzin w 3-letnim okresie nauczania w takiej postaci: kształcenie zintegrowane (po reformie wynosiło 54 godziny tygodniowo w 3-letnim okresie nauczania), religia/etyka (6 godzin tygodniowo w 3-letnim okresie nauczania, czyli po 2 godziny na etap klasowy[13]) i godziny do dyspozycji dyrektora (12 godzin tygodniowo w 3-letnim okresie nauczania). Łącznie 72 godziny zajęć edukacyjnych[14]. Obecnie rok szkolny 2012/2013 zaczyna się od pierwszej kla-

[10] *6-letnia szkoła podstawowa (po wprowadzeniu ustawy z 1999 roku)*, s. 12.

[11] Patrz: *Uczęszczanie do szkoły – prawem, a nie obowiązkiem sześciolatka*, 29 sierpnia 2012, https://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=236&Itemid=296.

[12] Art. 61 ust. 1 *Ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.); Załącznik nr 1 *Ramowy statut publicznego przedszkola*, Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (DzU nr 61, poz. 624, z późn. zm.); *Zasady organizacji oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych*, 12 maja 2008, http://e-prawnik.pl/wiadomosci/informacje/zasady-organizacji-oddzialow-przedszkolnych-w-szkolachpodstawowych.html.

[13] *Oddziałowy plan nauczania*, [w:] *Organizacja pracy szkół od 1 września. Zmiany w organizacji pracy szkół wynikające z podstawy programowej oraz ramowych planów nauczania*, http://rekrutacja.ore.edu.pl/do pobrania/Zmianywprawie-prezentacje.pdf.

[14] Załącznik 1: *Ramowy plan nauczania dla szkoły podstawowej (I-III)*, [w:] J. Jung-Miklaszewska, *System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej*.

sy bez godzin dyrektorskich[15], ale z ich założeniem na cały etap edukacyjny I - III z 32-tygodniowym wymiarem zajęć wynosi 68 godzin: edukacja polonistyczna, społeczna, przyrodnicza, matematyczna i zajęcia techniczne (37 godzin: klasa I, II, III odpowiednio na tygodniowy wymiar 12 h, 12 h, 13 h = łączny wymiar zajęć 384 h, 384 h, 416 h), język obcy nowożytny (6 godzin: klasa I, II, III odpowiednio na tygodniowy wymiar 2 h, 2 h, 2 h = łączny wymiar zajęć 64 h, 64 h, 64 h), edukacja muzyczna (4 godziny: klasa I, II, III odpowiednio na tygodniowy wymiar 1 h, 2 h, 1h = łączny wymiar zajęć 32 h, 64 h, 32 h), edukacja plastyczna (3 godziny: klasa I, II, III odpowiednio na tygodniowy wymiar 1 h, 1 h, 1 h = łączny wymiar zajęć 32 h, 32 h, 32 h), wychowanie fizyczne (9 godzin: klasa I, II, III odpowiednio na tygodniowy wymiar 3 h, 3 h, 3 h = łączny wymiar zajęć 96 h, 96 h, 96 h), religia/etyka (6 godzin: I, II, III odpowiednio na tygodniowy wymiar 2 h, 2 h, 2h). Ministerialny minimalny wymiar ten wynosi w zbiorczym przeliczeniu na cały etap edukacyjny 1150 godzin na zajęcia z edukacji polonistycznej, edukacji społecznej, edukacji przyrodniczej, edukacji matematycznej i zajęć technicznych, gdzie szczegółowy podział na zajęcia dokonuje nauczyciel prowadzący. Język obcy nowożytny odpowiednio 190 h, edukacja muzyczna 95 h, edukacja plastyczna 95 h, zajęcia komputerowe 95 h, wychowanie fizyczne 290 h. Zatem, zajęcia obowiązkowe w całym cyklu I - III wynoszą w sumie 1915 h[16].

Jak to wygląda w świetle założeń z 1999 roku? Według reformatorów, celem kształcenia w szkole podstawowej jest opanowanie podstawowych umiejętności, jak również wychowanie w bliskich więziach z rodzicami. Istotne jest to, że edukacja w klasach I - III przyjęła tok bez podziału na przedmioty nauczania. Lekcje prowadzi się według planu ustalonego przez nauczyciela danego oddziału. Nauczyciel nauczania początkowego organizuje czas zajęć i przerwy adekwatnie do aktywności uczniów. Jednocześnie jest nauczycielem przedmiotów zintegrowanych i wychowawcą w osobie nauczycielki. Ogólna liczba zajęć w tym cyklu wynosi przeciętnie od 22 do 25 godzin tygodniowo. Uczniowie klas I - III otrzymują przede wszystkim oceny opisowe, a wyjątek stanowią tradycyjne oceny z religii lub etyki. Do klasy następnej promuje się te osoby, których osiągnięcia zostały ocenione pozytywnie[17]. Często dzieci w ramach zajęć obowiązkowych uczęszczają na jednodniowe edukacyjne wycieczki

[15] Patrz: pkt 4 1a i pkt 4 2a oraz pkt 5 Załącznika nr 1 *Ramowego planu nauczania dla szkoły podstawowej*.

[16] Załącznik nr 1 *Ramowego planu nauczania dla szkoły podstawowej, w tym szkoły podstawowej, z wyjątkiem szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym*, [w:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (DzU 2012 nr 0 poz. 204); *Oddziałowy plan nauczania*.

[17] *6-letnia szkoła podstawowa (po wprowadzeniu ustawy z 1999 roku)*, s. 12; *8-letnia szkoła podstawowa (przed wprowadzeniem ustawy z 1999 roku)*, s. 11.

klasowe, co pokazuje także oblicze łagodnego przejścia od etapu przedszkolnego do cyklu czysto szkolnego. Należy zaznaczyć, że konstrukcja I etapu kształcenia w szkole podstawowej zachowała swoją strukturę do dziś.

Według nowej podstawy programowej, nazwę kształcenia zintegrowanego zmieniono na edukację wczesnoszkolną[18].

Tak oto przedstawia się materiał badawczy dla I etapu kształcenia ogólnego. Etap II należy rozpatrywać jako ważny punkt zainteresowań, który ma stanowić wyjście do podjęcia kluczowych rozważań. W klasach IV - VI przewidziano dwa możliwe sposoby prowadzenia lekcji. Jedne w ramach tradycyjnych przedmiotów, takich jak język polski, matematyka, wychowanie fizyczne, inne w grupach przedmiotowych typu przyroda oraz właśnie historia i społeczeństwo. Po wejściu reformy oświatowej ogólna liczba przewidzianych zajęć była wyższa od poprzedniego etapu i wahała się między 26 a 28 godzin tygodniowo (według planu nauczania, w którym podaje się konieczną, czyli minimalną liczbę godzin zajęć poszczególnych przedmiotów i bloków przedmiotowych).

Trudno podać szczegółową liczbę godzin danych przedmiotów obowiązujących w szkole, ponieważ sama placówka ma pewną swobodę w podejmowaniu decyzji ostatecznej, dzięki zarezerwowanej ogólnej liczbie zajęć do dyspozycji dyrektora[19]. Niemniej można przedstawić ogólny schemat, w tym ujęciu, wyłącznie pod kątem liczby godzin w trzyletnim okresie nauczania.

Tabela 1

II etap edukacyjny po reformie oświaty z 1999 roku – klasy IV - VI

Lp.	Obowiązkowe zajęcia edukacyjne	Liczba godzin tygodniowo w trzyletnim okresie nauczania
1	Język polski	16
2	**Historia i społeczeństwo**	**4**
3	Język obcy nowożytny	8

[18] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. wprowadziło podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (Załącznik nr 1 do Rozporządzenia) oraz kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych – w tym dla klas I-III nazywanych edukacją wczesnoszkolną (Załącznik nr 2). Całość podstawy programowej została zamieszczona w ośmiu tomach; J. Biernat, *Nowa podstawa programowa w przedszkolu i klasach I-III*, http://www.wombb.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=409:nowa-podstawa-programowa-w-przedszkolu-i-klasach-i-iii&catid=72:npp&Itemid=61; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z 15 stycznia 2009 r.).

[19] *6-letnia szkoła podstawowa (po wprowadzeniu ustawy z 1999 roku)*, s. 12.

4	Matematyka	12
5	Przyroda	9
6	Muzyka*	2
7	Plastyka*	2
8	Technika	2
9	Informatyka	2
10	Wychowanie fizyczne	9 + 3**
11	Godziny z wychowawcą	3
Ogółem		73
Religia/Etyka		6
Godziny do dyspozycji dyrektora		6
Ogółem godziny zajęć edukacyjnych		87

* – Możliwość prowadzenia tych lekcji również w bloku przedmiotowym sztuka.
** – Realizacja czwartej godziny lekcji wychowania fizycznego, obowiązkowej w klasie IV od 1 IX 2003 r., a w klasach V i VI od 1 IX 2004 r. według odrębnych przepisów.

Źródło: Załącznik 1: *Ramowy plan nauczania dla szkoły podstawowej (I-III)*, [w:] J. Jung-Miklaszewska, *System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy*, Warszawa 2003, s. 38, http://www.buwiwm.edu.pl/publ/system/system_pl.pdf

Do pełni obrazu należy dodać dwa nieodłączne elementy towarzyszące nauczycielom i uczniom od IV klasy szkoły podstawowej. Jest to przede wszystkim sprawa ocen, które od początku II etapu edukacyjnego zmieniają się z opisowych na oceny w skali od 1 do 6 (odpowiednio: niedostateczny, dopuszczający, dostateczny, dobry, bardzo dobry, celujący), stanowiące ogólnopolski obowiązkowy zapis na koniec każdego semestru, w tym jako ocena roczna. Tematowi tego niezwykle ważnego elementu pracy nauczyciela i ucznia poświęca się osobne fachowe teksty i publikacje[20], toteż nie ma tutaj potrzeby rozwijania tego wątku.

Drugi element, który na początku II etapu edukacji wydaje się uczniowi odległy (a nauczycielowi wręcz przeciwnie) stanowi sprawdzian umiejętności. Oczywiście, przed reformą z 1999 roku czegoś takiego nie było. Reformatorzy doszli jednak do wniosku, że każdy etap edukacji musi kończyć się sprawdzeniem wiedzy i rzeczywiście – po każdym etapie, począwszy od ukończenia szkoły podstawowej do egzaminu maturalnego, jest to czynione.

[20] Na przykład, najnowsza publikacja Grażyny Szyling, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Kraków 2011.

Na zakończenie nauki w szkole podstawowej uczniowie klas szóstych są poddawani „testowi szóstoklasisty". Sprawdza on umiejętności w zakresie czytania, pisania, rozumowania i korzystania z informacji oraz wykorzystywania wiedzy w praktyce. Można rzec, że pierwsze dwa kryteria zahaczają o umiejętności, bez których każdy uczeń nie może prawidłowo funkcjonować w środowisku szkolnym. Natomiast pozostałe trzy sprawdzają drugi poziom (bardziej operacyjny) umiejętności aktywnego myślenia i wykazania się wiedzą nie tylko pierwotną, lecz przede wszystkim kreatywną. Sprawdzian szóstoklasisty jest obowiązkowy i powszechny, taki sam w całym kraju – przeprowadzany i oceniany przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne (OKE) – organizowany corocznie już od dziesięciu lat (od roku 2002). Nie ma charakteru selekcyjnego, ale służy jako źródło informacji o poziomie osiągnięć uczniów. Stanowi doskonały materiał do analizy dla dyrektorów i nauczycieli szkół, w celu dokonania ewaluacji pracy środowiska szkolnego.

Absolwenci 6-letniej szkoły podstawowej po napisaniu sprawdzianu szóstoklasisty i uzyskaniu pozytywnych ocen z przedmiotów obowiązkowych otrzymują świadectwo ukończenia szkoły podstawowej z zarezerwowanym miejscem kontynuacji nauki w gimnazjum w swoim regionie zamieszkania lub poza, jeżeli znajdą się w nim wolne miejsca po dokonaniu rekrutacji podstawowej[21].

Tabela 2

Minimalny wymiar godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych i zajęć z wychowawcą w całym cyklu II etapu edukacyjnego od IV do VI klasy szkoły podstawowej (od największego do najmniejszych)*

Miejsce	Przedmiot	Liczba godzin (h)	Procent* (%) w stosunku do historii i społeczeństwa	Procent* (%) historii i społeczeństwa do innych przedmiotów
1	Język polski	510	392,3	25,4
2	Wychowanie fizyczne	385	296,1	33,7
3	Matematyka	290	223	44,8
4	Język obcy nowożytny	290	223	44,8
5	Przyroda	290	223	44,8
6	**Historia i społeczeństwo**	**130**	**–**	**–**

[21] *6-letnia szkoła podstawowa (po wprowadzeniu ustawy z 1999 roku)*, s. 12.

7	Muzyka	95	73	136,8
8	Plastyka	95	73	136,8
9	Zajęcia komputerowe	95	73	136,8
10	Zajęcia techniczne	95	73	136,8
11	Zajęcia z wychowawcą	95	73	136,8
–	**Razem**	**2370**	**1823**	**5,48**

* – Nie ujęto zajęć rewalidacyjnych dla uczniów niepełnosprawnych, które w oddziale specjalnym wynoszą 1150 godzin na oddział, a w oddziale ogólnodostępnym lub integracyjnym 190 h/ucznia.

Źródło: Załącznik 1: *Ramowy planu nauczania dla szkoły podstawowej, w tym szkoły podstawowej, z wyjątkiem szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym*, [w:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (DzU 2012 nr 0 poz. 204).

Nauczyciel prowadzący przedmiot historia i społeczeństwo w szkole podstawowej znajduje się w trudnym położeniu w porównaniu z innymi nauczycielami, ponieważ liczba godzin jego przedmiotu stanowi tylko 25,4% języka polskiego, 33,7% wychowania fizycznego i 44,8% języka obcego, przyrody i matematyki w 3-letnim okresie edukacyjnym w ramach minimalnej liczby godzin obowiązkowych. Co prawda ma przewagę około 37% nad muzyką, plastyką, zajęciami komputerowymi, technicznymi i lekcji wychowawczej, jednak nie stanowi to żadnego powodu do zadowolenia.

Fakty są nieubłagane – liczba lekcji z historii i społeczeństwa nie stanowi nawet połowy matematyki, przyrody i języka obcego. Wynosi niemal 1/3 wychowania fizycznego i prawie 1/4 najbliższego ideowo języka polskiego. Jest to tylko 5,48% w całej puli godzin przeznaczonych dla przedmiotów obowiązkowych (tylko 130/2370 h). Zaledwie co dwudziestą lekcję obowiązkową odbywającą się w danej klasie w okresie 3-letniej nauki w II etapie szkoły podstawowej stanowi historia i społeczeństwo.

W dalszym układzie obowiązkowych zajęć edukacyjnych i zajęć z wychowawcą dla uczniów poszczególnych klas na II etapie edukacyjnym prezentuje się to następująco:

w klasie IV – 25 godzin,
w klasie V – 26 godzin,
w klasie VI – 28 godzin[22],
łącznie – 79 godzin.

[22] Załącznik nr 1 *Ramowego planu nauczania dla szkoły podstawowej*.

Można zauważyć, że co klasę wyżej rośnie liczba godzin również ze względu na nierównomierne rozłożenie godzin historii i społeczeństwa. Jest to również tendencja zwyżkowa, jeśli odniesiemy się do obowiązkowych godzin w okresie wczesnoszkolnym (20 h + 21 h + 21 h = 62 h do 25 h + 26 h + 28 h = 79 h) o 17 godzin.

Należy dodać, że zajęcia rewalidacyjne dla uczniów niepełnosprawnych w każdym roku szkolnym składają się po 12 godzin na oddział (w oddziale specjalnym) i po 2 godziny na ucznia w oddziale ogólnodostępnym lub integracyjnym[23].

Do obowiązkowych zajęć lekcyjnych w klasach IV - VI zalicza się język polski, język obcy nowożytny, muzykę, plastykę, historię i społeczeństwo, przyrodę, matematykę, wychowanie fizyczne, godziny z wychowawcą i zajęcia komputerowe oraz zajęcia techniczne. Zajęciami organizowanymi zgodnie z odrębnymi przepisami są między innymi zajęcia z religii lub etyki, wychowanie do życia w rodzinie i inne[24].

Tabela 3

Przykładowy plan nauczania dla klasy IV w roku szkolnym 2012/2013 w założeniu 32-tygodniowym dla całego cyklu nauki[25]*

Szkoła podstawowa										
Plan nauczania dla klasy IV w roku szkolnym 2012/2013										
		tygodniowy wymiar zajęć			łączny wymiar zajęć					
		2012/2013	2013/2014	2014/2015	2012/2013	2013/2014	2014/2015	cały etap	min.	różnica
Klasa		klasa IV	klasa V	klasa VI	klasa IV	klasa V	klasa VI			
Założona liczba tygodni	Liczba h na etap	32	32	32	–	–	–	96		
Język polski	17	5	6	6	160	192	192	544	510	34

[23] *Tygodniowy wymiar godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych*, [w:] *Organizacja pracy szkół od 1 września. Zmiany w organizacji pracy szkół wynikające z podstawy programowej oraz ramowych planów nauczania*, http://rekrutacja.ore.edu.pl/dopobrania/Zmianywprawie-prezentacje.pdf.

[24] *Obowiązkowe zajęcia edukacyjne oraz zajęcia organizowane zgodnie z odrębnymi przepisami*, [w:] Tamże.

[25] Jeśli założymy, że rok szkolny liczy około 43 tygodni – od 1 września do ostatniego piątku czerwca – zostaje 36 tygodni zajęć – po odjęciu ferii zimowych, świątecznych (ok. 4 tygodnie), świąt państwowych, kościelnych (ok. 1 tydzień), dni dyrektora, początek, koniec roku szkolnego (ok. 2 tygodni) – stąd podstawa programowa planowana może być na 32 tygodnie rocznie: *Planowanie tygodniowej liczby godzin – liczba tygodni w roku szkolnym*, [w:] Tamże.

Język angielski	9	3	3	3	96	96	96	288	290	-2
Muzyka	3	1	1	1	32	32	32	96	95	1
Plastyka	3	1	1	1	32	32	32	96	95	1
Historia i społeczeństwo	**4**	**1**	**1**	2	32	32	64	128	130	**-2**
Przyroda	9	3	3	3	96	96	96	288	290	-2
Matematyka	13	4	4	5	128	128	160	416	385	31
Zajęcia techniczne	3	1	1	1	32	32	32	96	95	1
Zajęcia komputerowe	3	1	1	1	32	32	32	96	95	1
Wychowanie fizyczne	12	4	4	4	128	128	128	384	385	-1
Godziny z wychowawcą	3	1	1	1	32	32	32=	96	95	1
Razem godzin	79	25	26	28	800	832	896	2528		
Tygodniowa liczba godzin	**79**	25	26	28	72,2	75,6	81,4	76,4		
Różnica	0	0	0	0	32	64	–	–		
Zajęcia rewalidacyjne	6	2	2	2	64	64	64	192	190	2
Religia/ etyka	6	2	2	2						
WDŹ	1		0,5	0,5						
Godziny Op	Brak									
Razem godzin	**92**									

Źródło: *Oddziałowy plan nauczania* [poziom IV - VI], [w:] *Organizacja pracy szkół od 1 września. Zmiany w organizacji pracy szkół wynikające z podstawy programowej oraz ramowych planów nauczania,* http://rekrutacja.ore.edu.pl/dopobrania/Zmianywprawie-prezentacje.pdf.

Wyniki obserwacji młodego nauczyciela (akt osobisty)

Poniżej przedstawiono odpowiedzialność zawodową we wprowadzaniu uczniów szkoły podstawowej w świat historii wobec oczekiwań społecznych na podstawie wyników obserwacji codziennej szkolnej rzeczywistości.

Uchwałą nr VII/54/VI/2011 z 22 II 2011 roku Rada Miasta Poznania utworzyła z dniem 1 III 2011 roku Szkołę Podstawową nr 1 w Poznaniu[26] i 1 IX 2011 roku zostałem jej nauczycielem[27]. Szkołę tę 1 III 2012 roku przemianowano na Zespół Szkół nr 9 w Poznaniu[28], ponieważ w budynku przy ulicy Hezjoda 15 działa oddział Przedszkola nr 121[29], który mieści się w wydzielonej części parterowej budynku (choć nie jest zaliczany do Zespołu Szkół, bo funkcjonuje na zasadzie właściwej odrębności). Zatem, szkoła podstawowa na parterze i pierwszym piętrze, a na drugim piętrze zlokalizowano Gimnazjum nr 65 im. Orląt Lwowskich[30]. Szkoła została otwarta w wielkim stylu, w obecności władz miejskich i regionalnych, w tym kościelnych, w ramach Miejskiej Inauguracji Roku Szkolnego 2011/2012. Jako historykowi z przygotowaniem pedagogicznym, powierzono mi nauczanie przedmiotu historia i społeczeństwo w klasach IV - VI w wymiarze tygodniowym 7 godzin lekcyjnych: 3 godziny w klasach czwartych (4a, 4b, 4c), 2 godziny w klasach piątych (5a, 5b) i 2 godziny w klasie szóstej (6a). Ponadto przyznano mi wychowawstwo w klasie czwartej i nauczanie wychowania do życia w rodzinie w klasie szóstej w I semestrze i w klasach piątych w II semestrze. Z uwagi na to, że nie są one przedmiotem tematu nie będą rozwijane.

Wprowadzanie w świat historii i społeczeństwa odbyło się więc w roku szkolnym 2011/2012 w nowych murach szkolnych na trzech poziomach klasowych, gdzie po raz pierwszy zapoznano z tym przedmiotem trzy klasy czwarte. Zajęcia odbywały się według planu lekcji raz w tygodniu dla klasy 4a w poniedziałki, do której uczęszczało niezmiennie 28 uczniów (14 dziewczynek, w tym bliźniaczki i 14 chłopców, w tym bliźniacy), dla klasy 4b (chodziło ostatecznie 25 uczniów, jeden został przeniesiony w październiku do klasy 4c, było więc 10 dziewczynek i 15 chłopców, w tym bliźniacy) i 4c (chodziło ostatecznie[31] 27 uczniów, dwóch doszło w trakcie roku szkolnego, w tym jeden z innej szkoły, było więc 14 dziewczynek i 13 chłopców) w piątki[32]. Następstwem tego był fakt, że w pewnym momencie klasa 4a znajdowa-

[26] Załącznik nr 1 do Uchwały nr VII/54/VI/2011 Rady Miasta Poznania z 22 lutego 2011 r., http://bip.poznan.pl/bip/uchwaly/uchwala-vii-54-vi-2011-z-dnia-2011-02-22,37440/

[27] §2 tamże.

[28] Załącznik nr 1 do Uchwały nr XXIV/325/VI/2012 Rady Miasta Poznania z 10 stycznia 2012 r., http://bip.poznan.pl/bip/uchwaly/uchwala-xxiv-325-vi-2012-z-dnia-2012-01-10,41216/

[29] Przedszkole nr 121, http://www.poznan.pl/mim/edziecko/przedszkole,poi,2282,8884/przedszkole-nr-121,189.html, vide etiam §2 pkt 1. Statut Przedszkola nr 121 zatwierdzony uchwałą nr 1/2011 Rady Pedagogicznej z 29.06.2011.

[30] Uroczystości nadania naszej szkole imienia Orląt Lwowskich i wręczenia sztandaru, http://www.g65.poznan.pl/patron_imie.php

[31] W pierwszym semestrze 26 uczniów (14 dziewczynek, 12 chłopców).

[32] Pierwsze tygodnie klasa 4c uczęszczała na lekcję historii i społeczeństwa we wtorki, co też uwzględnia „Planowe przełożenie tematyki na harmonogram dni lekcyjnych dla danej klasy", patrz: Załącznik nr 4 tego tekstu.

ła się dalej z materiałem niż dwie pozostałe. Dopiero w czerwcu 2012 roku udało się ten stan wyrównać. Przedmiot historia i społeczeństwo bazował na starej podstawie programowej[33] i wewnątrzszkolnym systemie oceniania[34]. Na gruncie i w zgodzie z tymi dokumentami skonstruowałem samodzielny przedmiotowy system oceniania z przedmiotu historia i społeczeństwo[35], ponieważ byłem jedynym historykiem w Szkole Podstawowej nr 1 w Poznaniu. Dokumentem odnotowującym postępy w nauce uczniów był dziennik klasowy (obecnie wiodący jest e-dziennik, ale również funkcjonuje tradycyjny dziennik klasowy) oraz osobisty skoroszyt międzyklasowy, w którym odnotowywałem oceny oraz aktywność i braki zadań domowych, a potem przenosiłem je do dziennika klasowego.

Do nauczania uczniów służył 79-stronicowy podręcznik do klasy IV szkoły podstawowej, autorstwa Wiesławy Surdyk-Fertsch i Bogumiły Szeweluk-Wyrwa, zatytułowany *My i Historia. Historia i społeczeństwo* Wydawnictwa Demart, w miękkiej oprawie. Podręcznik ten oparty na programie nauczania „przedmiotu historia i społeczeństwa w klasach IV - VI szkoły podstawowej z możliwością ścieżki edukacyjnej: edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe"[36] tychże autorek o kodzie identyfikacyjnym: DKOS-4014-35/02[37], nr dopuszczenia 21/3. Nauczyciel na swoim przedmiocie zrezygnował z prowadzenia ćwiczeń. Obowiązywał podręcznik i zeszyt lekcyjny w kratkę. Pomocny w realizacji zadań był plan wynikowy, a przede wszystkim rozkład materiału nauczania historii i społeczeństwa w klasie IV w serii: „My i historia. Historia i społeczeństwo dla siatki godzin, w której przewidziano 1 godzinę tygodniowo" – całość dostarczona w pakiecie dla nauczyciela przez wspomniane wyżej autorki podręcznika. W celu lepszego zaplanowania przebiegu numeru lekcji i tematu należy zaliczyć: „Planowane przełożenie tematyki na harmonogram dni lekcyjnych danej klasy", który był w miarę możliwości wypełniany rzetelnie. Oczywiście, w trakcie roku szkolnego musiał być korygowany ze względu na wydarzenia, których nie dało się podczas planowania przewidzieć (jak np. wycieczki klasowe z wychowawcą, konkursy przedmiotowe itp.).

Pierwszy rok szkolny w nowej Szkole Podstawowej nr 1 w Poznaniu, wchodzącej w skład Zespołu Szkół nr 9 w Poznaniu, zakończył się promocją wszystkich uczniów klas czwartych do klas piątych i żaden uczeń ani przez chwilę nie był poważnie zagrożony brakiem promocji z przedmiotu historia

---

[33] Załącznik nr 2 *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf, s. 30-35.

[34] *Wewnątrzszkolny system oceniania Szkoły Podstawowej nr 1 w Poznaniu*, 30.08.2011 r., http://www.sp1.poznan.pl/gfx/sections/dokumenty/system_oceniania.pdf.

[35] W dokumentacji szkolnej i w zbiorach własnych.

[36] Ścieżki edukacyjne same w sobie nie są już realizowane w programie szkolnym.

[37] *Szkoła podstawowa klasy IV - VI (programy nauczania), 8 czerwca 2009*, http://www.men.gov.pl/index.php? option=com_content&view=article&id=290&Itemid=79.

i społeczeństwo. Ocena roczna była składową dwóch semestrów. W klasach czwartych ostatecznie sklasyfikowano 80 uczniów[38].

Trzy uczennice, w dowód uznania, na świadectwie końcowym z omawianego przedmiotu otrzymały ocenę celującą – po jednej z każdej klasy. Niestety, tego zaszczytu nie dostąpił żaden uczeń. Na wystawienie tych najwyższych not złożyły się przede wszystkim trzy czynniki: cząstkowe oceny bardzo dobre i celujące[39] w semestrze pierwszym i drugim, aktywne uczestnictwo w kółku „Młodzi Herodoci" (2 uczennice to spełniły) wraz z odbyciem terenowej wycieczki po osiedlu i prezentacją. Trzeci warunek to start w konkursach historycznych szkolnych i pozaszkolnych – wszystkie uczennice to wypełniły[40].

Zakończyło się to 29 VI 2012 roku wręczeniem pamiątkowych dyplomów dla każdego „kółkowicza" i zdobywcy końcowej oceny celującej. Szczególnym akcentem było przyznanie tytułów najlepszych młodych historyków w szkole. Przygotowano pięć takich odznaczeń i według nomenklatury najwybitniejszych starożytnych historyków greckich: złoto (I miejsce) i tytuł na kolejny rok szkolny „Młodego Herodota", srebro (II miejsce) i tytuł na kolejny rok szkolny „Tukidydesa", brąz (III miejsce) i tytuł na kolejny rok szkolny „Ksenofonta". Poza podium przyznano dwa wyróżnienia: I odkrycie roku i tytuł na następny rok szkolny „Polibiusza" oraz II odkrycie i tytuł „Plutarcha" na następny rok szkolny. Ostatnie dwa miejsca przyznano za największy postęp w nauce przedmiotu historia i społeczeństwo w II semestrze, w porównaniu z semestrem pierwszym. III miejsce (brąz) i tytuł „Ksenofonta" zdobyła uczennica IV klasy, która wykazała się niezwykłą starannością i pilnością w całym roku szkolnym, odznaczając się dostrzegalną kreatywnością oraz wielką aktywnością. Na tle swojej klasy wyróżniała się zdecydowanie bardzo wysokimi ocenami, a także uczestnictwem w kółku historycznym. A konkretnie, tytuł został jednak przyznany za wybitną postawę podczas testu szkolnego o Powstaniu Wielkopolskim[41].

---

[38] W klasie IVa – cel: 1, bdb: 6, db: 11, dst: 9, dop: 1, ndst: 0; w klasie IVb – cel: 1, bdb: 11, db: 7, dst: 4, dop: 2, ndst: 0, w klasie IVc – cel: 1, bdb: 2, db: 9, dst: 13, dop: 2, na podstawie „Osiągnięć w nauce historia i społeczeństwo 4 - 6". Najlepsze oceny uzyskała ponownie klasa IVb, najgorsze IVc. Z tego można wysunąć pobieżny wniosek, co się pokrywało z innymi przedmiotami, że klasa IVb jest humanistyczna, a IVa bardziej matematyczna.

[39] Oczywiście, jeśli zdarzyła się słabsza ocena cząstkowa, to jednak nie przykrywała innych.

[40] Generalnie uczennice zmagały się wieloetapowo.

[41] Uczennica nie przechodząc jeszcze lekcji o chronologii w historii, nie wchodząc jeszcze programowo w historię, bo rozkład godzin przewiduje, że najwcześniej wchodzi się w pierwszych ludzi pod koniec czwartej klasy, a co tu mówić o XX w., który jest dopiero w II semestrze szóstej klasy, zdystansowała nie tylko rówieśników z czwartych klas, ale również wiele starszych koleżanek i kolegów z piątych i szóstych klas. Znalazła się w czołowej trójce szkoły i nie przyniosła wstydu w konkursie wojewódzkim, gdzie znów pisali testy uczniowie głównie piątych i szóstych klas. Całość opisu ubarwia fakt, że uczennica pochodziła z Małopolski, urodziła się w Krakowie i jako rodowita krakowianka pokochała historię Wielkopolski…

Wszystkie nagrody i wyróżnienia zostały wręczone na forum szkoły w atmosferze podziwu, uśmiechów i oklasków, w obecności całej społeczności szkolnej. Następnie, wszyscy w poczuciu zadowolenia i spełnienia mogli udać się na zasłużone wakacje…

Odpowiedzialność zawodowa a oczekiwania społeczne

W pracy nauczyciela odpowiedzialność zawodowa jest obecna na każdym kroku. Kandydata na nauczyciela czeka długa droga do wejścia w rolę nauczyciela czynnego. Zanim przekroczy mury szkolne, oprócz ukończenia studiów o specjalności nauczycielskiej, musi mieć niezwykłe szczęście czy wyjątkowo sprzyjające okoliczności, żeby został przyjęty w stan nauczycielski z pozycji biernego na czynnego pedagoga. Podczas studiów w szkole wyższej powinien być wprowadzony przedmiot „odpowiedzialność zawodowa nauczyciela". Skoro takiego nie ma, młody człowiek, jak i doświadczony nauczyciel winien wiedzieć, że jego postępowanie nie jest tylko kontrolowane przez organy nadrzędne, to jest dyrektora szkoły, czy wyżej kuratorium oświaty, lecz codziennie bezpośrednio przez uczniów i pośrednio przez ich rodziców. Uczniowie obserwują poczynania nauczyciela i oceniają go najczęściej pochopnie, bo pod wpływem emocji. Następnie przenoszą to do swoich domów i przekazują swoje subiektywne relacje rodzicom. Ci z kolei, w zależności od swojej mądrości, dają temu wiarę lub weryfikują na inne sposoby.

Bardzo wiele zależy od osobowości dziecka oraz relacji interpersonalnych na linii dziecko – rodzic. Do tego układu dochodzi osoba nauczyciela i jego odpowiedzialność zawodowa. Jego postawa i czyny trafiają na podatne pole – środowisko szkolne i społeczne.

Co niezwykle ważne, każdy nauczyciel musi absolutnie zdawać sobie sprawę, że swoją jednostkową pracą reprezentuje cały stan nauczycielski. Wchodząc w ten zawód, podejmuje się powołania. Jego chwalebne działania są dostrzegalne i doceniane w codziennej pracy, ale tylko pod warunkiem, że są spektakularne albo trafią na życzliwych uczniów i ich rodziców. Niestety, częściej wypunktowane są jego błędy czy niegroźne pomyłki. Jeśli mówimy o błędach odwracalnych (np. złe policzenie punktów z klasówki i w konsekwencji wystawienie niższego stopnia), to nie jest to dramat. Fatalnie natomiast, kiedy są to błędy nieodwracalne powodujące krzywdę ucznia i jego uraz do końca życia. Wówczas nauczyciel powinien usunąć się z zawodu (i to do końca życia) oraz ponieść zasłużoną karę prawną, jak również tę surowszą – moralną.

Odpowiedzialność zawodowa występuje w każdej profesji i niesie ze sobą określone konsekwencje. Paragrafy prawne dokładnie określają, ile i za co. Istnieje też odpowiedzialność moralna[42]. I tu dochodzimy do sedna sprawy.

[42] Regulują to nawet przepisy zawarte w „Karcie Nauczyciela", (cf. Art. 9. 1.2), Rozdział 3 *Wymagania i kwalifikacyjne*, Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (DzU z 1982 r. nr 3,

Zawód nauczycielski jest jednym z pierwszorzędnych profesji, gdzie moralność jest ważniejsza od wszystkich innych obwarowań. Tu znów dotykamy sumienia nauczycielskiego. Bo nie ma nic bardziej wspanialszego, jak praca z dzieckiem – uczniem. Widzieć, jak z młodej roślinki wyrasta piękny kwiat społeczeństwa polskiego. Rzecz w tym, że w takim układzie odpowiedzialność zawodowa osiąga apogeum, bowiem tym razem nie ma nic gorszego na tym świecie, jak wyrządzenie nieodwracalnej krzywdy bezbronnemu dziecku, które ufa bezgranicznie nauczycielowi i nierzadko wierzy w jego ideały oraz mądrość. Stanie się tak, jeśli każdy nauczyciel będzie zawsze pamiętał o odpowiedzialności etycznej i sumieniu nauczycielskim. Ma on święty obowiązek tak poprowadzić uczniów, aby płynnie przeszli do kolejnego etapu edukacyjnego. W przypadku historyka w szkole podstawowej jest to dostarczenie takich umiejętności, aby dalsza nauka w szkole gimnazjalnej oparta była na wiedzy, bez której nie da się funkcjonować.

Chodzi tu również o zapalenie młodego człowieka do pasji odkrywania historii. Od początku niewłaściwe prowadzenie edukacji historycznej, szczególnie w klasie czwartej, może przynieść opłakane skutki i porzucenie przez ucznia zainteresowania tym przedmiotem. Bez wątpienia, odzwierciedli się to w dwójnasób w gimnazjum. Dopiero bowiem tam objawia się w pełnym świetle odpowiedzialność zawodowa, kiedy jeden historyk przekazuje drugiemu historykowi uczniów z niższego etapu edukacyjnego na wyższy. Ten przekaz w prostej linii dopiero obnaży fachowość nauczyciela i jeśli okaże się, że cała klasa, nie poszczególne jednostki (uczniowie ze słabymi ocenami), ma deficyty, do których nie powinien dopuścić dany etap edukacyjny, wówczas odpowiedzialność zawodowa spada na określonego nauczyciela.

Nauczyciel przedmiotu historia i społeczeństwo wcale nie znajduje się w komfortowym położeniu, ponieważ przejmuje uczniów, którzy nie mają żadnego kursu historycznego, a powinien wypuścić absolwentów szkoły podstawowej z elementarną wiedzą i umiejętnościami historycznymi. Od roku szkolnego 2012/2013 sytuacja nabiera rumieńców, bowiem jest to pierwszy rocznik, który według nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego kończy etap szkolny sprawdzianem szóstoklasisty, gdzie będzie obowiązywać nowa formuła. Już teraz słychać głosy, że nowy egzamin szóstoklasisty będzie przypominać „małą maturę”[43].

Obecnie szóstoklasiści zdają godzinny test w jednym dniu, w którym są zagadnienia z języka polskiego, matematyki, przyrody, czy historii. Stąd trudno

poz. 19 z późn. zm.) – treść „przestrzega podstawowych zasad moralnych” oraz Art. 6 Rozdział *Obowiązki nauczycieli*, tamże – tu pięć wypisanych punktów.

[43] Patrz: M. Gawina, *Nowy egzamin szóstoklasisty będzie przypominać maturę*, 16 września 2011, http://www.poranny.pl/apps/pbcs.dll/article?AID=/20110916/TESTSZOSTOKLASISTY/982814399/

się dziwić, że dotąd w części humanistycznej pojawiały się śladowe ilości zadań historycznych, jako że pierwszeństwo ma język polski. Nie znamy jeszcze szczegółów[44], ale można założyć, że jeżeli egzamin będzie trwał dwa albo trzy dni[45], wówczas historia i społeczeństwo może wystąpić w o wiele większym wymiarze niż obecnie[46]. Kiedy w pierwszym dniu sprawdzianu szóstoklasisty zamiast testu ogólnego pojawi się wyodrębniony dział z historii i społeczeństwa[47], należy się spodziewać, że w roku szkolnym 2014/2015 po raz pierwszy nauczyciele tego przedmiotu będą z tego realnie rozliczani. W ten sposób odpowiedzialność zawodowa historyków w szkole podstawowej będzie sprawdzana odgórnie według rankingów, które polskie szkolnictwo tak sobie upodobało. Czy schodzenie z takim ocenianiem na sam dół[48] (testowany nauczyciel – testowany uczeń) jest właściwe – osąd pozostawiam czytelnikom. Jedno jest pewne – odpowiedzialność zawodowa w ramach dydaktyki przedmiotowej będzie od roku 2015 oceniana centralnie, zapewne przez ministerialne wytyczne. Osobnym zagadnieniem w ramach pracy zawodowej jest odpowiedzialność dyscyplinarno-prawna[49] i środowiskowa[50] nauczyciela, o której wiele mówi się w prawie oświatowym[51].

---

[44] Patrz: *Sprawdzian szóstoklasisty 2012. Testy, odpowiedzi, arkusz, zadania z lat ubiegłych*, 31 marca 2012, tamże.

[45] M. Gawina, *Nowy egzamin szóstoklasisty*; *Szóstoklasista nie musi zdać egzaminu*, 6 kwietnia 2011, http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/502549,szostoklasista_nie_musi_zdac_egzaminu.html, *Nowy egzamin szóstoklasisty będzie przypominać maturę*, 17 września 2011, http://www.edukacja.podlasie.pl/content/view/977/1

[46] Z drugiej strony istnieje ryzyko, że historia i społeczeństwo w ogóle nie pojawi się na sprawdzianie po szkole podstawowej od 2015 r. i nie będzie nawet pełnić, jak teraz, funkcji atrapy w części humanistycznej. Patrz pkt 2. *Założenia kształtu systemu egzaminu końcowych dostosowanych zakresowo do nowej podstawy programowej*, http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/men_koncepcja_zmian.pdf.

[47] *Sprawdzian szóstoklasisty*, http://czyz.edu.pl/sprawdzian-szostoklasisty.

[48] Biorąc pod uwagę, że poziom polskiej edukacji, ze względu na przyjętą metodę sprawdzania wiedzy przez wyrywkowe testy, z roku na rok ulega deprecjacji.

[49] Jak każdego obywatela pod kątem: pracowniczym, karnym, cywilnym, [w:] E. Szwoch, *Odpowiedzialność nauczyciela*, http://www.kuratorium gda.pl/pliki/Odpowiedzialnosc%20nauczyciela.pdf

[50] Art. 6 Rozdział: *Obowiązki nauczycieli*, Ustawa z 26 stycznia 1982 r., patrz: przypis 67 oraz Art. 10 ust. 8a Rozdział 4: *Nawiązanie, zmiana, i rozwiązanie stosunku pracy*, Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (DzU z 1982 r. nr 3, poz. 19 z późn. zm.) o treści: „W celu potwierdzenia spełniania warunku, o którym mowa w ust. 5 pkt. 4, nauczyciel, przed nawiązaniem stosunku pracy, jest obowiązany przedstawić dyrektorowi szkoły informację z Krajowego Rejestru Karnego".

[51] Autor tekstu jedynie sygnalizuje tę kwestię, bo wnikając głębiej, należałoby poświęcić jej osobny artykuł. Chociaż nie trzeba udowadniać, że w przypadku niedopilnowania swoich obowiązków, np. gdyby uczniowi stał się wypadek podczas wycieczki szkolnej, czy na przerwie szkolnej między lekcjami, to pierwszym odpowiedzialnym jest nauczyciel. Prokurator pierwszego pociągać będzie do odpowiedzialności nauczyciela, a potem ucznia winowajcę. Poza tym,

Oczekiwania społeczne wobec współczesnego nauczyciela są ogromne. Zresztą, zawsze tak było. Wiąże się to z presją i naciskami na jego pracę. Wielką krzywdę szkolnictwu polskiemu wyrządziły władze polityczne i decydenci państwowi, przerzucając na jego barki nie tylko nauczanie, ale też całkowite wychowywanie i przejęcie funkcji opiekuńczej (pozostawienie uczniów w świetlicach szkolnych do późnych godzin wieczornych).

System gospodarki rynkowej spowodował, że rodzice w poszukiwaniu egzystencji pracują na okrągło i pozostawiają dzieci bez opieki. Wspaniale jest, kiedy mogą to uczynić dziadkowie, jeszcze lepiej jak rodzice, ale rzeczywistość jest okrutna. Rodzice za aprobatą państwa i przez krzykliwe środki masowego przekazu stali się w obecnej dobie bardziej pretensjonalni i wymagający. Doszli do prostego wniosku, skoro od nich wymaga się maksymalnych obrotów, to dlaczego nie od nauczycieli i szkoły? Do tego dochodzi mit pracy nauczyciela mającego 19-godzinny wymiar tygodniowy i długie „niemal" (sic!) niekończące się wakacje. Nie widzą pracy nauczycieli po godzinach dydaktycznych (głównie sprawdzanie prac pisemnych), bieganie po kursach i szkoleniach, czy poświęcanego czasu na przygotowanie się do lekcji. Z tych wszystkich powodów oczekiwania społeczne są następujące – „szkoła i nauczyciele nie mają, lecz koniecznie muszą":

1) wychować dzieci i dostarczyć domowi rodzinnemu „gotowy produkt", który będzie chodzącym ideałem;

2) nieważne jak, ale ma przekazać uczniom całą wiedzę w jak najszybszy sposób;

3) nie zwracać uwagi na złe zachowanie oraz nie wystawiać uwag i ocen niedostatecznych – ciągle „bezstresowe wychowanie";

4) być posłusznym wobec rodziców, bo za rogiem czeka dyrektor szkoły z rózgą, a jeśli to nie pomoże, pozostaje kuratorium oświaty, którego władza w szkolnictwie jest nieograniczona;

5) nie walczyć o swoje prawa, bo przecież Karta Nauczyciela jest *archaiczną osłoną leniwych nauczycieli* i trzeba ją jak najszybciej zlikwidować.

Na szczęście nie wszyscy tak myślą, a grupa życzliwa pedagogom i potrafiąca docenić ciężką pracę nauczycieli nie ma przebicia, bo brakuje w tym „afery i chwytliwych rewelacji". Niestety, najbardziej pociągająca jest *sensacja, która goni sensację*. Wówczas, bez najmniejszego problemu, znajdą się „życzliwe media" i nagłośnią sprawę dla całego społeczeństwa. Jeżeli nie zmieni się tego wadliwego stereotypu i nie da więcej autonomii nauczycielom, będzie bardzo ciężko wyzwolić cały przeogromny drzemiący w nich potencjał. A przecież polscy nauczyciele są bardzo dobrze wykształceni, często w swo-

---

w proponowanym ujęciu odpowiedzialność zawodowa rozumiana jest jednak w sferze dydaktycznej. Bliżej jej moralności (stąd tyle o moralności) niż zapisom prawnym.

ich dziedzinach osiągają pełną fachowość, nawet kiedy dręczy ich biurokracja i presja otoczenia. Nie da się ukryć, że głos autora tekstu jest głosem obrony nauczycieli (pomijając tę ich część, która nie nadaje się do zawodu, bowiem nie ma sumienia nauczycielskiego), bo zdecydowana większość zasługuje za swoją piękną działalność na szacunek społeczny.

Żadne systemy biurokratyczne nie mogą przeszkadzać nauczycielom w wykonywaniu ich codziennej pracy. Państwo polskie, a w jego imieniu odpowiedni decydenci powinni dać im jak najwięcej czasu na pracę z uczniami, a jak najmniej obowiązków wypełniania niepotrzebnych stosów papierów, które nic nowego nie wnoszą. Ogół społeczny winien aktywnie wspierać ich codzienną pracę, a wtedy każdy uczeń będzie szczęśliwy, że jest Polakiem i chodzi do polskiej szkoły…

Podsumowanie

Nauczyciel szkoły podstawowej w konsekwencji może zachęcić lub zniechęcić ucznia do dalszego poznawania w gimnazjum czy szkole ponadgimnazjalnej historii dziejów ojczystych i świata. Jest to wielka odpowiedzialność, o której często zapominają nawet sami pedagodzy. Nauczyciele w Polsce nieformalnie dzielą się na dwie kategorie. Tacy, którzy kochają swój zawód jako powołanie oraz będący w tym zawodzie dla przetrwania, nie mogąc dostać innej pracy.

Według autora tekstu, najważniejszym czynnikiem warunkującym prawidłowe wykonywanie swojej profesji, czyli przyjęcie na swoje barki pełnej odpowiedzialności zawodowej z zachowaniem czworoboku modelująco-sytuacyjnego, jest sumienie nauczycielskie. Jeśli nauczyciel nie poradzi sobie z tym, to nigdy nie wypełni swojej misji i nie dostąpi zaszczytu prawdziwości nauczycielstwa.

Owszem, nauczycielowi może przez wiele lat udawać się radzić z czynnikami zewnętrznymi, a nawet spełniać czynnik wewnętrzny w postaci kształcenia i doskonalenia zawodowego. Cóż z tego, kiedy nigdy nie będzie *spiritus movens* przeobrażającym nieoszlifowany diament, jakim jest każdy polski uczeń, w prawdziwy i bezcenny brylant, którym może się stać po właściwym uformowaniu i ukształtowaniu przez szkołę, środowisko rodzinne i społeczne dla przyszłości i przetrwania narodu polskiego. Jest to tym bardziej pierwszorzędne zadanie, zważywszy, że wchodzimy w problem niżu demograficznego. Rzeczypospolitej Polskiej zagląda w oczy kryzys przetrwania.

Każdy nauczyciel wie, jak wygląda codzienna rzeczywistość w szkole. Jest to praca wypalająca i stresująca. Towarzyszą jej emocje i wszechogarniający stres. Oprócz prowadzenia codziennych lekcji, które należą do najważ-

niejszych czynności nauczyciela, dochodzi całe spektrum innych, niemniej ważnych zadań. Chodzi o prowadzenie dokumentacji szkolnej, na czele z wypełnianiem dziennika klasowego; organizowanie zajęć pozalekcyjnych w ramach tak zwanych „godzin karcianych". Przygotowanie, w zależności od uczonego przedmiotu, świąt szkolnych, których z udziałem historyka jest sporo i dotyczą znanych świąt państwowych. Ma obowiązek przygotować jak najlepiej uczniów do egzaminów zewnętrznych, które podsumowują naukę szkole. Ważnym elementem, szczególnie we współczesnej edukacji, jest ustawiczne przygotowywanie uczniów do konkursów przedmiotowych, celem wypromowania najzdolniejszych wychowanków i swoistej promocji szkoły – pokazanie poziomu szkoły. Nie da się pracować w szkole bez dokształcania zawodowego, które jest wręcz wpisane w profesję nauczycielską.

Wreszcie, jeszcze inna rzeczywistość ogarnia nauczyciela, któremu dyrektor szkoły przydzielił wychowawstwo nad oddziałem klasowym. Nie przesadzając, dla ambitnego wychowawcy jest to dodatkowe pół etatu i tuzin nowych obowiązków. Otwiera się bowiem wówczas cały wachlarz dodatkowych obciążeń. Mowa o prowadzeniu dziennika klasowego, przygotowaniu świąt klasowych, odbywaniu zebrań z rodzicami, współpracowaniu z psychologiem i pedagogiem szkolnym, uczestniczeniu w wycieczkach jednodniowych i długoterminowych, wysłuchiwaniu i rozwiązywaniu problemów klasowych oraz jednostkowych. Słowem – bycie ciałem i duchem ze swoimi podopiecznymi.

Piękną prawdą jest, że ostatecznie po wypełnieniu powyższych obowiązków dają one wychowawcy pełnię zadowolenia, kiedy w podziękowaniu otrzymują szablonowo kwiaty i laurki za swoją pracę, nie tylko na koniec roku szkolnego, ale również w innych sytuacjach, na przykład w Dniu Nauczyciela.

Jeżeli zabraknie pedagogów z właściwie uformowanym sumieniem nauczycielskim, wówczas – trzeba powiedzieć to wprost i głośno – przyszłość zapowiada się nie tylko w ponurych barwach, lecz musi już teraz budzić wielki strach. Natomiast w sytuacji odmiennej nauczyciele, w tym historii, mają otwartą furtkę do wprowadzenia uczniów w odkrywanie przepięknego świata historii…

BIBLIOGRAFIA

6-letnia szkoła podstawowa (po wprowadzeniu ustawy z 1999 roku), [w:] J. Jung-Miklaszewska, *System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy*, Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, Warszawa 2003, http://www.buwiwm.edu.pl/publ/system/system_pl.pdf.

8-letnia szkoła podstawowa (przed wprowadzeniem ustawy z 1999 roku), [w:] J. Jung-Miklaszewska, *System edukacji w Rzeczypospolitej Polskiej. Szkoły i dyplomy*, Biuro Uznawal-

ności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, Warszawa 2003, http://www.buwiwm.edu.pl/publ/system/system_pl.pdf.

Biernat J., Nowa *podstawa programowa w przedszkolu i klasach I-III*, http://www.wombb.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=409:nowa-podstawa-programowa-w-przedszkolu-i-klasach-i-iii&catid=72:npp&Itemid=61

Gawina M., *Nowy egzamin szóstoklasisty będzie przypominać maturę*, 16 września 2011, http://www.poranny.pl/apps/pbcs.dll/article?AID=/20110916/TESTSZOSTOKLASISTY/982814399/

http://www.g65.poznan.pl/patron_imie.php

http://www.poznan.pl/mim/edziecko/przedszkole,poi,2282,8884/przedszkole-nr-121,189.html, vide etiam §2 pkt 1.

Nawiązanie, zmiana, i rozwiązanie stosunku pracy, Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (DzU z 1982 r. nr 3, poz. 19 z późn. zm.).

Obowiązki nauczycieli, Ustawa z 26 stycznia 1982 r.

Obowiązkowe zajęcia edukacyjne oraz zajęcia organizowane zgodnie z odrębnymi przepisami, [w:] *Organizacja pracy szkół od 1 września. Zmiany w organizacji pracy szkół wynikające z podstawy programowej oraz ramowych planów nauczania*, http://rekrutacja.ore.edu.pl/dopobrania/Zmianywprawie-prezentacje.pdf.

Oddziałowy plan nauczania, [w:] *Organizacja pracy szkół od 1 września. Zmiany w organizacji pracy szkół wynikające z podstawy programowej oraz ramowych planów nauczania*, http://rekrutacja.ore.edu.pl/do pobrania/Zmianywprawie-prezentacje.pdf.

Planowanie tygodniowej liczby godzin – liczba tygodni w roku szkolnym, [w:] *Organizacja pracy szkół od 1 września. Zmiany w organizacji pracy szkół wynikające z podstawy programowej oraz ramowych planów nauczania*, http://rekrutacja.ore.edu.pl/dopobrania/Zmianywprawie-prezentacje.pdf.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf,

Polska. Historia. Trzecia Rzeczpospolita, http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=4575051.

Polska. Oświata. Polska Rzeczpospolita Ludowa, http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=457510 http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=4575102.

Prof. dr hab. Mirosław Handke, http://www.agh.edu.pl/pl/uczelnia/o-uczelni/historia-i-tradycja/poczet-rektorow-agh/prof-dr-hab-miroslaw-handke-1946.html.

Ramowy plan nauczania dla szkoły podstawowej, w tym szkoły podstawowej, z wyjątkiem szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, [w:] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (DzU 2012 nr 0 poz. 204).

Ramowy statut publicznego przedszkola, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (DzU nr 61, poz. 624, z późn. zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z 15 stycznia 2009 r.).

Sprawdzian szóstoklasisty, http://czyz.edu.pl/sprawdzian-szostoklasisty.

Szkoła podstawowa klasy IV - VI (programy nauczania), 8 czerwca 2009, http://www.men.gov.pl/index.php? option=com_content&view=article&id=290&Itemid=79.

Szkoły i placówki oświatowo-wychowawcze, 2, Szkoła Podstawowa. Art. 7.1. i 7.2. (DzU z 1961 nr 32, poz. 160, ustawa z 15 lipca 1961 r.).

Szóstoklasista nie musi zdać egzaminu, 6 kwietnia 2011, http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/502549,szostoklasista_nie_musi_zdac_egzaminu.html, *Nowy egzamin szóstoklasi-*

sty będzie przypominać maturę, 17 września 2011, http://www.edukacja.podlasie.pl/content/view/977/1

Szwoch E., *Odpowiedzialność nauczyciela*, http://www.kuratorium gda.pl/pliki/Odpowiedzialnosc%20nauczyciela.pdf

Szyling G., *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Kraków 2011.

Tygodniowy wymiar godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych, [w:] *Organizacja pracy szkół od 1 września. Zmiany w organizacji pracy szkół wynikające z podstawy programowej oraz ramowych planów nauczania*, http://rekrutacja.ore.edu.pl/dopobrania/Zmianywprawie-prezentacje.pdf.

Uchwała nr XXIV/325/VI/2012 Rady Miasta Poznania z 10 stycznia 2012 r., http://bip.poznan.pl/bip/uchwaly/uchwala-xxiv-325-vi-2012-z-dnia-2012-01-10,41216/

Uchwała nr VII/54/VI/2011 Rady Miasta Poznania z 22 lutego 2011 r., http://bip.poznan.pl/bip/uchwaly/uchwala-vii-54-vi-2011-z-dnia-2011-02-22,37440/

Uczęszczanie do szkoły – prawem, a nie obowiązkiem sześciolatka, 29 sierpnia 2012, https://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=236&Itemid=296.

Ustawa z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (DzU z 1982 r. nr 3, poz. 19 z późn. zm.).

Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity DzU z 1991 r. nr 95, poz. 425).

Ustawa z 8 stycznia 1999 r. – *Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego* (DzU z 1999 r. nr 12, poz. 96).

Wewnątrzszkolny system oceniania Szkoły Podstawowej nr 1 w Poznaniu, 30.08.2011 r., http://www.sp1.poznan.pl/gfx/sections/dokumenty/system_oceniania.pdf.

Założenia kształtu systemu egzaminów końcowych dostosowanych zakresowo do nowej podstawy programowej, http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/men_koncepcja_zmian.pdf.

Zasady organizacji oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, 12 maja 2008, http://e-prawnik.pl/wiadomosci/informacje/zasady-organizacji-oddzialow-przedszkolnych-w-szkolachpodstawowych.html.

Paweł Piotrowski

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

JEDNA, WIELE CZY MOŻE ŻADNA? FENOMENOLOGIA W NAUKACH O WYCHOWANIU. WĄTKI FENOMENOLOGICZNE W NAUKACH O WYCHOWANIU – KONTEKST HISTORYCZNY

Abstract. Piotrowski Paweł, *Jedna, wiele czy może żadna? Fenomenologia w naukach o wychowaniu. Wątki fenomenologiczne w naukach o wychowaniu – kontekst historyczny* [Is There One, Many or Maybe There Is No? Phenomenology in Educational Sciences]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 369-385. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.24

The article presents and reflects on the presence of some phenomenological motifs in educational sciences research and investigations. The text focuses on historical, methodological and structural context of this connection. An attempt is made to assert qualification conditions for each of the answer options mentioned in the title, as possible answers to the question about the connection between phenomenology and educational science. An attempt to define reasons for each of the above answers is taken as well.

Key words: educational sciences, philosophy of education, philosophy and pedagogy, phenomenology

„Pozycja fenomenologii w pedagogice nie jest jeszcze wystarczająco sprecyzowana i ustabilizowana" stwierdziła Krystyna Ablewicz[1] w jednym ze stosunkowo nielicznych w polskiej pedagogice opracowań poświęconych fenomenologii w odniesieniu do nauk o edukacji. Warto więc może na początek rzucić okiem na historyczny kontekst odnośnej kwestii, a właściwie na pewien jego wycinek. Aloys Fischer był uczniem Theodora Lip-

[1] K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1994, s. 68-69.

psa, przedstawiciela tak zwanej fenomenologii monachijskiej, w której silnie zaznaczały się wpływy fenomenologii Husserla[2]. Współpracował również blisko z inną znaczącą postacią ruchu fenomenologicznego, to jest z Aleksandrem Pfänderem. Żył dość krótko i nie pozostawił zbyt wielu dzieł, jednak to, które najbardziej oddawało bodaj ducha pierwszej fenomenologii nie zyskało wśród współczesnych Fischerowi ani większego oddźwięku, ani uznania dla autora. Ów tekst *Pedagogika deskryptywna* odkryty został na nowo (choć właściwie w przedstawionej sytuacji było to pierwsze odkrycie), przez niemieckich filozofów wychowania zainteresowanych adaptacją fenomenologii do obszaru badawczego nauk o edukacji, takich jak Danner, Oppolzer, Plöger czy Bollnow[3], dopiero pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku. We wspomnianej pracy Fischer prezentował pewien sposób podjęcia postępowania badawczego wywiedzionego z fenomenologii Husserla, w tym przede wszystkim redukcji, w celu ejdetycznego i nieredukcyjnego opisu najpierw regionu nauki o wychowaniu, a w dalszej kolejności fenomenu wychowania i kształcenia. Do treściowego wątku pracy Fischera trzeba tu będzie jeszcze na chwilę powrócić, jednak w tym miejscu warto zwrócić uwagę na kwestię historyczną, jeżeli można tak powiedzieć, czyli na to, iż dopiero po blisko półwieczu jego propozycja fenomenologicznego podejścia do badań nad edukacją wzbudziła zainteresowanie badaczy rzeczywistości wychowawczej i to też tylko tych, którzy interesowali się filozoficznym aspektem tychże badań. Refleksja nad edukacją uprawianą w ramach wyodrębnionej dziedziny, jaką jest pedagogika (jest bowiem taka refleksja uprawiana również niejako przy okazji rozważań filozoficznych, w sensie klasycznym filozoficznych, czyli nie zawężonych do pewnej regionalności swojego przedmiotu) reaguje chyba silniej niż inne dziedziny, w tym filozofia, na różnego rodzaju dziejowe zawirowania. Przyczyna takiego stanu rzeczy tkwi, być może, w ostatecznie praktycznym, jak by tego postulatu nie rozumieć, ukierunkowaniu badań i namysłu nad edukacją, a co się z kolei z tamtym wiąże, nieustającej tendencji do podejmowania prób ideologicznego zawłaszczania tego obszaru. Brak tu miejsca na podjęcie próby dowiedzenia czy nawet obrony tego historiozoficznego poniekąd twierdzenia, niemniej faktem jest, że do wspomnianego wyżej schyłku szóstej dekady XX wieku podejście o proweniencji fenomenologicznej nie było obecne w naukach o wychowaniu w taki sposób, w jaki dało się zaobserwować, co prawda z okresowo wzrastającym i słabnącym nasileniem, po tym okresie. Nie było obecne w taki sposób, choć w ogóle było oczywiście obec-

[2] H. Spiegelberg, *The phenomenological movement. A historical introduction*, t. 1, The Hague 1965, s. 171-172. Interesujące, że nawet H. Spiegelberg, niekwestionowany autorytet w zakresie historii fenomenologii, niewiele pisze na temat działalności naukowej A. Fischera.

[3] K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa*, s. 70-71.

ne za sprawą prac tych działających wówczas jeszcze filozofów, których zachodni komentatorzy i systematycy współczesnej filozofii określają mianem twórców fenomenologii egzystencjalnej, fenomenologii hermeneutycznej, czy wreszcie fenomenologicznego personalizmu, bo i takie określenie w niektórych systematykach można znaleźć[4], czyli takich jak Jean-Paul Sartre, Emanuel Levinas, Paul Ricoeur, Gabriel Marcel, Hans-Georg Gadamer, Maurice Merleau-Ponty, czy w obszarze filozoficznie opracowywanej socjologii Alfred Schütz i jego główny uczeń, kontynuator i zarazem oponent odnośnie pewnych istotnych niuansów, również tych o fenomenologicznym pochodzeniu, Harold Garfinkel. Tu rzeczywiście wątki fenomenologiczne, także odnoszone do problematyki szeroko pojętej edukacji, są obecne niejako z pierwszej ręki. Niemniej już na tym etapie zasadne jest pytanie: czy to jeszcze fenomenologia? Jeżeli takie pytanie zasadne jest już tutaj, o ile bardziej uzasadnione jest jego stawianie w odniesieniu do okresu późniejszego i kontynuacji, adaptacji, interpretacji, translacji czynionych na obszarze instytucjonalnej, w sensie kuhnowskim, nauki o edukacji. Wszelako zainteresowanie fenomenologiczną filozofią i jej pedagogiczną recepcją, czy może interferencją, wzrosło wyraźnie dopiero, jak wspomniano, pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku. Nie dotyczy to zresztą tylko fenomenologii, czy raczej fenomenologicznych wątków i inspiracji, ale także szeregu innych antyscjentystycznych i nie utylitarystycznych projektów filozoficznych, takich jak, w pierwszym rzędzie, hermeneutyka, a także personalizm, egzystencjalizm czy filozofia dialogu. Najsilniej zresztą zaznaczyły swoje wpływy hermeneutyka i bodaj personalizm. Często wątek fenomenologiczny był nawet obecny jako swoisty wstęp do hermeneutyki, o czym jeszcze będzie mowa niebawem. Rzuca się w oczy zbieżność w czasie tego zwrotu w kierunku wspomnianych filozoficznych źródeł w obszarze instytucjonalnej pedagogiki, z nasileniem ruchów kontestujących zastaną kulturę, której istotny składnik stanowi edukacja. Fala sprzeciwu i krytyki napływa z wielu stron, żeby wspomnieć tylko kontrkultury młodzieżowe, kontestacje studenckie, drugą falę feminizmu, sztukę kontestatorską, jednak w każdym z tych przypadków pośrednio lub wprost kwestionowana jest edukacja jako instytucja społeczno-kulturowa współodpowiedzialna za kształtowanie zakresu i sposobu partycypacji pokoleń, grup i jednostek w kulturze i społeczeństwie. Ta czasowa koincydencja oskarżycielskiej krytyki opresyjności jednowymia-

[4] Zob. np. Th.R. Flynn, *Philosophy of existence 2*, [w:] *Twentieth-Century Continental Philosophy*, red. R. Kearney, London – New York 2005, s. 78-79; F.-D. Sebbah, *French Phenomenology*, [w:] *A Companion to Phenoemnology and Existentialism*, red. H.L. Dreyfus, M.A. Wrathall, Malden – Oxford – Carlton 2006, s. 48-67. W tym ostatnim tekście, poza sygnalizowanymi wyżej, można znaleźć inne jeszcze ciekawe dookreślenia fenomenologii, na przykład „radykalna fenomenologia", „materialna fenomenologia" (s. 51), czy nawet „sporadyczna fenomenologia" (s. 57).

rowej, transmisyjnej edukacji, ze zwrotem instytucjonalnej nauki o wychowaniu ku antyscjentystycznym nurtom współczesnej filozofii, by znaleźć w nich pomoc dla nowego odczytania sensu działań edukacyjnych i istoty edukacji, jest na tyle podejrzana, że trudno nie doszukiwać się tu związku przyczynowego.

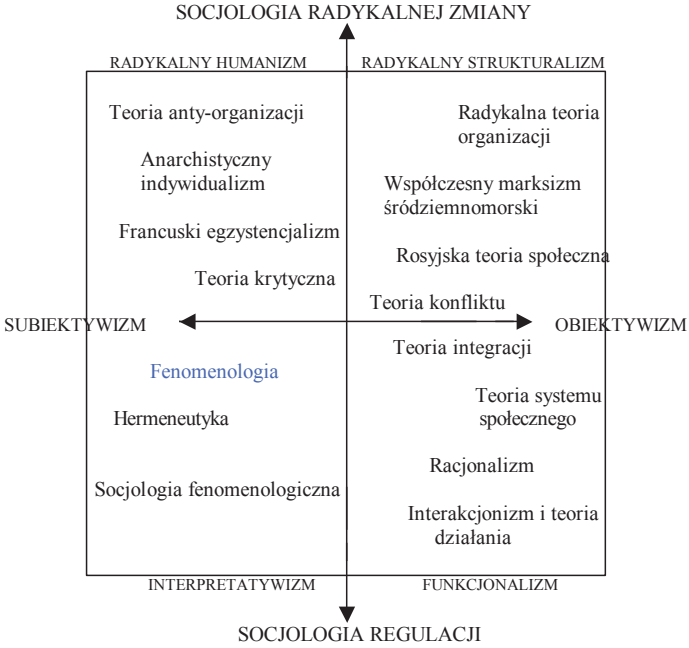
Określeń „sens działań edukacyjnych" i „istota edukacji" użyto tu celowo, jako że kojarzą się właśnie z fenomenologiczną filozofią. I to skojarzenie na początku lat siedemdziesiątych było, jak się zdaje, w obszarze instytucjonalnej nauki o wychowaniu, dosyć powszechne. Powszechne i pobieżne, choć łatwo zrozumieć, że pytanie: „czy to rzeczywiście fenomenologia?" musiało się jawić jako zdecydowanie drugorzędne w stosunku do wspomnianych przed chwilą pytań, na które zaczęto dość gorączkowo poszukiwać odpowiedzi. Zresztą podobną tendencję można było zaobserwować również na polu wiodącej nauki społecznej, czyli socjologii. Znamienne jest tu, co napisali na ten temat Ted Benton i Ian Craib, gdyż w pewnym może uproszczeniu, ale dosyć adekwatnie oddaje sytuację terminu „fenomenologia" i jego rozmaitych form gramatycznych w naukach określanych mianem społecznych i takichż badaniach uprawianych w latach siedemdziesiątych w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych:

> Pod koniec lat 60. i w latach 70. termin „fenomenologia" bądź „fenomenologiczny" był powszechnie stosowany wśród socjologów. „Podejście fenomenologiczne" czy „metodę fenomenologiczną" zestawiano z czymś, co uważano za dominującą „pozytywistyczną" metodę w naukach społecznych. Podajemy te wyrażenia w cudzysłowie, ponieważ często posługiwano się nimi dość swobodnie – to drugie oznaczało wszelkie badanie z wykorzystaniem statystyki, pierwsze zaś podejścia, które brały pod uwagę punkt widzenia aktora. Terminy te są obecnie mniej popularne, lecz do tej pory używa się ich czasem w ten sposób w socjologii czy psychologii społecznej[5].

Opisaną sytuację terminu „fenomenologia" potwierdza, a i niemało się do zadomowienia takiego pojęcia fenomenologii w naukach społecznych przyczyniła, opracowana przez Gibsona Burella i Garetha Morgana w 1979 roku i wielokrotnie później przedrukowywana w różnych opracowaniach (także tych dotyczących podstaw metodologicznych dla badań nad edukacją) mapa współczesnych paradygmatów w badaniach społecznych. Tak oto wyglądało wzajemne usytuowanie głównych podejść do badań społecznych oraz podstawowe cechy tych podejść według Burella i Morgana:

Jak widać, po wyrażenia „fenomenologia", „fenomenologiczny" sięgano bez zbytniej dbałości o terminologiczną ścisłość, pozostawiając kwestię uzasadnienia adekwatności nazwy na uboczu, jako sprawę drugorzędną. To samo

[5] T. Benton, I. Craib, *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, przekł. L. Rasiński, Wrocław 2003, s. 99.



Źródło: R.G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, przekł. Z. Melosik, K. Sobolewska-Myślik, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000, s. 90[6]

dotyczy zresztą i innych nazw przywołanych na prezentowanej mapie, z których część została skonstruowana *ad hoc* i nie przyjęła się, nie ostała w systematyzacjach prądów i kierunków socjologicznych. Klasyfikacja dokonana przez Paulstona miała, jak widać, charakter doraźny i prowizoryczny. I jako coś doraźnego i prowizorycznego przetrwała ponad dekadę, wielokrotnie

[6] Polski pierwodruk tekstu Paulstona, do którego załączony jest zacytowany schemat w: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993, s. 22-50. Z kolei sam oryginalny tekst Rolanda G. Paulstona, o którym mowa powyżej, zaprezentowany został po raz pierwszy w 1992 roku na Kongresie Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej i Międzynarodowych Badań Edukacyjnych w Annapolis, a opublikowany rok później. Z kolei jednak, jak zaznacza sam Paulston, opracowując odnośny schemat opierał się na pracy G. Burella i G. Morgana, *Sociological paradigms and organisational analysis*. *Elements of the sociology of corporate life*, wydania z roku 1989 (Johnatan H. Turner przywołuje uproszczoną wersję tegoż schematu, zaczerpniętą z pierwszego wydania pracy Burella i Morgana z 1979 roku w swojej *Strukturze teorii socjologicznej* [polskie wydanie w przekładzie J. Szmatki, PWN, Warszawa 1985, s. 23]. W wersji Turnera, na mapie nie ma przedstawionych teorii i nurtów, nie ma zatem ani teorii organizacji, ani hermeneutyki, ani fenomenologii) oraz posiłkował się propozycją A. Tjedvolla, przedstawioną na tej samej konferencji w Annapolis, na której Paulston zaproponował pierwotną wersję tekstu, z którego odnośny schemat pochodzi.

przedrukowywana i entuzjastycznie przyjęta w polskiej pedagogice, która akurat w tamtym czasie, to jest na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, czegoś takiego potrzebowała.

Potrzebowała, ponieważ zjawisko podobne do tego, jakie zaznaczyło się w instytucjonalnej pedagogice zachodniej na początku lat siedemdziesiątych miało miejsce w pedagogice polskiej w latach dziewięćdziesiątych XX wieku. I tu także obserwowalna jest zbieżność w czasie z wydarzeniami społecznymi, które określa się mianem transformacji ustrojowej. Tym też tłumaczono to specyficzne zapóźnienie względem rozwijanych w krajach zachodnich nauk o wychowaniu, wyrażające się powtórzeniem podobnej sytuacji, to znaczy wyłonieniem się pluralizmu teoretycznego i metodologicznego, charakteryzującego się nadto zwróceniem ku niescjentystycznym projektom filozoficznym w poszukiwaniu inspiracji i źródeł[7]. Wyłonieniem się pluralizmu, poprzedzonym kryzysem formacyjnym, związanym z załamaniem zaufania do rozwijanej dotychczas teorii pedagogicznej i uzasadnianej przez nią praktyki. Mówiąc ściślej, wspomniane opóźnienie, wyrażające się występowaniem analogicznych zjawisk jak w zachodniej pedagogice, tyle że trzydzieści lat później, tłumaczono bezwzględną dominacją w teorii i praktyce edukacyjnej na obszarze bloku wschodniego tak zwanej pedagogiki socjalistycznej, której filozoficzną podstawę stanowił materializm dialektyczny, dający prymat zbiorowości przed jednostką i lekceważący problematykę podmiotowości, zaś podstawę psychologiczną stanowił behawioryzm[8]. Można by powiedzieć, iż oparta na materializmie dialektycznym, jako na swoim filozoficznym fundamencie, pedagogika socjalistyczna redukowała jednostkową świadomość podmiotu do pewnego rodzaju partycypacji w świadomości klasowej, co dawało asumpt do rozwoju empirycystycznej, scjentystycznej socjologii, będącej swego rodzaju stopniem pośredniczącym między filozofią a nauką o wychowaniu, rozumianym jako ważna forma praktyki społecznej i do tego rozumienia ograniczonym. Jako filozofia, mówiąc w pewnym uproszczeniu, ufundowana na doświadczeniu podmiotu i od tegoż doświadczenia wychodząca, fenomenologia jest z takim podejściem, jaki reprezentuje „socjalistyczna teoria wychowania", niezbieżna. To samo można powiedzieć o co najmniej kilku innych kierunkach filozofii, ale nas interesuje fenomenologia. Wszelako z faktu niezbieżności z dominującym nurtem, nawet jeśli dominującym dlatego, że promowa-

[7] Zob. Z. Kwieciński, *Teorie pedagogiczne okresu przesilenia. Strategie przezwyciężania polskiego „opóźnienia"*, Kultura i Edukacja, 1993, 1(3). Por.: Z. Kwieciński, *Między ortodoksją a heterogenicznością teorii pedagogicznych. Ku strategiom pokonywania polskiego „opóźnienia"*, [w:] *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, red. J. Górniewicz, Toruń 1993, s. 7-11.

[8] Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki: świadomość teoretyczna i metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Bydgoszcz 1989.

nym przez władze polityczne, nie wynika jeszcze, nawet pośrednio, uzasadnienie niemożności zainteresowania tamtymi podejściami, ich badania i rozwijania. Wyjaśnienie wspomnianego zapóźnienia, przywoływane często w pierwszych latach ostatniej dekady XX wieku przez czołowe postaci polskiej pedagogiki, byłoby może przekonujące, gdyby blisko półwiecze istnienia Polski Ludowej wypełniał szczelnie monolityczny okres stalinizmu, jednak skądinąd wiadomo, że tak nie było. W tym kontekście wart jest wspomnienia *casus* Romana Ingardena, największego przecież polskiego fenomenologa właśnie. Jak czytamy we wspomnieniach o Ingardenie pióra M. Gołaszewskiej, w pierwszej powojennej dekadzie doświadczył on wszelkich represji, jakie mogą spotkać kogoś, kto chce rozwijać inny, niż „jedynie słuszny" paradygmat badawczy, począwszy od przymusowego uczestnictwa w pochodach pierwszomajowych po zwolnienie z pracy na uniwersytecie[9]. Oczywiście, że nie wolno pomijać ani lekceważyć traktowania, z jakim spotkał się w pierwszej dekadzie lat powojennych ten jeden z najwybitniejszych polskich filozofów współczesnych i jego dzieło. Niemniej od razu trzeba też zaznaczyć, że jak pisze Gołaszewska:

> Po Październiku 1956, nastąpiła „odwilż polityczna", także na uniwersytetach, i wówczas Ingarden rozpoczął wykłady na UJ od drugiego semestru 1957, a następnie został dziekanem Wydziału Filozoficzno-Historycznego. Zaczęto wznawiać i wydawać książki profesora, rozpoczęte zostało wydawanie wielotomowych *Dzieł filozoficznych Romana Ingardena.* Mógł osobiście brać udział w międzynarodowych kongresach i sesjach filozoficznych, korzystać z zagranicznych zaproszeń na wykłady[10].

Fenomenologiczna filozofia Ingardena była rozwijana także w czasach „jedynej słusznej filozofii", jaką przecież nie była fenomenologia. Dlatego, wyjaśnianie zapóźnienia formacyjnego polskiej pedagogiki w stosunku do tej rozwijanej na przykład na zachodzie Europy, poprzez odwołanie do dominującej roli pedagogiki socjalistycznej, nie jest całkiem przekonujące. Tym bardziej że przecież, rzadko bo rzadko, ale jednak pojawiały się i były dostępne prace, w których dało się zauważyć poszukiwania projektów alternatywnych wobec proponowanego przez pedagogikę socjalistyczną, jak choćby niektóre prace Karola Kotłowskiego, nawiązujące do pedagogiki kultury, u swych źródeł wywiedzionej z heglowskiego idealizmu prace Bogdana Nawroczyńskiego, Zygmunta Mysłakowskiego, czy właśnie do fenomenologii sięgające propozycje Władysława Cichonia, późnego ucznia Romana Ingardena. Ta obecność podejść niezbieżnych z dominującym była też, chyba nawet bardziej, zauważalna w filozofii. Dlatego jako bardziej przekonujące jawi się inne wyjaśnienie, wspólne zarówno dla zwrotu ku

[9] M. Gołaszewska, *Roman Ingarden. Życie i dzieło*, Kraków 1993, s. 8.
[10] Tamże.

antyscjentystycznym nurtom filozofii w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych, jak i w latach dziewięćdziesiątych w Polsce. Otóż, wydaje się, że w obu wymienionych przypadkach przyczyną było wyczerpanie się możliwości dalszego eksploatowania podejść zakładających fizykalistyczną w pewnym sensie mierzalność parametrów zjawisk edukacyjnych i możliwość modyfikowania wartości tychże parametrów poprzez odpowiednio przygotowane działanie. Nie tyle chodzi zresztą o intelektualne czy teoretyczne wyczerpanie takiego podejścia, choć niewątpliwie w wymiarze teoretycznym głośne prace dwudziestowiecznych filozofów nauki, takich jak Karl Popper, Thomas Kuhn, Imre Lakatos czy Paul Feyerabend odegrały tu pewną istotną rolę. Idzie jednak przede wszystkim o wyczerpanie w aspekcie funkcjonalnym czy instrumentalnym. Jak bowiem dalej transmitować kulturę, kiedy ludzie deklarują, że ją odrzucą? Można więc powiedzieć, że rozwijany dotąd projekt pedagogiki przestał być adekwatny do świata społecznego i kulturowego, na który przecież jest finalnie skierowany i jako taki wymagał zastąpienia, co musiało zostać poprzedzone sygnalizowanym tu wcześniej pytaniem o sens edukacji. Polskie opóźnienie w tej materii bierze się z tego, iż ów projekt okazał się w tym kontekście społecznym i kulturowym bardziej żywotny z jakichś powodów, na których rozważenie nie ma tu miejsca. Ale jedną istotną kwestię trzeba w związku z tym koniecznie odnotować. Otóż, krakowska badaczka Krystyna Duraj-Nowakowa w artykule „Samookreślenie pedagogów" przedstawiła swego czasu historyczny rozwój nauki o wychowaniu jako drogę „od przednaukowej pedagogiki przez stadium fenomenologiczne do nomotetycznego"[11]. Jeżeli, jak można mniemać, choć autorka tego wyraźnie nie stwierdza, stadium nomotetyczne rozumieć jako okres rozwoju pedagogiki naukowej (w naszkicowanym wyżej sensie), to w świetle tego, co tu zostało dotąd powiedziane, stadium fenomenologiczne należałoby w tej periodyzacji umieścić nie przed nim, a właśnie po, jako to co nastąpiło po kryzysie naukowej – w znaczeniu: scjentystycznej – pedagogiki.

Kierując się ku próbie udzielenia jakiejś odpowiedzi na pytanie, ile fenomenologii można odnaleźć w badaniach edukacyjnych, warto powrócić jeszcze na chwilę do kwestii prowizoryczności typologicznych map paradygmatów występujących w naukach społecznych, a do takich zaliczano niemal powszechnie nauki o wychowaniu w okresie o którym mowa i zauważyć, że przyczyniły się też one, jak na przykład ta zaproponowana przez Rolanda Paulstona, do pewnych nieporozumień, których ofiarą padło pojmowanie fenomenologii przez niektórych przedstawicieli tychże nauk

[11] K. Duraj-Nowakowa, *Samookreślenie pedagogów*, [w:] *Rozwój pedagogiki ogólnej. Interpretacje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, red. A. Bogaj, Warszawa-Kielce 2001, s. 141.

społecznych. Ulokowanie fenomenologii na obszarze mapy reprezentującej subiektywizm/interpretatywizm jest zasadne, ale wymaga terminologicznych uściśleń, których Paulston nie uczynił i nie czynili ich zazwyczaj również inni autorzy takich typologii. Otóż, po pierwsze, co innego oznacza interpretatywizm etnometodologii – paradygmatu nauk społecznych, w tym w pierwszym rzędzie współczesnej mikrosocjologii i etnografii, czymś innym interpretatywizm w odniesieniu do zakładających nieskończoną sieć interpretacji radykalniejszych odmian hermeneutyki (w znaczeniu, w jakim określenia „radykalna" używał w odniesieniu do hermeneutyki Jurgen Habermas, nie zaś na przykład John Caputo), wreszcie czymś innym jest interpretatywizm odniesiony do kategorii definicji sytuacji społecznej w określanej jako fenomenologiczna socjologii Alfreda Schutza i później Harolda Garfinkla, a idąc jeszcze dalej – w dramaturgicznej socjologii Ervinga Goffmana. No i wreszcie co innego musi znaczyć interpretatywizm i w ogóle pojęcie interpretacji w odniesieniu do fenomenologicznej redukcji świata uteoretyzowanego i świata życia codziennego w fenomenologii jako filozofii. Podobnych trudności i nieporozumień nastręczyła kategoria „subiektywizm". Wypada bowiem rozróżnić co najmniej między ontologicznym, jeśli tak można go nazwać, subiektywizmem, w szczególności w odniesieniu do świata społeczno-kulturowego i epistemologicznym subiektywizmem. O ile ten pierwszy wskazuje na aktywną rolę podmiotu w tworzeniu bytu społecznego, lub inaczej mówiąc zakłada, że świat współkonstytuowany jest z udziałem podmiotu ujmującego ten świat czy jego fragment (w pierwszej kolejności poznawczo), o tyle ten drugi dotyczy raczej aktywnej roli podmiotu w tworzeniu prawdy o tymże świecie, co czyni ją relatywną i nieadekwacyjną. Oba te aspekty niekoniecznie muszą być ze sobą jednoznacznie powiązane i w przypadku fenomenologii, jak również fenomenologicznej socjologii, przynajmniej tej rozwijanej według projektu A. Schutza – nie są. Ale na przykład, już w przypadku niektórych projektów określanych mianem postmodernistycznych – są powiązane. Nierozróżnienie tych dwu znaczeń subiektywności prowadziłoby (i prowadziło, a niekiedy nadal prowadzi) do zaliczenia stanowisk zakładających, iż każdy konkretny podmiot ma swoją konkretną prawdę komunikowalną, bądź nie, do jednego typu racjonalności badawczej z tymi, które uznają co najmniej intersubiektywność. Taka sytuacja zachęcała niekiedy w badaniach prowadzonych w obszarze nauk społecznych do powoływania się na mglistą metodologię fenomenologiczną jako swoistą kurtynę, która miała zabezpieczać przed ewentualną możliwością krytyki wytykającej brak metodyczności w postępowaniu badawczym. I miałby rację czujny krytyk, stwierdzając w odniesieniu do takich przedsięwzięć, że żadnej fenomenologii tu nie ma.

Pedagogika bez fenomenologii

Należy jednak oddać sprawiedliwość, że tego typu nieporozumienia są sprawą dość marginalną i nie mogą być argumentem przesądzającym o słuszności twierdzenia, iż w obszarze nauk o wychowaniu i badań nad edukacją mamy do czynienia nie z jedną i nie z wieloma fenomenologiami, ale właśnie z żadną. Nie może też na rzecz takiej opcji odpowiedzi przesądzać konstatowany przez Krystynę Ablewicz fakt, od którego odnotowania zaczęto niniejsze rozważania, że pozycja fenomenologii w pedagogice nie jest jeszcze wystarczająco ustabilizowana, bo takie stwierdzenie można by nawet zaryzykować w odniesieniu do filozofii. Niemniej stosunkowo rzadka obecność wątków odwołujących się do fenomenologii na obszarze nauk o edukacji daje do myślenia. Chociaż tu także zauważalna jest pewna prawidłowość. Mianowicie, przeglądając choćby prace Herberta Spiegelberga czy Roberta Sokolowskiego, charakteryzujące powojenny rozwój filozofii fenomenologicznej, bardzo łatwo zauważyć, że kontynuacje i nawiązania do tej filozofii najsilniejsze i najliczniejsze są w Niemczech, czy mówiąc ogólniej w niemieckojęzycznej filozofii, oraz we Francji, w innych zaś państwach i regionach są nieporównywalnie słabsze. A twierdzą tak przecież badacze nie należący do tych, wymienionych jako dominujące w tym zakresie, tradycji kulturowo-językowych. I podobnie rzecz się ma z obecnością wątków fenomenologicznych (czy też – nie rozstrzygając jeszcze tej kwestii – quasi-fenomenologicznych ewentualnie pseudo-fenomenologicznych) w pedagogice – najwyraźniejsza jest ona w nauce o wychowaniu uprawianej w niemieckim obszarze językowym. Tym niemniej, wypada zgodzić się z Krystyną Ablewicz, że chociaż wzmianka o fenomenologii pojawia się w większości niemieckojęzycznych opracowań systematyzujących podejścia teoretyczne i metodologiczne we współczesnej pedagogice i mimo że niektórzy niemieccy badacze edukacji używają do określenia swoich propozycji ryzykownych dość określeń „pedagogika fenomenologiczna" lub nawet „fenomenologia pedagogiczna"[12], to jednak generalnie nie jest fenomenologia częstym źródłem inspiracji dla pedagogów, w porównaniu z innymi podejściami, z hermeneutyką i koncepcjami wywiedzionymi z interakcjonistycznej socjologii na czele. To, rzecz jasna, nie jest żadna mocna przesłanka, aby powątpiewać na jej podstawie w możliwość pedagogicznej adaptacji fenomenologii, ale stanowi wystarczający pretekst do wyartykułowania takiej opcji jako prowokującej pytanie o warunki uznania twierdzenia, iż nie ma żadnej fenomenologii w badaniach edukacyjnych. Jednoznaczna odpowiedź tej treści byłaby uprawomocniona przede wszystkim nie budzącymi wątpliwości argumentami na rzecz braku możliwości pozy-

[12] K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań*, s. 68.

tywnego związku nauki o wychowaniu i fenomenologii. A to występowałoby najsilniej w wypadku, gdyby ów związek był negatywny, w tym sensie, że jedno wykluczałoby drugie. I rzeczywiście, w pewnej perspektywie można wskazywać na antynomiczność tych dwu obszarów: fenomenologii i pedagogiki, czy raczej fenomenologii i edukacji, która jest nie tylko przedmiotem badań pedagogiki, ale i przedmiotem jej troski. O ile bowiem dla postępowania fenomenologicznego niezbywalne jest swego rodzaju oczyszczenie świadomości podmiotu z teoretycznego nastawienia, będącego w niemałym stopniu efektem edukacji, wychowania i kształcenia oraz z naturalnego nastawienia, w którym, przynajmniej po części, można dostrzegać rezultat socjalizacji, zwłaszcza tej pierwotnej, o tyle uzyskanie przez twierdzenia pedagogiczne statusu apodyktycznie pewnych uzasadniałoby dążenie do zabezpieczenia podmiotu przed jakimikolwiek, nawet chwilowymi i doraźnymi redukcjami tych nastawień, przed jakimkolwiek zawieszeniem ich obowiązywania. Pewność twierdzeń pedagogiki uzasadniałaby wyłączenie z dopuszczalnej i zalecanej krytyczności właśnie tego wszystkiego, co jest efektem edukacji opartej na tych twierdzeniach (które byłyby czymś więcej, niż kartezjuszowskie *cogito*). Dychotomia ta, skądinąd na swój sposób interesująca, sama się jednak znosi i to za sprawą zabezpieczających jej możliwość warunków. Dysponowanie bowiem przez pedagogikę twierdzeniami posiadającymi walor apodyktycznie pewnej prawdziwości wyklucza potrzebę redukcji fenomenologicznej i w ogóle fenomenologii jako poszukującej poznania, któremu przysługuje właśnie taka prawdziwość. Inaczej mówiąc: dysponująca takimi niepodważalnie prawdziwymi twierdzeniami nauka o wychowaniu sama byłaby maksymalistycznym projektem fenomenologii i bodaj czymś jeszcze więcej. I wówczas rzeczywiście nie byłoby potrzeby docierania do opisu sensu jawienia się świadomości świata, bo przecież takim poszukiwanym, źródłowym sensem dysponowałby podmiot za sprawą edukacji, a pytanie o tożsamość istotowych sensów odkrywanych na drodze fenomenologicznej i transcendentalnej redukcji oraz sensów udzielonych podmiotowi, jeśli można tak to określić, w procesach edukacji, byłoby nawet jakoś niestosowne, degradujące dla człowieka, bo to tak jakby pytać ciężarną kobietę, kto jest matką dziecka, które ona za jakiś czas urodzi.

Druga możliwość jednoznacznego zanegowania związków pedagogiki i fenomenologii jest uzależniona od rozstrzygnięć dotyczących samej fenomenologii. To dość trywialna możliwość, ale trzeba ją odnotować, tym bardziej że z pewnego punktu widzenia jest ona bardzo prawdopodobna. Mianowicie, nie ma i nie może być żadnego związku między obszarem badań nad edukacją i fenomenologią, jeżeli nie ma fenomenologii. Albo nie ma i nigdy nie było, w tym sensie że – odwołując się do teorii przedmiotu Meinonga i ontologii Ingardena – jedynie subsystowała przez pewien czas jako pewien

obiekt czysto intencjonalny z klasy przedmiotów niemożliwych i ewentualnie subsystuje posfaktualnie jako projekt epistemologicznego ugruntowania wiedzy przez dotarcie do poznania posiadającego walor oczywistości i apodyktycznej pewności. Dotarcie, które jest niemożliwe do realizacji, co czyni niemożliwym cały ów projekt i skazuje go na wspomniany sposób subsystowania. Ewentualnie druga możliwość, oparta na uznaniu, że fenomenologia to odważny, maksymalistyczny projekt filozoficzny Edmunda Husserla, mający na celu epistemologiczne ugruntowania wiedzy przez dotarcie do poznania posiadającego walor oczywistości i apodyktycznej pewności. Nawet bez rozstrzygania, czy był to projekt możliwy do realizacji, wypada uznać, że fenomenologii tak pojętej nie ma, w każdym razie już nie ma, istnieje postfaktualnie. Gdyby nawet przyjąć, że można go aktualizować i to nie będąc nawet Edmundem Husserlem, to jednak musiałby to być projekt równie maksymalistyczny i równie ogólny, zwrócony ku alternatywie typu wszystko albo nic, a zatem nie dający się przykroić do potrzeb i ram określonej dziedziny, nie tylko więc nauk o wychowaniu, ale w ogóle żadnej nauki, jak również żadnego wyspecyfikowanego obszaru badawczego dyscyplin o kwestionowanym statusie naukowym.

Z drugiej strony empirycznych śladów obecności wątków fenomenologicznych czy quasi-fenomenologicznych w naukach o wychowaniu nie można lekceważyć, tym bardziej że raczej trudno uznać, iż jest spełniony któryś ze wskazanych wyżej warunków, uprawniających do kategorycznego stwierdzenia, iż żadna fenomenologia nie jest i nie może być obecna w naukach o edukacji. Nawet gdyby brakowało empirycznych śladów takiej obecności, to konstatacja takiego stanu rzeczy byłaby mało wiążąca, bez określenia powodów i próby stwierdzenia, czy są to powody konieczne i trwałe. Bo co by znaczyło w gruncie rzeczy takie stwierdzenie faktu nieobecności? Mogłoby mieć różne znaczenia: że nie ma w tej chwili, że nie ma jeszcze, że nie ma już, że nie ma ostatnio, wreszcie – że nie są zbyt wyraźne. W najnowszym opublikowanym w Polsce tekście na temat obecności fenomenologii w pedagogice, którego autorem jest Mirosław Kowalski z Uniwersytetu Zielonogórskiego, można prześledzić dość kuriozalną drogę diagnozowania takiej nieobecności. Otóż, autor wskazuje dziewięć publikacji pedagogicznych, w których refleksja filozoficzna odgrywa istotną, choć zróżnicowaną rolę i stwierdza na tej podstawie, że raczej nie nawiązują one do fenomenologii, ewentualnie, że „fenomenologia tematyzuje zwłaszcza, mimo uwag krytycznych, teoretyczną refleksję K. Ablewicz”[13]. Nawiasem mówiąc, cytowany autor przygląda się nie tej, wspominanej tutaj wcześniej pracy Krystyny Ablewicz, w której

[13] M. Kowalski, *Pedagogika i socjologia a fenomenologie*, [w:] M. Kowalski, D. Falcman, *Fenomenologie: socjologia versus pedagogika*, Kraków 2011, s. 118.

perspektywa fenomenologiczna w pedagogice, jak to ona określa, jest jednym z dwu wiodących problemów, ale innej publikacji, gdzie rzeczywiście rozwijane są wątki raczej niemieckiej antropologii pedagogicznej, reprezentowanej między innymi przez Otto Bollnowa, dość luźno nawiązującej do fenomenologicznej filozofii[14]. Przeprowadzone przez M. Kowalskiego rozpoznanie prowadzi go do wniosku, iż:

> Fenomenologie potrzebują na gruncie pedagogiki nowej, wyczerpującej artykulacji. Do tej pory podejmowane raczej zdawkowo i partykularyzowane do problemów innych od nich samych, domagają się wnikliwszego teoriopoznawczego studium[15].

Jeśliby uznać, że naszkicowane postępowanie badawcze cytowanego autora miało na celu wgląd w istotowy sens zagadnienia obecności wątków fenomenologicznych w pedagogice poprzez ujmowanie poznawcze intencjonalnego doświadczenia treści pedagogicznych publikacji, to wynika z niego jedynie, że nawiązania do fenomenologii nie należą do istoty pisarstwa pedagogicznego. Natomiast, wnioski sformułowane na tej podstawie w postaci twierdzeń pozytywnych są co najmniej nieostrożne. Gdyby bowiem zamiast tamtych dziewięciu opracowań uwaga wskazanego autora skierowała się na przykład na jego własną cytowaną tu pracę, *Fenomenologię wychowania* Jacka Filka, wspominaną wcześniej publikację K. Ablewicz, *Problemy edukacji refleksyjnej* Wandy Woronowicz[16], *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania* Jarosława Gary, czy *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego*[17] piszącego te słowa (choć jest kwestią wysoce dyskusyjną, czy autorowi wypada umieszczać skromny efekt swoich poszukiwań badawczych na wspólnej liście z tamtymi znakomitymi pozycjami), to ta sama procedura, przy takim zestawie konkretnych przejawów musiałaby niechybnie doprowadzić go do błędnego wniosku, że właśnie tak: nawiązywanie do fenomenologii jest istotową cechą refleksji pedagogicznej.

Jedna czy wiele fenomenologii w naukach o edukacji?

Nie ulega wątpliwości, że wniosek wyrażony na końcu poprzedniego paragrafu byłby błędny. Badania edukacyjne mogą być realizowane bez nawiązań do fenomenologii. Niemniej ślady jej obecności każą z kolei zastanowić

[14] K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.

[15] M. Kowalski, *Pedagogika i socjologia*, s. 118.

[16] W. Woronowicz, *Problemy edukacji refleksyjnej*, Koszalin 2000.

[17] P. Piotrowski, *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia metapedagogiki*, Olsztyn 2012.

się, zakładając, że nie jest konstatacja owych śladów wynikiem nieporozumienia i błędu poznawczego (a wydaje się, że można mówić przynajmniej o wątkach fenomenologicznych w refleksji nad wychowaniem), czy jest to jedna fenomenologia czy wiele. A mówiąc ostrożniej, czy jest to jeden spójny jakiś typ wątków fenomenologicznych, czy ich różnorodność niesprowadzalna do jednego typu. Zdaniem Wilfrieda Lippitza, jednego z czołowych współczesnych przedstawicieli fenomenologicznie zorientowanej nauki o wychowaniu rozwijanej w Niemczech, są trzy typy takich wątków.

Pierwszy, zdaniem tego autora, skupia się wokół motywu deskryptywnej i regionalno-ontologicznej wykładni i jedności pedagogiki[18] jako dyscypliny; badanie fenomenologiczne ma ugruntować istotowy sens wychowania i – w związku z tym – pedagogiki jako nad nim refleksji, czyli byłaby to swego rodzaju regionalna ontologia. Według Lippitza:

> Patrząc wstecz, należy skonstatować, że oba fenomenologiczne motywy: deskryptywnej metodyki i konstytucji ontologii regionalnej, integrującej wielorodność pedagogicznych istotnych faktów, pozostały programem i nie uzyskały żadnego większego znaczenia na płaszczyźnie pedagogicznej recepcji fenomenologii[19].

W gruncie rzeczy, mniej więcej to samo można by powiedzieć o fenomenologii Husserla, podmieniając tylko słowo „pedagogicznej" na „filozoficznej". Do tego projektu należy zaliczyć wspominaną tu na początku „opisową pedagogikę" Aloysa Fischera, a także propozycje powstałe w Polsce, przedzielone ponad dziesięcioletnim dystansem czasowym, Jacka Filka[20] oraz Jarosława Gary[21]. Być może ten kamień odrzucony przez Wilfrieda Lippitza jest kamieniem węgielnym możliwości uznania, iż jest jedna fenomenologia w nauce o wychowaniu. Bo jeżeli twierdzenie takie byłoby słuszne, to odnosiłoby się właśnie do fenomenologii wychowania jako takiej regionalnej ontologii lub fenomenologicznego postępowania badawczego w pedagogice. Wskazywana przez Wilfrieda Lippitza okoliczność, iż taka fenomenologia pedagogiki pozostała programem i nie uzyskała większego znaczenia, nie rozstrzyga przecież wcale, iż jest to podejście błędne czy nonsensowne. Oczywiście, w postępowaniu badawczym skierowanym na konstytucję tej ontologii re-

---

[18] W. Lippitz, *Badania fenomenologiczne w obrębie niemieckiej nauki o wychowaniu*, [w:] W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, przekł. A. Murzyn, Kraków 2005, s. 24.

[19] Tamże, s. 26.

[20] J. Filek, *Fenomenologia wychowania. Wprowadzenie*, [w:] J. Filek, *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Kraków 2001, s. 82-120.

[21] J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Warszawa 2009. O ile wskazany wyżej tekst J. Filka stylem filozofowania kojarzy się bardziej z fenomenologią heideggerowską, o tyle praca J. Gary nawiązuje wprost do filozofii E. Husserla i to głównie tej wyłożonej przezeń w *Badaniach logicznych*.

gionalnej mogą się zdarzyć pomyłki i błędy poznawcze, opisowe, wreszcie komunikacyjne, ale takie ryzyko jest zawsze obecne i nie przesądza o niemożliwości takiej jednej fenomenologii w pedagogice. Przyjdzie jeszcze na chwilę powrócić do tego wątku, a ściślej jego uzasadnienia, pod koniec niniejszych rozważań. Póki co, pora powrócić do ujęcia zaproponowanego przez Wilfrieda Lippitza.

Drugi wymiar obecności fenomenologii w nauce o wychowaniu, o którym pisze ten badacz związany jest z motywami subiektywnymi i dyskursywno-krytycznymi, genealogicznymi i etyczno-komunikatywnymi[22]. Opisując ten wątek, Lippitz wyraźnie opowiada się za stanowiskiem uznającym wielość fenomenologii, zarówno w filozofii, jak i – w zasadzie paralelnie – ich pedagogicznych adaptacji. Fenomenologia Edmunda Husserla nie odgrywa tu, według Lippitza, większej roli, przynajmniej bezpośrednio, jako że źródłem inspiracji są w pierwszym rzędzie filozoficzne projekty M. Heideggera, M. Schelera, E. Levinasa, M. Merleau-Ponty'ego, P. Ricoeura, czy Hansa-Georga Gadamera, a w drugim rzędzie, jeśli można się tak wyrazić, ich uczniów zajmujących się problematyką edukacyjną, takich jak Waldenfels, Ballauf, Schaller, Meyer-Drawe, Seewald. Nie ma tu miejsca na bliższą charakterystykę tego niezwykle rozległego obszaru nawiązań i kontynuacji. Warto może zasygnalizować jeden, dość szczególny i interesujący wątek, rozwijany także przez samego Lippitza. Chodzi mianowicie o świat dzieciństwa, czy też świat ujmowany przez dziecięcą świadomość. Jest to bardzo szczególny rodzaj niedostępnego bezpośrednio doświadczenia, podobny w znacznym stopniu do świata doświadczanego przez inną osobę, jednocześnie dostępny niegdyś bezpośrednio każdemu dorosłemu. Od tej bezpośredniej dostępności oddziela jednak pancerz teoretycznego nastawienia, będącego rezultatem wielu lat edukacji i socjalizacji, pełnienia ról i odpowiadania wymogom. Widać wyraźnie, że kwestia doświadczania świata w dziecięcej świadomości jest szczególna i w kontekście pedagogicznym, i jako problem filozofii fenomenologicznej, prowokuje także jakiś styk tych dwu terytoriów.

Wreszcie trzeci typ wątków fenomenologicznych w naukach o wychowaniu, jaki wyróżnia Wilfried Lippitz, jest związany z motywem odniesienia do świata życia codziennego[23]. Wymiar ten, mocno obecny także w fenomenologicznej socjologii, jest zdaniem Lippitza „zasadniczą częścią fenomenologicznie zorientowanych prac w obrębie nauki o wychowaniu"[24]. Tak jak w fenomenologicznie zorientowanej socjologii, uwaga badaczy zwraca się ku sposobom prześwietlenia, jak to ujmuje wspomniany autor, strukturalnych uwarunkowań relacji między jednostką a jednostką i między jednostką a gru-

[22] W. Lippitz, *Badania fenomenologiczne*, s. 32.
[23] Tamże, s. 27.
[24] Tamże.

pą[25]. Wydaje się, że opowiadając się po stronie tej propozycji, Lippitz popełnia, podobnie jak wspomniany wcześniej M. Kowalski, błąd socjologizmu w odniesieniu do pedagogiki. Ewentualnie redukuje nauki o wychowaniu do ich jednego subregionu, mianowicie socjologii edukacji. Można zapewne nawiązywać do fenomenologii również w socjologii wychowania, jak to robił na przykład Erving Goffman. Inaczej mówiąc, prawdopodobnie można uprawiać fenomenologiczną socjologię wychowania jako pewien szczególny dział socjologii fenomenologicznej, co nie zmienia faktu, że pozostaje się wciąż na obszarze socjologii. Aby dokonać przeskoku na teren pedagogiki, trzeba by znaleźć odpowiedź na pytanie „po co?". Po co prześwietlać strukturalne uwarunkowania relacji między jednostką a grupą? Odpowiedź brzmiąca, „żeby je poznać" jest w tym wypadku odpowiedzią zarezerwowaną dla socjologii. Natomiast odpowiedź „aby poznawszy je móc wykorzystać do kierowania zachowaniami, ba – myślami ludzi" zarezerwowana jest tylko dla takich ideologii, które gotowe są sięgać do totalitarnej socjotechniki jako narzędzia sprawowania władzy. Odpowiedź na pytanie „po co?", która przenosi na teren nauki o wychowaniu, jest możliwa jedynie jeśli rozpocznie się od ufundowania tego terenu na wglądzie w istotowy sens wychowania. Bo wówczas, na co w pewien sposób zwraca uwagę także K. Ablewicz[26], ów wgląd w ten ogólny sens dziedzinowy, jak i w ogólny sens poszczególnych przypadków strukturalnych uwarunkowań relacji między jednostkami służy ukonstytuowaniu swego rodzaju wychowawczego nastawienia, czyli nastawienia na intencjonalne ujmowanie tego co wychowawcze, gdyż to co wychowawcze jawi się zawsze w horyzoncie aksjologicznym, który jest tu apodyktyczną koniecznością, jako warunkiem możliwości sensu edukacji. A ukonstytuowanie pedagogicznego sensu edukacji musi poprzedzać, jako warunek możliwości, asercję tożsamości sensu społecznych interakcji z ich sensem pedagogicznym. Jest to bodaj najsilniejszy argument w dyskusji dotyczącej, ile fenomenologii można odnaleźć w pedagogice, a jednocześnie argument wspierający odpowiedź, że jedną, to znaczy – fenomenologię wychowania jako fenomenologię tego regionu rzeczywistości społeczno-kulturowej, wraz z jego rozmaitymi kontekstami, gdzie sens interakcji między ludźmi, sens ich spotykania, jawi się jako aksjologiczny i osobowościowotwórczy.

BIBLIOGRAFIA

Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994.

Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.

[25] Tamże.

[26] K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań*, s. 95-97.

Benton T., Craib I., *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, przekł. L. Rasiński, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2003.

Duraj-Nowakowa K., *Samookreślenie pedagogów*, [w:] *Rozwój pedagogiki ogólnej. Interpretacje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, red. A. Bogaj, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa-Kielce 2001.

Filek J., *Fenomenologia wychowania. Wprowadzenie*, [w:] J. Filek, *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2001.

Flynn Th.R., *Philosophy of existence 2*, [w:] *Twentieth-Century Continental Philosophy*, red. R. Kearney, Routledge, London – New York 2005.

Gara J., *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.

Gołaszewska M., *Roman Ingarden. Życie i dzieło*, Instytut Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993.

Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki: świadomość teoretyczna i metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1989.

Kowalski M., *Pedagogika i socjologia a fenomenologie*, [w:] M. Kowalski, D. Falcman, *Fenomenologie: socjologia versus pedagogika*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Kwieciński Z., *Między ortodoksją a heterogenicznością teorii pedagogicznych. Ku strategiom pokonywania polskiego „opóźnienia"*, [w:] *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, red. J. Górniewicz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1993.

Kwieciński Z., *Teorie pedagogiczne okresu przesilenia. Strategie przezwyciężania polskiego „opóźnienia"*, Kultura i Edukacja, 1993, 1(3).

Lippitz W., *Badania fenomenologiczne w obrębie niemieckiej nauki o wychowaniu*, [w:] W. Lippitz, *Różnica i obcość. Studia fenomenologiczne w obrębie nauki o wychowaniu*, przekł. A. Murzyn, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Paulston R.G., *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów*, przekł. Z. Melosik, K. Sobolewska-Myślik, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, red. Z. Kwieciński, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

Piotrowski P., *W poszukiwaniu rozumu pedagogicznego. Wybrane zagadnienia metapedagogiki*, Wydział Nauk Społecznych UWM, Olsztyn 2012.

Sebbah F.-D., *French Phenomenology*, [w:] *A Companion to Phenoemnology and Existentialism*, red. H.L. Dreyfus, M.A. Wrathall, Blackwell Publishing, Malden – Oxford – Carlton 2006.

Spiegelberg H., *The phenomenological movement. A historical introduction*, wyd. 2, t. 1, Martinus Nijhoff Publishers, The Hague 1965.

Woronowicz W., *Problemy edukacji refleksyjnej*, Wydawnictwo Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, Koszalin 2000.

MICHAL SIGRON

Higher Studies of Israel

'INQUIRY PHYSICS' PROGRAM FOR STUDENTS – IMPLEMENTATION OF INQUIRY LEARNING IN THE PHYSICS LESSONS IN THE HIGH SCHOOL IN ISRAEL

ABSTRACT. Sigron Michal, *'Inquiry Physics' Program for Students-Implementation of Inquiry Learning in the Physics Lessons in the High School in Israel* [Program nauczania fizyki oparty na samodzielnych poszukiwaniach jako przykład tego rodzaju nauczania w izraelskiej szkole średniej]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 387-402. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.25

Teaching of the Sciences recently emphasizes more than in the past the importance of the student's experience in inquiry, in different places in the world in general and in Israel in particular. This article describes the process of scientific inquiry and the change of the perception of the role, both of the student and of the traditional teacher, in the performance of the inquiry process. The article presents different initiatives that integrate the learning of inquiry in the teaching of physics in the high school in Israel. These initiatives show that the inquiry laboratories have the potential to promote meaningful learning among the students, to increase the depth of their understanding of the scientific concepts and the understanding of the nature of science. The article focuses on 'Inquiry Physics' program for students and presents the goals, the target audience, the time framework, and the structure of this program. The program aims to assemble the different initiatives under one framework and to provide them with an appropriate place in the teaching of physics. The learning method of inquiry is now fledgling in the State of Israel and mainly in the knowledge realm of physics. Therefore, exposure to this program may contribute to the body of knowledge on the characteristics of learning and teaching through inquiry in general and on the teaching of physics in particular.

Key words: inquiry learning, physics inquiry

Introduction

In recent years, attempts have been made to teach science with greater emphasis than in the past on inquiry learning and the student's experience in

inquiry, in different places in the world in general[1] and in Israel in particular.[2] In Israel a gap has been created between the declarations on the importance of the teaching of inquiry and the implementation of the teaching in practice. Learning and teaching through inquiry is prevalent in the educational system in Israel, and it would seem that it is known and familiar. However, students and teachers who work in the inquiry approach report many difficulties and frustrations. Frequently the school adopts external indications of inquiry (such as submitting a work) and neglects the more essential characteristics of the inquiry (such as the learner is active in the building of his knowledge, creates insights in a variety of thinking strategies). Consequently, the main goal of the learning is distorted. In other words, most of the in-depth components of the inquiry learning have been given up and inquiry has a small part in the teaching, despite the agreement among researchers in the teaching of the sciences and teachers on the importance of inquiry and inquiry skills.[3]

This article describes the process of scientific inquiry and focuses on 'Inquiry Physics' program for students in the Davidson Institute of Science Education in Israel. The article presents the rationale, the goals, the target audience and the structure of this program. The purpose of this article is to expose the 'Inquiry Physics' program. Exposure to this program may contribute to the knowledge existing today on the characteristics of learning and teaching through inquiry in general and on the teaching of physics in particular, with the aim of promoting the inquiry learning in the teaching of physics.

The Process of Scientific Inquiry

The process of scientific inquiry is a process that requires on the one hand the in-depth understanding of the scientific topic and on the other hand the understanding and ability of analysis of a constellation of data obtained fol-

[1] J. Krajcik et al., *Instructional, curricular, and technological supports for inquiry in science classrooms*, [in:] *Inquiring into Inquiry Learning and Teaching in Science*, Eds. J. Minstrell, E.H. Van Zee, Washington, DC 2000, p. 283-315; National Research Council, *National Science Education Standards*, Washington, DC 1996.

[2] Z. Kapach, *From Laboratory Teaching in the Cookbook Approach to Laboratory Teaching in the Inquiry-Based Approach in the Studies of Physics in the High School: Professional Development of Teachers*, Rechovot 2015. (Hebrew); Pedagogical Secretary, *The Assimilation of Inquiry in the Educational System in Israel*, Jerusalem 2008, (Hebrew), http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/OfekPedagogi/Lemida_Cheker/; A. Hofstein et al., *Learning through inquiry in the chemistry laboratory*, [in:] *Learning through Inquiry*, Ed. A. Zohar, Jerusalem 2007. (Hebrew)

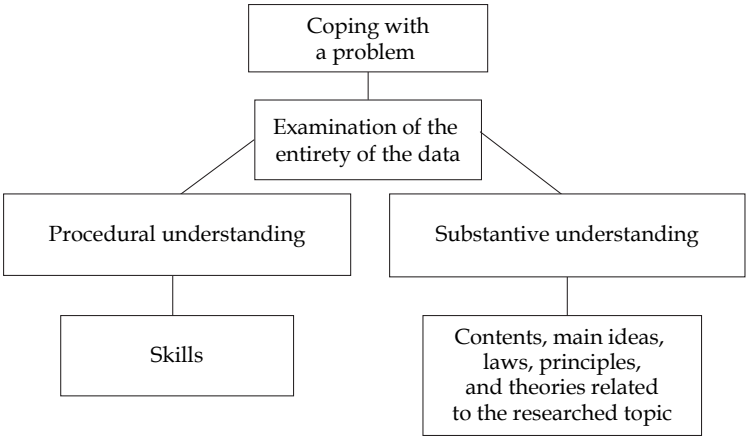
[3] A. Zohar, *Inquiry learning, high thinking skills, and meta-cognition*, [in:] *Learning through Inquiry: A Continuous Challenge*, Ed. A. Zohar, Jerusalem 2007, p. 57-84. (Hebrew)

lowing the inquiry process. Therefore, the engagement in inquiry requires reference to the two components.

1. Substantive understanding. This includes the meaning and nature of the field of knowledge. This part addresses the contents, main ideas, laws, principles, and theories related to the researched topic. The teaching of the corpus of knowledge, which focuses on knowledge, facts, and theories, is obvious, learned, and expressed in the curricula and textbooks.

2. Procedural understanding. This addresses the way in which the information is collected, analyzed, examined, and interpreted. The teaching of procedure is related more to the development of skills that will allow the student to cope with the way of data collection, organization, and analysis in a meaningful manner. The procedure is the action strategy of the scientist, which also includes the ideological basis for the scientific proofs. To examine a scientific proof, it is important to understand the way in which the information is collected, how it is analyzed, and to what extent it is reliable and valid. The teaching of the procedure is neglected relative to the teaching of the body of knowledge.[4]

The researchers Gott and Duggan[5] and Roberts[6] built a model in which the relationship between information and teaching sciences is re-examined. The starting point of this model is that scientific thinking is coping with a problem when the way to solve it is inclusive and leads to the examination of the entirety of the data.



[4] R. Gott, S. Duggan, *Investigative Work in the Science Curriculum*, Buckingham 1995; R. Roberts, *Procedural understanding in biology: "Thinking behind the doing"*, Journal of Biological Education 2001, 35(3), p. 113-117.

[5] R. Gott, S. Duggan, *Investigative Work in the Science Curriculum*.

[6] R. Roberts, *Procedural understanding in biology*, p. 113-117.

The implementation of this model in the field of the teaching of the sciences means that in the teaching of the sciences it is necessary to address the two components: on the one hand, the understanding of the contents and on the other hand the understanding of the methods through which different scientific questions are examined. Moreover, it is necessary to strive that **equal weight** is given to the two components: teaching aimed at the understanding of the body of knowledge, teaching aimed at the understanding of the procedure. In other words, the process, which is in essence the actions of the scientist on his way to cope with problems, is no less important than the acquisition of a corpus of knowledge.[7] It is important to emphasize that the integration of the scientific inquiry process in teaching does not put the processes instead of the contents. The inquiry emphasizes the processes to go into greater depth in the contents and to make them into knowledge that is meaningful for the learner.[8]

The process of scientific inquiry includes a number of main and necessary components, such as, for example, those detailed in the document 'Assimilation of the Degree of Inquiry in the Educational System in Israel'[9] and from articles.[10] The components of scientific inquiry are:

– Choice of the topic – identification of the problem/phenomenon and recognition of the background (existing knowledge).

– Asking questions and asking inquiry questions.

– Positing a hypothesis.

– Inquiry constellation – process of the planning and performance of the way of the inquiry action (such as planning and performance of an experiment or observation).

– Processing the findings – treatment and organization of the results, such as collection, processing, representation, analysis, and comparison to sources.

– Drawing conclusions.

– Presentation of the inquiry process and its products.

– Assessment of the inquiry and reflection.

---

[7] R. Gott, S. Duggan, *Investigative Work in the Science Curriculum*; R. Roberts, *Procedural understanding in biology*, p. 113-117; R. Roberts, R. Gott, *Procedural understanding: Its place in the biology curriculum*, School Science Reviews, 1999, 81, p. 19.

[8] A. Ben David, *The process of scientific inquiry in the classroom: From theory to practice*, Eureka, 2012, 33, p. 1-19. (Hebrew)

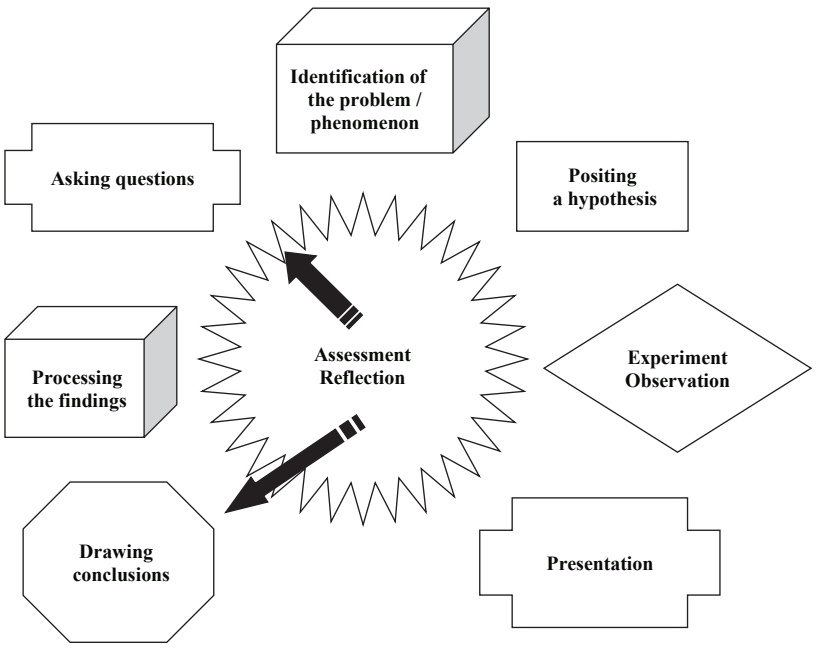
[9] Pedagogical Secretary, *The Assimilation of Inquiry in the Educational System in Israel*.

[10] J. Krajcik et al., *Instructional, curricular, and technological supports for inquiry in science classrooms*, [in:] *Inquiring into Inquiry Learning and Teaching in Science*, Eds. J. Minstrell, E.H. Van Zee, Washington, DC 2000, p. 283-315; E. Etkina, A. Van Heuvelen, *Investigative Science Learning Environment – A science process approach to learning physics*, [in:] *PER-based Reforms in Calculus--Based Physics*, Eds. E.F. Redish, P. Cooney, College Park, MD 2007, p. 1-48; A. Hofstein et al., *Learning through inquiry in the chemistry laboratory*. (Hebrew); A. Ben David, *The process of scientific inquiry in the classroom*, p. 1-19. (Hebrew)

The aforementioned list of components is a basic and general list and it is possible, of course, to add elements. The inquiry can be a whole process, which includes all the components, or a modular process that enables the focus on individual parts of the full inquiry.[11]

These components do not necessarily express chronological order. In actuality, the students in a research physics program undergo an inquiry process that is not necessarily linear but is composed of stages with reciprocal interaction and the transition between them is network-like. The formation of the inquiry question, for example, is a dynamic process and its formulation can change with the advance in the work stages. Often the students return to certain components, skip a component, and perhaps reach it at a later stage (or not at all). There are also components that strongly depend on what is done beforehand and cannot exist if a previous component is not done.[12]

The inquiry process is a dynamic process



[11] Pedagogical Secretary, *The Assimilation of Inquiry in the Educational System in Israel*; S. Rozenfeld, A. Flik, *Learning through Projects (Teacher Guide)*, Rechovot 2002. (Hebrew)

[12] J. Krajcik et al., *Instructional, curricular, and technological supports*, p. 283-315; E. Etkina, A. Van Heuvelen, *Investigative Science Learning Environment*, p. 1-48.

It is important to allow the students to experience the performance of an entire process of scientific inquiry, from the phenomenon or the problem, through the conclusions and the discussion of them as well as the new questions for further research, to the process of assessment and reflection.[13] Partial teaching of the inquiry components does not allow the student to acquire an overall picture of the ideas at the basis of the inquiry.[14]

Learning through Inquiry in the Fieldof the Teaching of Physics in the High School in Israel

Learning through inquiry is at its beginning in the State of Israel and mainly in the knowledge realm of physics. For all the laboratory lessons in physics of a certain class in the high school in Israel there is a chance of about 95% that all the laboratory activities will be conducted in the traditional teaching approach (the datum was given by the subject supervisor of physics on the basis of the data of Administration and Information and Communications Technology and Information Systems in the Ministry of Education). Only about 5% of the laboratory lessons in physics combine activities based on the inquiry approach, since most of the teachers who teach physics in the high school are not experts in teaching using inquiry[15]. One of the conclusions from a recent research[16] is that physics teachers acknowledge the importance of the promotion of inquiry skills in the classroom but most do not engage in it routinely. To adjust the laboratory teaching to the role of the experiment in the real world of physics, the teachers must integrate an inquiry based teaching approach. Since in the inquiry laboratories there is the potential to promote meaningful learning among the students, to increase the depth of their understanding of the scientific concepts and the understanding of the nature of science.[17]

The Rationale of the 'Inquiry Physics' Program

The 'Inquiry Physics' Program is a new official program that has been approved by the Subject Committee. The program aims to improve the different initiatives in Israel for the integration of inquiry in the teaching of physics. The goal is to provide these initiatives an appropriate place in the teaching of

[13] S. Rozenfeld, A. Flik, *Learning through Projects (Teacher Guide)*. (Hebrew)

[14] R. Roberts, *Procedural understanding in biology*, p. 113-117.

[15] Z. Kapach, *From Laboratory Teaching in the Cookbook Approach to Laboratory Teaching*. (Hebrew)

[16] Ibidem.

[17] E. Etkina, A. Van Heuvelen, D. Mills, *Role of experiments in physics – A process approach*, The Physics Teacher, 2002, 40, p. 351-355.

physics and to encourage the students to produce Inquiry Project of a high level. The vision of this project that, the students will be able to solve problems with tools and language from the field of physics and will experiment in practical research (without knowing the anticipated answer).

Although the student has the possibility of doing an 'inquiry project' in the framework of the physics studies, when this project is of a limited scope, it becomes clear that this is not satisfactory according to the students, the teachers, and the entire educational system. The great effort invested in the

It is important to experience an entire inquiry process!

Inquiry Project does not produce a real return in the student's high school matriculation certificate and in the recognition of the institutions of higher education. Consequently, it is harder to recruit students to perform projects and engage in scientific inquiry. Therefore, the Physics Supervisor Coordinator of the Ministry of Education, Dr. Arica, along with the Steering Staff, formulated a program called 'Inquiry Physics' at the scope of five units of study (in addition to the five units that exist in the studies of physics, the highest level of physics studies in the high school in Israel). So the students will receive a more significant recompense for their research work.

Additionally, the 'Inquiry Physics' Program is an opportunity to produce return not only on the level of the student but also on the level of the teacher and society at large. On the level of the teacher, it can bring a new spirit into the teaching of the subject. Physics teachers develop during their career in pedagogical terms but in scientific terms they stay in place, since they repeat the same basic chapters of content, with a syllabus that has barely developed over many years. The possibility of integrating research may open for them periodically a window into additional chapters of physics, into real engagement in physics. Furthermore, the guidance of the research will cause the teachers to diversify their ways of instruction.

For the teachers, leading inquiry project will intensify them as physicists, strengthen their connection with the students and will promote the traditional instruction in all of their frames of work. Leading an inquiry project will contribute an enhancement of positive feelings towards the teaching profession and will strengthen the teacher's status.

On the level of society, the program will train graduates who underwent a significant experience of independent learning and research and thus will instill in them the tools necessary for integration into the advanced society of

the 21st century.[18] Since scientific knowledge and scientific thinking are relevant and even necessary for everyday life in order to be able to understand and analyze information received for different sources, and in order to solve problems in the "real world".[19]

The Goals of the Program

The 'Inquiry Physics' Program for students is a unique and prestigious program, which opens for the students a window to the world of scientific research. This is for the raising of interest of the students in physics, for the inculcation of the research knowledge for more students, for the cultivating of the learners' responsibility, as well the encouragement of creativity, initiative, and imagination of the students. It enables the students not only to recognize the discipline but also to understand what to do with it in actuality. It enables them to structure their learning, at a pace suitable to them, with greater depth of understanding. It provides a solution for students who are missed by the learning style accepted in the teaching of physics. It develops among them abilities of independent learning, coping with problems, analysis of complex problems, and creation of solutions that will allow them to act under conditions of uncertainty, which are the clear characteristic of the present and future eras.[20]

What Do Students Learn in "Inquiry Physics?

Students in "Inquiry physics" program will experience physical issues by using the inquiry method. Inquiry learning, in the field of physics, requires expertise in the field of content and an understanding of physical processes and physical principles. Simultaneously with other skills such as units of physics and mathematics unique according to the subject of the inquiry; inquiry method and research statistics; scientific writing, reading and analyzing academic articles; advanced computer skills; the history of physics emphasizing researches, experiments, discoveries and inventions; and more. In this way, the students will be able to study intensively subjects from the school program, to learn new subjects (outside of the school program) and to develop a variety of skills acquired by inquiry. The implementation of inquiry project invites the fostering of learning skills in the field of content and in the field of scientific research. Additionally, it connects the profession of physicist to the

[18] Tz. Arika, Z. Krakover, Steering Committee, *Draft Letter to the Subject Committee before the Discussion on the Research Physics Program*, 2016.

[19] N.W. Feinstein, S. Allen, E. Jenkins, *Outside the pipeline: Reimagining science education for nonscientists*, Science, 2013, 340, p. 314-317.

[20] Supervisor Coordinator, *Letter to School Principals on the Dissemination of the 'Inquiry Physics' Program*, Ministry of Education 2016.

modern cultural space and permits integration between the field of physics and other fields. The subject of the inquiry should be actual and on the forefront of research in the world.[21]

The Target Audience of the Program

The target audience of the program consists of students with motivation, who learn in the physics program on the level of five units of study in the high school (highest level of physics studies in the high school in Israel). The required scholastic level emphasizes cognitive skills as well as theoretical and applied knowledge on the highest level. The research in physics requires a significant background in physics, and therefore this program cannot come in place of the study of physics at the level of five units (highest level of physics studies), but is in addition to it, at the level of another five units. Parallel learning of physics at the level of five units is a necessary condition for participation in the 'Inquiry Physics' program[22].

The Learning Environment of the Program and Its Time Frame

Today, 'Inquiry Physics' program, in the Davidson Institute of Science Education, is proposed for students as a program that is 'outside of the school', as a program that operates in the afternoon outside of the school walls. Since in every class there are only a few students who are interested in performing physics inquiry, it was necessary to collect small groups of students from a number of schools. Therefore, students who chose to learn in the framework of 'Inquiry Physics' in the Davidson Institute come from different schools and become a mixed group, for a total of twenty students.

The physical environment in which the students are found is a technology--intensive laboratory in the Davidson Institute, rich in sophisticated laboratory equipment. As well as laboratory staff, acting in full cooperation with the facilitators and students. The aim is to allow students to conduct experiments / build projects that are complex relative to the regular laboratory in the high school. The learning environment of the program encourages diverse learning methods such as independent learning, active learning, cooperative learning, peer learning, and online and/or computerized learning.

The 'Inquiry Physics' Program in the Davidson Institute began to be implemented in 2015 for tenth grade students and they will continue with it until the twelfth grade. The framework of the program is for three years: in the tenth grade, four hours every two weeks, and in the eleventh and twelfth grades four hours a week.

---

[21] Tz. Arika, Z. Krakover, Steering Committee.

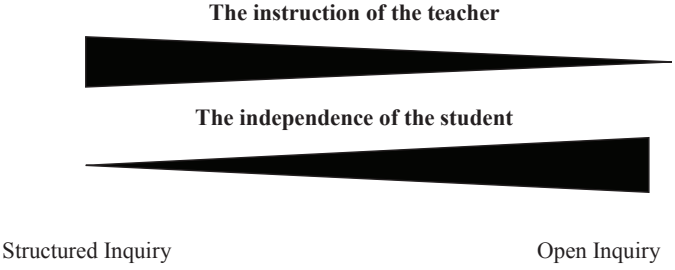
[22] Supervisor Coordinator, *Letter to School Principals*.

The Instruction in the Program

The main work of the students is supported by instructors who expert in teaching through inquiry. It should be noted that the program instructors are not the teachers of the students in the school. The fact that most of the teachers who teach physics in the high school are not expert in teaching through inquiry dictated the need for the support of the expert teachers. The program instructors implement an innovative program of the Department for the Teaching of the Sciences for many years, including the Inquiry Physics Program.

The guidance is focused on the student – it is for a pair of students or small groups. In the framework of the program, the students receive opportunities for the performance of physics inquiry at different levels of guidance: structured inquiry, guided inquiry, open inquiry, when the differences between the levels are related to the student's degree of independence and the teacher's degree of involvement when the inquiry is performed.[23] When open inquiry is the highest level of inquiry achieved. In this level, the students have the utmost independence in all the inquiry stages. Therefore, this is the approach that reflects to the greatest possible extent the scientist's work. In essence, here the student experiences real inquiry work[24].

The following figure[25] presents the relationship between the teacher's instruction and the student's independence, between structured inquiry and open inquiry.



[23] L. Martin-Hansen, *Defining inquiry: Exploring the many types of inquiry in the science classroom*, The Science Teacher, 2002, 69(2), p. 34-37; National Research Council, *National Science Education Standards*.

[24] L. Martin-Hansen, *Defining inquiry*, p. 34-37; D.S. Domin, *A review of laboratory instruction styles*, Journal of Chemical Education, 1999, 76, p. 543-547.

[25] Z. Kapach, *From Laboratory Teaching in the Cookbook Approach to Laboratory Teaching*. (Hebrew); A. Ben David, *The process of scientific inquiry in the classroom*, p. 1-19. (Hebrew); L. Martin-Hansen, *Defining inquiry*, p. 34-37.

Ben David[26] proposes that one of the ways to relieve load entailed in the inquiry process is to avoid the scientific inquiry process as a constellation and to adopt the teaching model that she calls the 'zipper model'. This teaching model proposes to move gradually on the scale between structured inquiry and open inquiry. In other words, to begin with the 'closed zipper', the structured inquiry task, in which the students work according to the teacher's directives, which lead to the pre-known discovery and are required to present it. Gradually 'open the zipper', each time with the requirement of a new inquiry skill, until the open inquiry task, in which the students implement all the inquiry skills themselves. The facilitators of this program work with Dr. Kapach,[27] who also recommends incorporating the inquiry in the laboratory through activities in the steadily advancing levels of inquiry, from 'closed' laboratory activity through 'semi-closed' activity to open activity. In the research literature, there are additional recommendations according to which it is necessary to combine inquiry at a variety of levels, when together they build the process of learning through inquiry.[28]

Assessment of Research in the Framework of 'Inquiry Physics' Program

The teaching and learning in the inquiry method need to include diverse tools of assessment suited to knowledge, skills, and practices to which the learners were exposed during their work.[29] The tasks in "Inquiry Physics" program that the students will submit and the ways of evaluating them will be diverse throughout all three years of the studies. The students will submit their research work and their research project file (in which there will be all the products, such as laboratory reports, portfolio file), which constitutes a main and important component. The approach to assessment that should be adopted in learning through inquiry is the approach that combines formative assessment (also called assessment for learning) and summative assessment. The main goals of formative assessment are to identify specific scholastic needs so as to address them in the continuation of the learning, to assess the gap between the existing situation and the desired situation, and to adopt suitable steps for the reduction of the gap and the evaluation of effectiveness.

---

[26] A. Ben David, *The process of scientific inquiry in the classroom*, p. 1-19, 2012. (Hebrew)

[27] Z. Kapach, *From Laboratory Teaching in the Cookbook Approach to Laboratory Teaching*. (Hebrew)

[28] L. Martin-Hansen, *Defining inquiry*, p. 34-37.; J.J. Schwab, *The teaching of science as inquiry*, [in:] *The Teaching of Science*, Eds. J.J. Schwab, P.E. Brandweine, Cambridge, Mass 1962.

[29] Pedagogical Secretary, *The Assimilation of Inquiry in the Educational System in Israel*; W. Harlen, *Enhancing inquiry through formative assessment*. San Francisco: Exploratorium 2003, http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.128.5260&rep=rep1&type=pdf; R. Sadler, *Formative assessment and the design of instructional systems*, Instructional Science, 1989, 18, p. 119-144.

Therefore, formative assessment is assessment incorporated in learning. In contrast, the main goal of summative assessment is to obtain a general assessment on the level of the student's achievements at the end of the learning process.[30] This assessment, which focuses on grades and responsibility, has to be respected in many contexts but does not appropriately serve the student's immediate learning needs.[31]

The assessment of the inquiry work in all its stages, by its very nature, cannot be satisfied with the measurement of the final products and cannot be performed in a one-time way at the end of the learning process. The assessment of the inquiry work needs to be performed throughout the entire work process and to follow up after the scholastic process that the student experienced.[32] This is expressed in the display of abilities and competencies acquired/strengthened during the inquiry, in the active understanding of the scientific knowledge and its connection to the problem, in the insightful achievement of the inquiry process and result. It must be composed of formative assessment, which will contribute to the development and improvement of the work, and summative assessment of the final work.[33] It is worth noting that the students are also involved in the assessment processes.[34]

Summary

According to the National Research Council,[35] inquiry in science addresses a variety of ways in which a scientist learns about the essence of nature and the ways in which he offers explanations on the basis of evidence that he collects during his work. Learning through inquiry includes activities through which the students develop knowledge and understanding about scientific ideas and about the way in which the scientist learns about the essence of

[30] M. Birenboim, *Alternatives in the Assessment of Achievements*, Tel Aviv 1997. (Hebrew); M. Birenboim, *Assessment for learning and characteristics of a school professional community and class culture that empower it*, [in:] *Assessment, Jewish Education, and History of Education: A Collection in the Memory of Professor Aryeh Levi, ZL*, Ed. Y. Keshti, Tel Aviv 2009, p. 77-144; R. Sadler, *Formative assessment*, p. 119-144.

[31] J.B. Baron, *Performance assessment: Blurring the edges among assessment, curriculum, and instruction*, [in:] *Assessment in the Service of Instruction: This Year in School Science 1990*, Eds. A.B. Champagne, B.E. Lovitts, B.J. Calinger, Washington, DC 1990.

[32] W. Harlen, *Enhancing inquiry through formative assessment*. San Francisco: Exploratorium 2003, http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.128.5260&rep=rep1&type=pdf

[33] M. Birenboim, *Alternatives in the Assessment of Achievements*. (Hebrew); W. Harlen, *Enhancing inquiry through formative assessment*. San Francisco: Exploratorium 2003, http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.128.5260&rep=rep1&type=pdf,,

[34] A. Zohar, *Inquiry learning, high thinking skills*, p. 57-84. (Hebrew)

[35] National Research Council, *National Science Education Standards*.

nature. Schwab[36] maintains that, 'science as inquiry' should be taught through inquiry. In this way, the student experiences the search for and definition of the problem and copes with the problem through the search for ways to solve it, through the planning and performance of an experiment. Learning through inquiry allows the student to experience 'being a scientist'. In this way, he learns about himself and examines his attitude towards science.[37]

Inquiry learning is an educational approach with the goal of developing an independent learner. The principle in this teaching is that the students are not presented the information intended for the learning in an explicit manner. Instead, the teacher creates an intellectual and social atmosphere, in the framework of which the learner has responsibility and control over the learning process. In this way, the students plan by themselves how to identify and achieve information, collect data, phrase by themselves the questions and the rules and laws according to which they will act, and determine themselves their pace of progress and the ways of learning.[38] For the students to cope with this complexity, the teacher's help is required.[39] Learning skills do not develop spontaneously for most students. They should be taught explicitly.[40] The teacher-instructor must examine the knowledge required of the students in every stage of the work and decide (in light of what is required and in light of their age, experience, and learning goals) which concepts and skills should be inculcated in them and the degree of support and accompaniment of the students. When the degree of instruction of the teacher changes from time to time, ranging from full instruction of the teacher at one end to the non-instruction of the teacher at the other end, when in the middle there is a middle situation in which the teacher helps the student research by himself.[41]

Educators in the teaching of the sciences in Israel and around the world[42] recommend combining an inquiry-based approach in the teaching of the sciences, since in inquiry learning it is possible to aspire to authenticity in the scientific work, to develop high order thinking skills and skills for independent work and to the reinforcement of the disciplinary knowledge. In addition to these

---

[36] J.J. Schwab, *The teaching of science as inquiry*.

[37] Ibidem; J. Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, New York 1938.

[38] N. Hativa, *Processes of Teaching in the Classroom*, Tel Aviv 2003. (Hebrew)

[39] C.A. Chinn, B.A. Malhotra, *Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks*, Science Education, 2002, 86(2), p. 175-218.

[40] A. Zohar, F. Nemet, *Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics*, Journal of Research in Science Teaching, 2002, 39, p. 3-62.

[41] E. Dreyfus, *Strategies Appropriate for Teaching in the Laboratory – Waves in the Teaching of the Sciences: Booklet for Biology Teachers*, 1995, 142, p. 6-22.

[42] Z. Kapach, *From Laboratory Teaching in the Cookbook Approach to Laboratory Teaching*. (Hebrew); A. Hofstein et al., *Learning through inquiry in the chemistry laboratory*. (Hebrew); A. Zohar, *Inquiry learning, high thinking skills*, p. 57-84. (Hebrew); L. Martin-Hansen, *Defining inquiry*, p. 34-37; J. Krajcik et al., *Instructional, curricular, and technological supports*, p. 283-315.

advantages, the desire to inculcate in the graduates of the physics study the tools necessary for their integration into the advanced society of the 21st century has dictated the need to build a unique program called 'Inquiry Physics', with the support of the developers and expert teachers. In the inquiry physics environment, there is the potential for the promotion of the students' learning and for the increase of the depth of their understanding of the scientific concepts and understanding of the nature of science and to transform the student into an independent inquirer possessed of initiative.

This program enables the students to attempt inquiry skills in different types of activities, which offer a variety of levels of research. Thus, the students can learn and research in an in-depth manner topics from the curriculum, get to know new topics (beyond the curriculum), and develop a variety of skills acquired through inquiry. The aim is to promote the assimilation of inquiry learning in the teaching of physics and in this way to reduce the gap created between the declarations about the importance of inquiry teaching and the implementation of the teaching in actuality.

It should be said that this is a program that is at its beginning, which does not have an internal tradition, and that there may be difficulties in the continuation. The tension between the extensive engagement in the way of inquiry and the difficulties entailed by the implementation of this way require therefore in-depth clarification.[43] Therefore, it is necessary to investigate this 'Inquiry Physics' program, to describe the process that the students will achieve through the 'Inquiry Physics' program, as well as to examine the influence of experience in the inquiry physics environment on their scientific knowledge in physics, their understanding of scientific concepts, their development inquiry skills and their perceptions of the students towards the scientific researcher and the process of scientific research.

BIBLIOGRAPHY

Arika Tz., Krakover Z., Steering Committee, *Draft Letter to the Subject Committee before the Discussion on the Research Physics Program*, 2016.

Baron J.B., *Performance assessment: Blurring the edges among assessment, curriculum, and instruction*, [in:] *Assessment in the Service of Instruction: This Year in School Science 1990*, Eds. A.B. Champagne, B.E. Lovitts, B.J. Calinger, American Association for the Advancement of Science, Washington, DC 1990.

Ben David A., *The process of scientific inquiry in the classroom: From theory to practice*, Eureka, 2012, 33. (Hebrew)

Birenboim M., *Alternatives in the Assessment of Achievements*, Ramot Press, Tel Aviv 1997. (Hebrew)

[43] A. Zohar, *Inquiry learning, high thinking skills*, p. 57-84. (Hebrew)

Birenboim M., *Assessment for learning and characteristics of a school professional community and class culture that empower it*, [in:] *Assessment, Jewish Education, and History of Education: A Collection in the Memory of Professor Aryeh Levi, ZL*, Ed. Y. Keshti, Ramot, Tel Aviv 2009.

Chinn C.A., Malhotra B.A., *Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluating inquiry tasks*, Science Education, 2002, 86(2).

Dewey J., *Logic: The Theory of Inquiry*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1938.

Domin D.S., *A review of laboratory instruction styles*, Journal of Chemical Education, 1999, 76.

Dreyfus E., *Strategies Appropriate for Teaching in the Laboratory – Waves in the Teaching of the Sciences: Booklet for Biology Teachers*, 1995, 142.

Etkina E., Van Heuvelen A., *Investigative Science Learning Environment – A science process approach to learning physics*, [in:] *PER-based Reforms in Calculus-Based Physics*, Eds. E.F. Redish, P. Cooney, American Association of Physics Teachers, College Park, MD 2007.

Etkina E., Van Heuvelen A., Mills D., *Role of experiments in physics – A process approach*, The Physics Teacher, 2002, 40.

Feinstein N.W., Allen S., Jenkins E., *Outside the pipeline: Reimagining science education for nonscientists*, Science, 2013, 340.

Gott R., Duggan S., *Investigative Work in the Science Curriculum*, Open University Press, Buckingham 1995.

Harlen W., *Enhancing inquiry through formative assessment*. San Francisco: Exploratorium 2003, http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.128.5260&rep=rep1&type=pdf;

Hativa N., *Processes of Teaching in the Classroom*, Academic Press for the Development of the Teaching Faculty, Tel Aviv 2003. (Hebrew)

Hofstein A., Shor R., Kipnis M., Levy Nachum T., *Learning through inquiry in the chemistry laboratory*, [in:] *Learning through Inquiry*, Ed. A. Zohar, Magnes Press, Jerusalem 2007. (Hebrew)

Kapach Z., *From Laboratory Teaching in the Cookbook Approach to Laboratory Teaching in the Inquiry-Based Approach in the Studies of Physics in the High School: Professional Development of Teachers*, Ph.D. Dissertation, Weizmann Institute of Science, Rechovot 2015. (Hebrew);

Krajcik J., Blumenfeld P., Marx R.W., Soloway E., *Instructional, curricular, and technological supports for inquiry in science classrooms*, [in:] *Inquiring into Inquiry Learning and Teaching in Science*, Eds. J. Minstrell, E.H. Van Zee, American Association for the Advancement of Science, Washington, DC 2000.

Martin-Hansen L., *Defining inquiry: Exploring the many types of inquiry in the science classroom*, The Science Teacher, 2002, 69(2).

National Research Council, *National Science Education Standards*, National Academy Press, Washington, DC 1996.

Pedagogical Secretary, *The Assimilation of Inquiry in the Educational System in Israel*, The Ministry of Education, Jerusalem 2008, (Hebrew), http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/OfekPedagogi/Lemida_Cheker/

Roberts R., *Procedural understanding in biology: "Thinking behind the doing"*, Journal of Biological Education, 2001, 35(3).

Rozenfeld S., Flik A., *Learning through Projects (Teacher Guide)*, Department for Teaching Sciences, Weizmann Institute for Science, Rechovot 2002. (Hebrew)

Sadler R., *Formative assessment and the design of instructional systems*, Instructional Science, 1989, 18.

Schwab J.J., *The teaching of science as inquiry*, [in:] *The Teaching of Science*, Eds. J.J. Schwab, P.E. Brandweine, Harvard University Press, Cambridge, Mass 1962.

Supervisor Coordinator, *Letter to School Principals on the Dissemination of the 'Inquiry Physics' Program*, Ministry of Education 2016.

Zohar A., *Inquiry learning, high thinking skills, and meta-cognition*, [in:] *Learning through Inquiry: A Continuous Challenge*, Ed. A. Zohar, Magnes Press, Jerusalem 2007. (Hebrew)

Zohar A., Nemet F., *Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics*, Journal of Research in Science Teaching, 2002, 39.

Daphne Cohen-Brenner

Higher Studies of Israel

THE LEARNING COMMUNITY'S PROGRAM – A FRESH APPROACH TO THE SINGLE TEACHER

Abstract. Cohen-Brenner Daphne, *The Learning Community's Program – a Fresh Approach to the Single Teacher* [Program wspólnoty uczącej się – nowe podejście do pojedynczego nauczyciela]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 403-412. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.26

Promoting physics studies depends highly on the teacher's instruction quality. This paper re-examines the influence of participation in a learning community on the teacher's professional development. As an outcome, improving his students' physics learning abilities, in light of theories on the process of change, is obtained thanks to the teacher participating the progra

Daphne Cohen Brenner is a physics teacher and district instructor in Israel, leading a professional learning community. The article is based on the Ph.D. thesis written at AMU University in the framework of doctoral studies in education.

Key words: professional development, physics learning/teaching, professional learning communities

The physics teacher is a "lone wolf" who has to work alone and not as part of a group, with an average of fewer than 20 students per class, in many high schools in Israel. Many physics teachers, therefore, have no one to consult with, and from whom to receive feedback and improve.

Physics considered a complicated scientific subject, difficult to learn and difficult to teach. Innovative and attractive teaching methods required, increasing the number of students who choose this subject.In many cases, these are requirements that the work environment in the schools finds it difficult to fulfill. Some of the reasons are that most schools have a low number of physics teachers, and sometimes only one teacher, and they must cope with many challenges that characterize teaching physics. Special knowledge needed to learn this complicated scientific subject in an interesting and challenging

manner that inspires enthusiasm. It is necessary to be able helping student's experience significant learning that leads to successes. Current knowledge in the sciences teaching is necessary to create the relevance of the subject, encourage students to choose physics and understand the difficulties that the students experience. For this purpose, regional learning centers called 'Professional Physics Learning Community near the Home' established around the country. Thus, the teachers can learn and develop in a center close to their residential area and lone wolves can acquire constructive group skills.

The aims of the 'Learning Communities' Program is the professional development of physics teachers. Communities enable the single teacher to share experience and resources with peers, know and experience 'learner focused' teaching, and promote in a collaborative manner good teaching based on evidence from the classes.[1] This program also equips the teacher with a wide range of teaching approaches, a rich repertoire of activities, deepening of knowledge in physics and physics teaching. Thus the scientific education system can promote by fostering excellence in teaching.

Background

As part of my profession as a physics teacher for over twenty years and an instructor (teacher-leader) of a 'professional learning community', I was exposed to intriguing and unique phenomena and determined to research the community life. On an initial analysis; I found influences of the participation in the community on all the involved factors:

– Teachers of the community.

– Teachers that lead the community teachers.

– Students who constitute the final target audience.

The questions, therefore, appear: What is the physics community, from the perspective of teachers? What are the activity characteristics of the physics teachers in Israel in a learning community? As part of my Ph.D. research, and to answer these questions I conducted a theoretical study, examining the life of physics teacher's community which I lead. I observed, interviewed and questioned them about the following subjects:

– Is every teacher a lone wolf or do they behave as a group?

– Do they share knowledge, learning materials, teaching approaches?

– Are they revealing feelings; feel protected to tell about failures, prepared to accept advice?

– How do physics teachers perceive the learning communities?

[1] S. Levy, *Professional Development of Physics Teachers in Professional Learning Communities*, Rehovot 2017.

– What are the benefit and effectiveness they gain by belonging to the community?

– Which contents from the community do they convey to the physics students and what activities do they adopt in the classroom?

– Following their studies in the community do they believe the learning and scientific thinking of their students improved?

Research Presentation

In this article, I will present the theoretical part of my research. Start with introducing the program of professional learning communities and then, focus on the community of physics teachers and its importance. Seek to prove the rationale for teacher's professional development, through the community, based on the theoretical findings of the study. It is according to an analysis of promoting learning studies which lead the assumption that student achievement and understanding depends mainly on the quality of instruction.

Studies on physics' teaching and professional development, all lead to the conclusion that the research population, physics teachers, can benefit significantly by being part of a professional community. Community teachers expose to a variety of innovative teaching methods that improve student performance and understanding. Moreover, illustrative tools such as those taught in the community can improve both the quality of learning and the number of students choosing to study physics. Before examining the factors that influence the success of the community, the importance of the present research and physics teaching profession should address. In addition, we should examine the rationale and significance of teachers' professional development in physics.

The Importance of Research

It is important to study the influence of participation in physics teacher's community for innovating, refreshing and improving the educational activity. Research studies on professional learning communities bring to the awareness the importance of the teachers' professional development and the change in thinking and ways of teaching as an impetus for improving their students' learning.

Establish knowledge on a learning community provides insights on a possible way for teachers' professional development that will lead at the end of the process, to improve learning and understanding of the student in the

class. The analysis of the community life and its dynamics can serve as a tool for the future planning of learning professional communities. This research will focus on physics teachers group who learn in a professional teachers' community. It is important to identify factors and components that influence professional development and growth of high school teachers in a common professional framework.

Discussion of this subject may contribute a better understanding of the physics teachers' communities so it might be applied in other courses and in middle school teaching. Study on teacher's community illuminates ways to create relevant programs that support teachers, primarily in scientific subjects, where the single teacher without professional colleagues, is a 'lone wolf'. It is important to examine the influence of the community on the teachers, to reveal topics relevant to education in general and to the growth of professional staff in particular, as well to acquire insights from developing a dialogue between members of the community.

Teaching and Learning Physics Today, in the High School

Physics lessons, considered lessons led by diagrams and complicated equations written on the board, have changed.[2] Today the teacher requires having expertise in making the physics knowledge accessible in a relevant, interesting, and experiential manner that awakens curiosity, for creation physical cognition.[3] To adjust physics' learning to the goals, necessary to cultivate unique teaching approaches. Physics teachers need to expose to innovative teaching methods, to practice and experience them, in a supportive learning environment. Although the goal is physics students, the required work is change of the perception of the physics teachers, from the understanding that the teachers are the spearhead. If we change their outlook, then the change will more effectively penetrate into the classroom and to the students[4].

To provide the teacher with instruments for coping with these tasks, professional learning communities were created. Many physics teachers expo-

[2] S.Y. Erinosho, *How do students perceive the difficulty of physics in secondary school? An exploratory study in Nigeria*, International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), 2013, 3(3), p. 1510-1515.

[3] A. Van Heuvelen, *Learning to think like a physicist: A review of research-based instructional strategies*, American Journal of Physics, 1991, 59(10), p. 891-897.

[4] E. Sassi, M. Michelini, *Physics Teachers' Education (PTE): Problems and Challenges*. [in:] *Frontiers of Fundamental Physics and Physics Education Research*, Springer International Publishing, 2014, p. 41-55.

sed in the communities to innovative and experiential teaching methods that enable stimulus and growth to their students. The research will examine the interest and understanding topics in physics study by a teacher who professionalize in the communities. For this purpose, it required understanding the distinctive characteristics of physics students.

Students who choose to study physics, identified as an exclusive group since they consciously choose high targets, will put forth a considerable effort, determined, are ready to persevere, and strive to succeed.[5] The physics classes are generally small and the students who learn there are a handful of the most talented students in the school. Many students choose physics since they intend to study scientific or technological subjects at the university. Hence, they must establish their knowledge qualitatively and quantitatively in the fundamental areas of physics.[6]

In the framework of the studies of physics, the students supposed to recognize scientific models, examine their development, understand through them unusual phenomena, and engage in aspects of theory and experimentation and the reciprocal relations between them.[7] They must know fundamental concepts in the main physics areas, get a general picture of the broad relations between the different branches of physics and learn a little about the reciprocal relations with other sciences–technology, humanities, morality, and society. Aside from the required knowledge, the studies are supposed to develop skills of thinking and learning.[8] Of what uttered, we can understand that the required skills to students of physics, also demand special teaching methods by teachers trained specifically to do so.[9] This cause was one crucial factor in founding the professional communities in Israel.

Professional Development

The professional development of experienced teachers, like new teachers, has made up a challenge to the educational system from its beginning.[10] Referring to the development and effective programs training for the science teachers, several main characteristics found that should discuss, including focus

[5] S.Y. Erinosho, *How do students perceive the difficulty*, p. 1510-1515.
[6] E. Sassi, M. Michelini, *Physics Teachers' Education (PTE)*, p. 41-55.
[7] A. Van Heuvelen, *Learning to think like a physicist*, p. 891-897.
[8] E. Sassi, M. Michelini, *Physics Teachers' Education (PTE)*, p. 41-55.
[9] S.Y. Erinosho, *How do students perceive the difficulty*, p. 1510-1515.
[10] N. Michaeli, O. Sommer (Eds.), *Activity report by the steering committee chaired by Prof. Miriam Ben-Peretz and Prof. Lee Shulman: Leading Teachers as Agents of Improvement in the Education System*, Jerusalem 2014.

on the specific scientific material during the training,[11] active involvement of the teachers during it,[12] and adjustment of the training to the policy and practices customary in the school.[13] The training must characterize by innovation, must focus on the study materials that will interest and challenge the teachers, enable experience in inquiry learning, present different models of such learning, and take into consideration the feeling of physical and emotional welfare.[14]

In addition, on in-service training of the teachers, for professional development in the areas of science and mathematics, necessary to emphasize long-term in-service training and guidance courses,[15] which will also include reference both to the disciplinary content and to the pedagogical perception of the teachers, with an opportunity to the teachers to research, discuss, examine, and experience themselves what they should teach.[16] As a part of the same significant and continuous training, necessary to develop a supportive and stable community and to support the teachers in the field over time. This is especially significant when there are new teachers who should promote in a continuous manner and the teachers should be seen as partners in the planning and making of pedagogical decisions.[17]

It should be summarized that the supra-goal of the training and development of the teachers is the achievements of the students who are being educated–cognitive, emotional and value-oriented achievements.[18] The fulfillment of the abilities and the skills of the teacher as a professional will provide a solution to the needs of the students as individuals and to the needs of the system in its commitments to products towards the public of its clients. The entire process leads to these products, and it is its test.[19]

---

[11] B.S. Eylon, E. Bagno, *Professional development of physics teachers through long-term in-service programs: The Israeli experience*, [in:] *The Changing Role of Physics Departments in Modern Universities*, New York 1997, p. 299-326.

[12] C. Harrison et al., *Evidence-based professional development of science teachers in two countries*, International Journal of Science Education, 2008, 30(05), p. 577-591.

[13] W. McLaughlin, J.E. Talbert, *Professional communities and the work of high school teaching*, Chicago 2001.

[14] J.W. Little, *Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work*, Teaching and Teacher Education, 2002, 18(8), p. 917-946.

[15] B.S. Eylon, E. Bagno, *Professional development of physics teachers*, p. 299-326; C. Harrison et al., *Evidence-based professional development of science teachers*, p. 577-591.

[16] N. Michaeli, O. Sommer (Eds.), *Activity report by the steering committee chaired by Prof. Miriam Ben-Peretz and Prof. Lee Shulman*; J.W. Little, *Locating learning in teachers' communities of practice*, p. 917-946.

[17] H.J. Kim et al., *Using wiki in a scientist-teacher professional learning community: Impact on teacher perception changes*, Journal of Science Education and Technology, 2012, 21(4), p. 440-452; J.W. Little, *Locating learning in teachers' communities of practice*, p. 917-946.

[18] W. McLaughlin, J.E. Talbert, *Professional communities and the work of high school teaching*.

[19] S. Avdor, R. Rheingold, D. Kfir, *Continuity of training and professional development of teachers in Israel: Rhetoric versus routine vague*, Dapim, 2010, 49, p. 148-165. (Hebrew).

Teacher's Communities

The professional development of teachers obligates to create frameworks of continuous professional support over time and serve as a 'home' to which the teachers will come regularly and where they will meet current knowledge.[20] They will attempt in the framework of this 'home' experiential processes of teaching-learning, with translating educational ideas into learning activities that will perform in actuality at school.[21] In this 'home', the teaching staff works together, as one professional community that forms the main link for promoting the learning and enables teachers to develop continually.

A professional community of teachers is a group of teachers with shared aims, which focus on professional issues and invites learning, activity, and work in teams.[22] Learning in groups enables sharing of ideas, problems, and solutions, through the investigation of the learning processes in scientific methods and enables reflective dialogue on the practices of teaching and learning of the students.

According to McLaughlin and Talbert,[23] the professional community is a unique social unit in which the teachers will act as a team of peers learning, creating, developing, and promoting educational initiatives through reciprocal cultivation when the final product directs to the students' learning. There is a relation between the quality of teaching and the students' learning. If a teacher wants to improve his teaching, it is recommended for him to learn in a professional community.[24]

Teachers learning process in the community grows out of the approach that professional development constitutes an ongoing continuum of learning,[25] which begins in the stage of the training for teaching and lasts over the teacher's entire life. Hence, necessary to develop initiatives to create learning communities throughout the continuum of the teacher's development, when in every stage of the framework, the goals, the form, and content of the learning communities will adjust to the stage in which the teacher is on over the axis of his development.[26]

---

[20] E. Gilad, *Continuing professional development of teachers at district teacher centers: In-service training courses and coaching as a whole*, Maof Vemaasse, 2001, 7, p. 79-96. (Hebrew).

[21] Ibidem, p. 79-96; J.W. Little, *Locating learning in teachers' communities of practice*, p. 917-946.

[22] H.J. Kim et al., *Using wiki in a scientist-teacher professional learning community*, p. 440-452.

[23] W. McLaughlin, J.E. Talbert, *Professional communities and the work of high school teaching*.

[24] H.J. Kim et al., *Using wiki in a scientist-teacher professional learning community*, p. 440-452.

[25] S. Avdor, R. Rheingold, D. Kfir, *Continuity of training and professional development of teachers in Israel*, p.148-165. (Hebrew).

[26] E. Gilad, *Continuing professional development of teachers at district teacher centers*, p. 79-96. (Hebrew).

Physics Teacher's Communities

For the purpose of professional development of teachers, Supervision of the Physics teaching in the Ministry of Education in Israel and the National Center for Physics Teachers operate a unique framework of 'Regional Learning Communities' in which the teachers learn and develop.[27] Once every two weeks, throughout the entire school year, the teachers meet for about four hours, during which they attempt innovative research-based teaching strategies, which address learning difficulties.[28] Using diagnostic questionnaires, the teachers become aware of the learning difficulties of students in diverse content topics.[29]

In addition, they bring evidence from their classes of the findings of the questionnaires they distributed to their students and trying to find ways of treatment to cope with the students' difficulties.[30] In these communities the teachers update with the innovations in teaching physics, enrich the professional knowledge, attempt new teaching methods focused on the learning of their students, share professional ideas, and develop teaching materials suited to their students.[31]

A teacher who instructs the community, called in the professional jargon a teacher-leader.[32] Two teacher- leaders guide a group of about twenty teachers who meet in the region of their residence. The meeting takes place at the school, in the physics laboratory.[33]

Instruction of teachers in the regional communities performs in the fan method, in which a teacher teaches a teacher. A supra-instructor guides the teacher- leader, who coaches teachers.[34] Experienced physics teachers receive their community leading practice in the Science Teaching Department, at the Weizmann Institute in Israel.[35] These leading teachers instruct a regional community, in which many teachers are members. Every teacher in the commu-

---

[27] B.S. Eylon, E. Bagno, *Professional development of physics teachers*, p. 299-326.

[28] E. Gilad, *Continuing professional development of teachers at district teacher centers*, p. 79-96. (Hebrew); S. Levy, *Professional Development of Physics Teachers*.

[29] B.S. Eylon, E. Bagno, *Research-design model for professional development of teachers: Designing lessons with physics education research*, Physical Review Special Topics-Physics Education Research, 2006, 2(2); H. Berger, B. S. Eylon, E. Bagno, *Professional development of physics teachers*, p. 399-409.

[30] H. Berger, B. S. Eylon, E. Bagno, *Professional development of physics teachers*, p. 399-409.

[31] Ibidem, p. 299-326; S. Levy, *Professional Development of Physics Teachers in Professional Learning Communities*, Rehovot 2017.

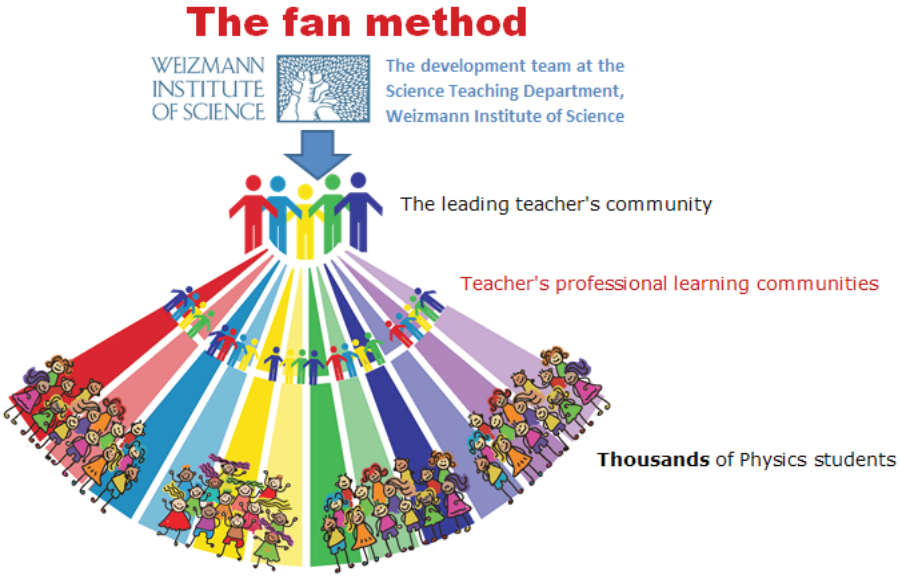
[32] N. Michaeli, O. Sommer (Eds.), *Activity report by the steering committee chaired by Prof. Miriam Ben-Peretz and Prof. Lee Shulman*.

[33] M. Hans, B. Eylon, E. Bagno, *Towards an online community of physics teachers*, Rehovot 2013.

[34] Ibidem.

[35] B.S. Eylon, E. Bagno, *Professional development of physics teachers*, p. 299-326.

nity assumes upon himself the knowledge he acquired and conveys it to his students.[36] In this way, in essence, a broad coverage of the knowledge creates and conveys to thousands of students.[37]



Summary

The solitude of physics teachers and the theories presented above led to the idea of communities. Experienced physics teachers, set up a community of physics teachers around them, to develop together and improve classroom teaching. It is interesting to examine this subject through practical research. The main aim of the physics teacher's community is to help teachers support the learning of more students in high schools physics' programs. The teachers who participate in the communities, share with one another innovative and creative ideas as well as give and receive professional support from peer teachers.[38] The tools from the community's framework, direct everybody towards a shared goal, to broaden the ranks of the students who choose, remain and succeed in the physics program studies.[39]

[36] M. Hans, B. Eylon, E. Bagno, *Towards an online community of physics teachers*.

[37] N. Michaeli, O. Sommer (Eds.), *Activity report by the steering committee chaired by Prof. Miriam Ben-Peretz and Prof. Lee Shulman*; E. Gilad, *Continuing professional development of teachers at district teacher centers*, p. 79-96. (Hebrew).

[38] C. Harrison et al., *Evidence-based professional development of science teachers*, p. 577-591.

[39] M. Hans, B. Eylon, E. Bagno, *Towards an online community of physics teachers*.

BIBLIOGRAPHY

Avdor S., Rheingold R., Kfir D., *Continuity of training and professional development of teachers in Israel: Rhetoric versus routine vague*, Dapim, 2010, 49. (Hebrew)

Berger H., Eylon B.S., Bagno E., *Professional development of physics teachers in an evidence-based blended learning program*, Journal of Science Education and Technology, 2008, 17(4).

Erinosho S.Y., *How do students perceive the difficulty of physics in secondary school? An exploratory study in Nigeria*, International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), 2013, 3(3).

Eylon B.S., Bagno E., *Professional development of physics teachers through long-term in-service programs: The Israeli experience*, [in:] *The Changing Role of Physics Departments in Modern Universities*, American Institute of Physics, Woodbury, New York 1997.

Eylon B.S., Bagno E., *Research-design model for professional development of teachers: Designing lessons with physics education research*, "Physical Review Special Topics-Physics Education Research" 2006, 2(2).

Eylon B.S., Berger H., Bagno E., *An evidence-based continuous professional development programme on knowledge integration in physics: A study of teachers' collective discourse*, International Journal of Science Education, 2008, 30(5).

Gilad E., *Continuing professional development of teachers at district teacher centers: In-service training courses and coaching as a whole*, Maof Vemaasse, 2001, 7. (Hebrew)

Hans M., Eylon B., Bagno E., *Towards an online community of physics teachers*, Presentation, The Weizmann Institute of Science, Rehovot 2013.

Harrison C., Hofstein A., Eylon B.S., Simon S., *Evidence-based professional development of science teachers in two countries*, International Journal of Science Education, 2008, 30(05).

Kim H.J., Miller H.R., Herbert B., Pedersen S., Loving C., *Using wiki in a scientist-teacher professional learning community: Impact on teacher perception changes*, Journal of Science Education and Technology, 2012, 21(4).

Levy S., *Professional Development of Physics Teachers in Professional Learning Communities*, The Weizmann Institute of Science, Rehovot 2017.

Little J.W., *Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work*, Teaching and Teacher Education, 2002, 18(8).

McLaughlin W., Talbert J.E., *Professional communities and the work of high school teaching*, University of Chicago Press, Chicago 2001.

Michaeli N., Sommer O. (Eds.), *Activity report by the steering committee chaired by Prof. Miriam Ben-Peretz and Prof. Lee Shulman: Leading Teachers as Agents of Improvement in the Education System*, The Israel Academy of Sciences and Humanities, Jerusalem 2014.

Sassi E., Michelini M., *Physics Teachers' Education (PTE): Problems and Challenges*, [in:] *Frontiers of Fundamental Physics and Physics Education Research*, Eds. B.G. Sidharth, M. Michelini, L. Santi, Springer International Publishing 2014.

Van Heuvelen A., *Learning to think like a physicist: A review of research-based instructional strategies*, American Journal of Physics, 1991, 59(10).

Areej Abdo

Higher Studies of Israel

THE EFFECT OF ATTACHMENT STYLES ON THE DEVELOPMENT OF EATING DISORDERS AMONG CHILDREN AND ADOLESCENTS

Abstract. Abdo Areej, *The Effect of Attachment Styles on the Development of Eating Disorders Among Children and Adolescents* [Wpływ stylów przywiązania na rozwój zaburzeń jedzenia u dzieci i nastolatków]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 413-423. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.27

This article seeks to examine the relationship between attachment styles in childhood and the development of eating disorders later in life. The assumption underlying the article is, the development of the social structure places considerable emphasis on eating as a way of socialization and a comfortable experience.

A review of the research literature on the field documents a positive relationship between eating disorders, health problems and difficulties in family and interpersonal relationships.[1] Therefore, it can be said that the assumption that the relationship between the attachment style of parents and children and eating is justified, since personal coping habits, especially attachment styles, are expressed to a certain extent in the specific eating behavior of the individual.

Key words: eating disorder, attachment styles, children, parents, health problems, childhood, bulimia, anorexia, psychological health, safe and unsafe attachment

Introduction

This article seeks to look into the relationship between attachment styles during childhood and the development of eating disorders later in life. The assumption underlying the article is that the development of the social structure places considerable emphasis on eating as a way of socialization and comfort-

[1] For example: S.E. Romans, K.A. Gendall, J.L. Martin, P.E. Mullen, *Child sexual abuse and later disordered eating: A New Zealand epidemiological study*, International Journal of Eating Disorders 2000, 29(4), p. 380-392.

able experience. Therefore, the family's eating time is a personal experience that reflects aspects of attachment styles between parents and children. Food choices and eating behaviors are related to the parents' attachment style with their children in general, and during meals in particular.

A review of the research literature on the field reveals that there is evidence of a direct relationship between eating disorders, health problems and difficulties in family and interpersonal attachment styles.[2] The importance of understanding this evidence may improve the outcome of treatment in children and adolescents with eating disorders and reduce their risk of developing later in life.[3]

What are Eating Disorders?

Eating Disorders are now considered to be a common type of disease that has no satisfactory explanation among young girls and women in the Western world.[4] These are mental and physical disorders that result in poor nutrition habits, distortion of the physical image, and uncontrolled preoccupation with body weight. They are accompanied by processes of denial, concealment and diversion, which make it difficult for them to be noticed by others. If they remain undiagnosed by a professional, they can become chronic, prolonged and cause serious damage.[5] It should be noted that eating disorders are the result of multiple reasons such as, genetics, physical, familial, cognitive and personality, also social and cultural variables.[6] There are common types of eating disorders. Anorexia Nervosa is an extreme and voluntary restriction of food intake.[7] The diagnosis of this eating disorder is done by observing the refusal to maintain normal body weight, anxiety about obesity despite the existence of low body weight, physical image disorder, permanent dissatisfaction with the appearance or denial of underweight. As the disease progresses in girls, the menstruation stops[6].

---

[2] A. Ward, R. Ramsay, J. Treasure, *Attachment research in eating disorders*, British Journal of Medical Psychology, 2000, 73, p. 35-51.

[3] A. Tetley et al., *Parental bonding and eating disorders: A systematic review*, Eating Behaviors, 2014, 15(1), p. 49-59.

[4] T. Marom et al., *Cognitive behavioral therapy in adults*, Dianon Publishing, 2011.

[5] S.E. Romans et al., *Child sexual abuse and later disordered eating: A New Zealand epidemiological study*, International Journal of Eating Disorders, 2000, 29(4), p. 380-392.

[6] A. Weisblay, *Eating disorders among children and adolescents: a description of the phenomenon, its prevention and its location*, Knesset Jerusalem 2010.

[7] D. Marcus, M. Wiener, *Anorexia Nervosa re-conceptualized from a psychosocial transactional perspective*, American Journal of Orthopsychiatry, 1989, 59, p. 346-354.

On the other hand, Bulimia Nervosa is described as uncontrolled binge eating and the use of actions aimed at eliminating its consequences. Some of the criteria of diagnosing this disorder are, eating very much food in a short period of time at least twice a week for three months; loss of control over eating during an attack[6].

Researchers[8] report that for women suffering from anorexia, there is an estimated heredity of 58%, with a different balance attributed to unique rotational factors. For twins in adolescence, they reported that the genetics is about 76%. There is an affinity analyzes for eating disorders, which is a statistical method used to correlate gene function with their chromosomal location. Another study of families with at least two relatives diagnosed with restricted anorexia identified a significant association with the pi chromosome. The conclusion of these studies is that it is possible to identify atypical genes for eating disorders.

Hilesheimer[9] believes that eating disorders represent the changes that have occurred in the social norm. It is connected also with one's desire to control. She noted that this phenomenon usually occurs during adolescence, when an overweight girl decides to lose weight for a family event or as a result of others comments about her body structure. In 2005, Witzthum and colleagues presented the sociocultural model of eating disorders.[10]

There are other types of eating disorders, but this article will focus mainly on anorexia and bulimia, as these are the most common types of eating disorders[10].

The Attachment Styles

Parenthood is considered the basis of the social structure of many cultures and societies.[11] Children develop many relationships throughout their lives; but their most meaningful relationship is the one with their parents.

The newborn has a most basic and primal need for assurance in its caretaker, usually the mother, which is crucial for its normal development.[12] He or

---

[8] R. Bachner, A. Bord, R. Wabstein, *Genetics of Eating Disorders*, Tnuva Research Magazine, 2011, 33, p. 14-17.

[9] Y. Hildesheimer, *And Nhni way plane*, Library Publishing 2008.

[10] A. Witztum, D. Stein, Y. Weltzer, *Anorexia nervosa as a binge-dependent syndrome in the age of globalization*, [in:] *Preserving mental health among women in Israel*, Ed. R. Lev-Weisel, G. Wickel, N. Barak, Beersheba 2005.

[11] R. Sutzkever Cohen, *15 Comments on Israeli parenting. Interior*, Journal of Culture, Society and Education, 2005, 19, p. 112-117.

[12] P. Steinhauer, *Evaluation of the potential of parenting. Society and Welfare*, Quarterly for Social Work, 1985, (2-3), p. 131-146.

she is responsive to the intimacy between them and the mother. This responsiveness will soon become a bond based on pleasure, satisfaction and safety. In the first weeks of a baby's life, one can see how the touch of his parents provides the baby with a sense of secureness.[13]

The British psychoanalyst John Bowlby was the origins of the attachment theory. The original framework of the attachment theory was Ethnologic Evolution. It expressed notions that concerned with the attachment between the baby and its main caretaker. The theory examined how this relationship projects on the baby's "self" and how he will later grasp the world around him.[14] Bowlby defines three kinds of attachment: "Safe", "Unsafe" and "Disorganized". The "Unsafe" attachment is divided to two kinds: "Ambivalent", and "Avoidant".[15]

People with "safe" attachment patterns have very positive feelings towards intimate relationships, are comfortable in relationships which involve dependency, have positive beliefs about intimacy, and function very well in long lasting relationships. They have a high self-esteem; they make themselves vulnerable to others in accordance to the level of intimacy in the relationship, and feel comfortable when others share intimate things with them[15]

The "Unsafe" attachment is divided to two kinds.

The first one, people with an "Unsafe-refrained" attachment pattern scorn intimacy, do not feel comfortable with intimacy and dependency, are less inclined to communicate in inter-personal communication, and enjoy the communication less than a person with a "Safe attachment" pattern. They would believe it is rear to find 'True Love'. They will tend to spend time in solitude, will not like to make themselves vulnerable to others, and will have negative emotions towards others who share intimate things with them[15].

An adult with an "Unsafe-refrained" attachment will be a lenient adult. Parents who have this attachment pattern might reject the baby in stressful situations and not shelter the baby or support the child.[16]

Children with an "Unsafe-refrained" attachment pattern tend to disguise their negative feelings, to engage with their care-takers in a way that is neutral in its emotional aspect, and not rely on their care takers for support.[17]

---

[13] S. Freiberg, *The wonderful years: childhood problems and their treatment from the day the child was born until school age*, Workers' Library 1974.

[14] A. Rom, *The role of attachment theory in explaining the functioning of the individual in team frameworks*, Meeting for Social Work, 2005, 21, p. 89-113.

[15] A. Peled, (*I'm a place*): *about humanistic architecture*, Haifa 2005. (Hebrew)

[16] A. Elitzur et al., *Selected Chapters in Psychiatry*, Dianon Publishing 2010.

[17] L.E. Brumariu, K.A. Kerns, *Parent–child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions*, Development and Psychopathology, 2010, 22, p. 177-203.

The second, "Unsafe ambivalent" attachment pattern can be found with individuals that tend to be obsessive in their approach to their friends and romantic partners, and tend to be possessive of her. Upon meeting new people, they will make themselves vulnerable in a way that is not in proportion of their closeness to others. Their frankness will be regarded as intrusive, arbitrary, and tiresome. They are bound to fall in love quickly and easily, and they fall out of love quickly as well. Their self-esteem is low and unstable[15].

Children with an "Unsafe Ambivalent" attachment are highly dependent of their caretakers, since they feel they are not constantly there for them[17].

Elitzur and his colleagues[16] define the "Disorganized attachment" pattern as the pathological kind of attachment. The definition refers to parents who scare and intimidate their baby when they are stressed. They are afraid of attachment, and they do not give their baby intimacy and support.

To sum up the different kinds of "Attachment", we can look at Rivko's (2005) thoughts of Bowlby: Bowlby argued that positive interactions of an individual with a significant other that is accessible to him or her and is responsive to his or her needs will promote the individual's basic attachment patterns, which include a positive perception of the "Self" and of the "Other". Another way to phrase this notion will be to say that interactions with significant characters that are not accessible, and are not attentive to the child's needs, creates an unsafe attachment pattern, which molds a negative perception of the "Self" and of the "Other".

The theoretical explanations of the relationship between Attachment styles and the development of Eating Disorders

The dynamic interaction between a relationship, psychological health, and physical health is especially important when it comes to people with eating disorders. Eating and mealtime are an inseparable part of parent-child interaction.[18] The primary caregiver has the responsibility to feed the child both in the emotional and physical senses. Crittenden[19] describes ways in which the parent-child interaction reflects both the caregivers' behavior (that is – consideration, consistency and responsiveness vs. disrespect, avoidance, reaction, abuse or critical) and the child's cognitive and emotional experience to participate and meet his/her needs.

---

[18] I. Krug et al., *A new social-family model for eating disorders: A European multicentre project using a case-control design*, Appetite, 2015, 95, p. 544-553.

[19] P.M. Crittenden, *Teoria dell'attaccamento, psicopatologia e psicoterapia: L'approccio dinamico maturativo*, Psicoterapia, 2005, 30, p. 171-182.

Attachment theory can serve as a theoretical framework for understanding the underlying dynamics of symptoms and treatment of people with eating disorders. For example, Cole-Detke and Kobak[20] assumed, that in response to significant problems associated with attachment that are considered to be beyond the control of the individual, people with eating disorders develop their own eating behavior in an attempt to control their eating habits. This theory assumes that eating disorders are partly due to attachment-style problems.[21] In addition, it can be argued that obsession, and the tendency to report low levels of psychopathology despite significantly lower body weight and high levels of distorted body image among people with eating disorders, are used as symptoms of the attachment system in which individuals are not fully aware of their levels of distress and emotional responsiveness[21].

Bowlby[22] for his part argued that a healthy attachment style leads to sensory experience of warmth, nourishment, protection and decreased levels of self-awareness in children. In families, this attachment style promotes healthy parenting, socialization and tendency to exploration. A sense of identity is nurtured in a family climate that balances the "connection" with "individuality". With regards to the phenomenon of anorexia as predefined social behavior, Stierlin and Weber[23] describe how anorexia sends a paradoxical message to the environment. Beyond the reasons that led the adolescent to her hunger journey and beyond the additional motives that might be involved in the process, this behavior conveys a kind of dramatic weeping.

Because of the parents' inability to decode this message, they respond by increasing their efforts to provide their children with more food and increase the attention to their physical wellbeing, which the child continues to refuse. Therefore, parental concern turns out to be a primary risk factor for the development of anorexia, due to insufficient care that might be the result of parental separation, marital crisis, socioeconomic deficiency, or other risk factor. A lack of appropriate parental care makes the child feel a sense of helplessness, inferiority, low self esteem and more vulnerable to feelings of frustration or deprivation[23].

Protection or over-control is another risk factor that is common in many of the characteristics of families for an anorexic person. For example, Minuchin,

---

[20] H. Cole-Detke, R. Kobak, *Attachment processes in eating disorders and depression*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1996, 64, p. 282-290.

[21] G. Tasca et al., *Using the PAI with an eating disordered population: Scale characteristics, factor structure and differences among diagnostic groups*, Journal of Personality Assessment, 2002, 79, p. 337-356.

[22] J. Bowlby, *The making and breaking of affectional bonds: Aetiology an psychopathology in the light of attachment theory*, British Journal of Psychiatry, 1977, 130, p. 201-210.

[23] H. Stierlin, G. Weber, *Unlocking the family door: A systematic approach to the understanding and treatment of anorexia nervosa*, New York 1989.

Rosman& Baker[24] claimed that there was a connection between overprotection, sternness, the inability of parents to resolve conflicts and the development of health disorders, including anorexia. Parker[25] referred to overprotection as a combination of several components, which are opposite pole of what is supposed to promote independence and autonomy. For example, McCormick and Kennedy[26] found during their research that students who defined the parenting style, to which they were exposed to as safe, ranked their parents as supportive for their independence and social acceptance. The primary clinic consequence of over-parenting is the slowing or restriction of the child's essential socialization. In modern society, overprotection presents a more immediate risk factor for low self-image and leads to neurotic dysfunction, making the way to develop eating disorders in the future that much shorter[25].

Research evidence of the relationship between attachment style and eating disorders

Studies have linked family's attachment patterns and interactions between parents and their children to eating disorders. In addition, people with eating disorders were found to have emotional and behavioral characteristics that are partly due to their early contact with their parents.[27]

For example, Ward, Ramsay and Treasure[28] reports that unsafe attachment, fear of abandonment, lack of autonomy distinguishes between those who experience eating disorders and those who do not. Chassler[29] found that women with eating disorders had higher rates of unsafe attachment style and low scores of safe attachment style. Likewise Ward, Ramsey, Turnbull, Steele, Steele & Treasure[28]. Also Fonagy, Leigh, Steele, Steele, Kennedy, Mattoon & Gerber[30] reported similar findings.

---

[24] S. Minuchin, B.L. Rosman, L. Baker, *Psychosomatic families: Anorexia nervosa in context*, Cambridge 1978.

[25] B. Parker, B. Gordon, *Parental overprotection: A risk factor in psychosocial development*, New York 1983.

[26] B.C. McCormick, J.H. Kennedy, *Parent-child attachment working models and self-esteem in adolescence*, Journal of Youth and Adolescence, 1994, 23, p. 118.

[27] T. Erez, *Parenting as a resource in healthy development and as a protective factor and building resilience among children and youth*, Psycho actualism, 2011, October 21-29.

[28] A. Ward et al., *Attachment in anorexia nervosa: A Trans generational perspective*, British Journal of Medical Psychology, 2001, 74, p. 497-505.

[29] L. Chassler, *Understanding anorexia nervosa and bulimia nervosa from an attachment perspective*, Clinical Social Work Journal, 1997, 25, p. 407-423.

[30] P. Fonagy et al., *The relation of attachment status, psychiatric classification, and response to psychotherapy*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1996, 64, p. 22-31.

Cooper and Warren[31] conducted a study among young women and found that an unsafe attachment patterns predicted higher BMI levels. They assumed that disruptions in mood lead to significant variations. Hintsanen, Jokla, Pulkki-Raback, Viidarj, and Keltikangas-Jarvinen[32] estimated a broad sample of 1553 men and women. They found a link between overweight and unsafe attachment style in both sexes. They concluded that their study also found that overweight people were at a higher risk for psychological disorders than people with normal weight.

Theoretically, according to Tural[33] people with eating disorders use food to gain attention and try to initiate behaviors of concern and comfort from individuals they are trying to communicate with. For those who develop the behavior of binge eating, the food is used to achieve a sense of comfort and closeness. Troisi and Gabriel[34] found that food has a comforting effect for many people. Without proper treatment, they will seek comfort in food instead of establishing attachment with their caregivers. The findings of Orzolek-Kronner[35] study also supported this idea. Adolescents with eating disorders indicated poorer attachment styles and expressed behavior-seeking closeness. The researcher assumed that eating disorders had become a way for adolescents to receive more attention and affection, thus fulfilling their need for attachment., which the researcher calls hunger for closeness.

In a study of three year olds and their mothers, Lewinsohn, HolmDenoma, Gau, Joiner, Striegel-Moore, Bear, and Lamoureux[36] they found that the control struggles between children and mothers during meals were associated with excessive behaviors, both within and outside the meal concept. Moreover, refusal to eat was associated with maternal psychopathological history.

Stenhammar, Olsson, Bahmanyar, Hulting, Wettergren and Edlund[37] they found that maternal stress was associated with BMI outside the normal range. They also found that abnormal BMI was associated with an unsafe attach-

---

[31] M.J. Cooper, L. Warren, *The relationship between body weight (body mass index) and attachment history in young women*, Eating Behaviors, 2011, 12, p. 94-96.

[32] M. Hintsanen et al., *Associations of youth and adulthood body-mass index and waist-hip ratio with attachment style and dimensions*, Current Psychology, 2010, 29, p. 257-271.

[33] M. Tural, *Parenthood, authority and adolescents*. *On What*, A Journal for the Advancement of the Status of Women, 2003, 12, p. 14-17.

[34] J.D. Troisi, S. Gabriel, *Chicken soup really is good for the soul*, "*Comfort food" fulfills the need to belong*, Psychological Science, 2011, 22(6), p. 747-753.

[35] C. Orzolek-Kronner, *The effect of Attachment Theory in the development of eating disorders: Can symptoms be proximity seeking*? Child and Adolescent Social Work Journal, 2002, 19(6), p. 421-435.

[36] P.M. Lewinsohn et al., *Problematic eating and feeding behavior of 36-month-old children*, International Journal of Eating Disorders, 2005, 38, p. 208-219.

[37] C. Stenhammar et al., *Family stress and BMI in young children*, Acta Psychiatrica, 2010, 99, p. 1205-1212.

ment style; however, this finding was partly dependent on maternal stress levels. Trombini, Baldaro, Bertaccini, Mattei, Montebarocci, and Rossi[38] found a significant association between overweight in childhood and mothers with unsafe attachment style.

Summary and Conclusions

The relationship between difficulties in close relationships and psychological distress has been widely documented in literature. Poor attachment in primary relationships, generally referred to as an "unsafe" attachment style, leads individuals to mutually affect each other in unmanageable way. Such thing is not conducive to the development and maintenance of healthy relationships in adulthood.[39]

In the case of relationships with unsafe attachment style towards the primary caregiver, behaviors that are required to satisfy the basic needs, such as when physical and emotional nourishment were absent from the dyadic development psychotherapy between the child and the caregiver, become ineffective for the use of healthy relationships. The dynamic interaction between relationships, psychological and physical health is especially important for individuals with eating disorders.

Literature indicates the presence of direct relationship between eating disorders, health problems, family and interpersonal difficulties. Understanding the relationships between attachment styles and eating behaviors may improve the outcome of treating people with eating disorders and reduce the risk of deterioration or complications.

BIBLIOGRAPHY

Bachner R., Bord A., Wabstein R., *Genetics of Eating Disorders*, Tnuva Research Magazine, 2011, 33.

Bowlby J., *The making and breaking of affectional bonds: Aetiology an psychopathology in the light of attachment theory*, British Journal of Psychiatry, 1977, 130.

Bowlby J., *Attachment and loss*, vol. 1 – *Attachment*, Basic Books, New York 1982.

Brumariu L.E., Kerns K.A., *Parent-child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions*, Development and Psychopathology, 2010, 22.

[38] E. Trombini, B. Baldaro, R. Bertaccini, C. Mattei, O. Montebarocci, N. Rossi, *Maternal attitudes and attachment styles in mothers of obese children*, Perceptual and Motor Skills, 2003, 97, p. 613-620.

[39] J. Bowlby, *Attachment and loss*, vol. 1 – *Attachment*, New York 1982.

Chassler L., *Understanding anorexia nervosa and bulimia nervosa from an attachment perspective*, Clinical Social Work Journal, 1997, 25.
Cole-Detke H., Kobak R., *Attachment processes in eating disorders and depression*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1996, 64.
Cooper M.J., Warren L., *The relationship between body weight (body mass index) and attachment history in young women*, Eating Behaviors, 2011, 12.
Crittenden P.M., *Teoria dell'attaccamento, psicopatologia e psicoterapia: L'approccio dinamico maturativo*, Psicoterapia, 2005, 30.
Elitzur A., Tiano S., Munitz H., Neumann M., *Selected Chapters in Psychiatry*, Dianon Publishing, Tel-Aviv 2010. (Hebrew)
Erez T., *Parenting as a resource in healthy development and as a protective factor and building resilience among children and youth*, Psycho actualism, 2011, October 21-29.
Fonagy P., Leigh T., Steele M., Steele H., Kennedy R., Mattoon G., Target M., Gerber A., *The relation of attachment status, psychiatric classification, and response to psychotherapy*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1996, 64.
Freiberg S., *The wonderful years: childhood problems and their treatment from the day the child was born until school age*, Workers' Library, 1974.
Hildesheimer Y., *And Nhni way plane*, Library Publishing, Beni Brak 2008. (Hebrew)
Hintsanen M., Jokela M., Pulkki-Raback L., Viidari J., Keltikangas-Jarvinen L., *Associations of youth and adulthood body-mass index and waist-hip ratio with attachment style and dimensions*, Current Psychology, 2010, 29.
Krug I., Fuller-Tyszkiewicz M., Anderluh M., Bellodi L., Bagnoli S., Collier D., Micali N., *A new social-family model for eating disorders: A European multicentre project using a case-control design*, Appetite, 2015, 95.
Lewinsohn P.M., Holm-Denoma J.M., Gau J.M., Joiner T.E., Striegel-Moore R., Bear P., Lamoureux B., *Problematic eating and feeding behavior of 36-month-old children*, International Journal of Eating Disorders, 2005, 38.
Marcus D., Wiener M., *Anorexia Nervosa re-conceptualized from a psychosocial transactional perspective*, American Journal of Orthopsychiatry, 1989, 59.
Marom T., Gilboa Shechtman A., Mor N., Myers J., *Cognitive behavioral therapy in adults*. Dianon Publishing, Tel-Aviv 2011. (Hebrew)
McCormick C.B., Kennedy J.H., *Parent-child attachment working models and self-esteem in adolescence*, Journal of Youth and Adolescence, 1994, 23.
Minuchin S., Rosman B.L., Baker L., *Psychosomatic families: Anorexia nervosa in context*, MA: Harvard University Press, Cambridge 1978.
Orzolek-Kronner C., *The effect of Attachment Theory in the development of eating disorders: Can symptoms be proximity seeking*? Child and Adolescent Social Work Journal, 2002, 19(6).
Parker B., Gordon B., *Parental overprotection: A risk factor in psychosocial development*, Grune & Stratton, New York 1983.
Peled A., (*I'm a place*): *about humanistic architecture*, Pardes Publishing House, Haifa 2005. (Hebrew)
Rom A., *The role of attachment theory in explaining the functioning of the individual in team frameworks*, Meeting for Social Work, 2005, 21.
Romans S.E., Gendall K.A., Martin J.L., Mullen P.E., *Child sexual abuse and later disordered eating: A New Zealand epidemiological study*, International Journal of Eating Disorders, 2000, 29(4).
Steinhauer P., *Evaluation of the potential of parenting. Society and Welfare*, Quarterly for Social Work, 1985, 2-3.

Stenhammar C., Olsson G.M., Bahmanyar S., Hulting A.L., Wettergren B., Edlund B., Montgomery S.M., *Family stress and BMI in young children*, Acta Psychiatrica, 2010, 99.

Stierlin H., Weber G., *Unlocking the family door: A systematic approach to the understanding and treatment of anorexia nervosa*, Brunner/Mazel, New York 1989.

Sutzkever Cohen R., *15 Comments on Israeli parenting. Interior*, Journal of Culture, Society and Education, 2005, 19.

Tasca G., Wood J., Demidenko N., Bissada H., *Using the PAI with an eating disordered population: Scale characteristics, factor structure and differences among diagnostic groups,* Journal of Personality Assessment, 2002, 79.

Tetley A., Moghaddam N.G., Dawson D.L., Rennoldson M., *Parental bonding and eating disorders: A systematic review*, Eating Behaviors, 2014, 15(1).

Troisi J.D., Gabriel S., *Chicken soup really is good for the soul*, "*Comfort food" fulfills the need to belong*, Psychological Science, 2011, 22(6).

Trombini E., Baldaro B., Bertaccini R., Mattei C., Montebarocci O., Rossi N., *Maternal attitudes and attachment styles in mothers of obese children*, Perceptual and Motor Skills, 2003, 97.

Tural M., *Parenthood, authority and adolescents*. *On What*, A Journal for the Advancement of the Status of Women, 2003, 12.

Ward A., Ramsay R., Treasure J., *Attachment research in eating disorders*, British Journal of Medical Psychology, 2000, 73.

Ward A., Ramsey R., Turnbull S., Steele M., Steele H., Treasure J., *Attachment in anorexia nervosa: A Trans generational perspective*, British Journal of Medical Psychology, 2001, 74.

Weisblay A., *Eating disorders among children and adolescents: a description of the phenomenon, its prevention and its location*, Research and Information Center, Knesset Jerusalem 2010. (Hebrew)

Witztum A., Stein D., Weltzer Y., *Anorexia nervosa as a binge-dependent syndrome in the age of globalization*, [in:] *Preserving mental health among women in Israel*, Ed. R. Lev-Weisel, G. Wickel, N. Barak, Myers-JDC-Brookdale Institute, Ben-Gurion University, Beersheba 2005. (Hebrew)

ANTON SAID

"Hamatmid " Primary School,
Ramat-Gan City, Israel

THE SCHOOL EXPERIENCE OF ARAB LGBT STUDENTS IN ISRAEL

ABSTRACT. Said Anton, *The School Experience of Arab LGBT Students in Israel* [Doświadczenie szkolne uczniów arabskich z grupy LGBT w Izraelu]. Studia Edukacyjne nr 45, 2017, Poznań 2017, pp. 425-433. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.45.28

The purpose of the research is to study the school experience of Arab Lesbians, Gays, Bisexuals and Transgender (LGBT) in the state of Israel from own point of view. The research question is: what is the school experience of Arab LGBT graduates of the Israeli educational system in high schools where the language of learning is Arabic?
This is a quantitative research, based on a questionnaire completed by 51 Arab LGBT, graduates of the Israeli educational system. They attended high schools where the language of learning is Arabic; 69.8% (N=37) of them were completed by males, 28.3% (N=15) by females, and 1% (N=1) by transgender. 62.3% reported that their sexual inclination is homosexual, 22.6% lesbian, 13.2% bisexual, and transgender one (1%). The ages of the respondents range from 18 to 32. The research participants were recruited through the 'snowball sample' method. The initial request was made to my personal Facebook friends whom I knew were LGBT, and they disseminated the questionnaire to additional LGBT friends they knew.
The questionnaire examined the school experience in general and their perception of the role of the Arab educational counselor particularly on the topic of the sexual orientation and sexual identity, attitudes towards LGBT students, and degree of the influence of traditional Arab society on his role as a school counselor whose role is to advise, help, and accompany all the students so as to integrate in the school and in society in the best possible way. 51 questionnaires were examined in three independent variables of respondents on which the research focuses: the sector to which the respondent's school belongs, the respondent's religion, and the school location.

Key words: sociology, LGBT studies, LGBT in Arab culture, school counselor, Arab Sector in Israel

Introduction

In the present research study, I will examine the LGBT community in Arab society in the State of Israel, graduates of Arab schools, their school experience, and their perception of the role of the educational counselor in Arab

society – the degree of influence of conservative and traditional Arab society on the counselor's role and attitudes in general and on the topic of the sexual orientation and identity in particular and the degree of her help and accompaniment of LGBT students, from the respondents' perspective.

In recent years, there is an increase in the percentage of youths who are deliberating the topic of their sexual identity and these chose to reveal their sexual orientation in different environments, including the school[1]. In addition, adolescents with a same-sex orientation 'leave the closet' at younger ages than in the past, when the age of sixteen is the mean age of this action[2].

Research studies that examined the mental wellbeing of students with a same-sex orientation in the different educational systems in the Western world indicated that the school environment is for the most part a stressful environment for them and they find it difficult to cope with the needs that characterize them. It was found that students with same-sex orientation confirm the argument that the homophobic attitudes conveyed in the school detrimentally influence their sense of self-acceptance and increase the risk of the development of destructive behavior. They do not find a listening ear to their troubles in the formal and informal frameworks in which they spend most of their time. Moreover, it appears that these frameworks are perceived by them as threatening and intolerant of their difference[3]. They express concern about the search for help even from professionals in charge of their wellbeing in the school, including teachers, homeroom teachers, educational counselors, and psychologists[4]. This anxiety is even empowered since there is a high likelihood that these agents will inform their parents about their sexual orientation, contrary to their informed consent.

It is possible to explain the concern of same-sex adolescents about turning to different factors in their school in light of research data according to which

[1] D. Green, *Counseling in the process of the formation of the sexual identity during adolescence*, [in:] *Counseling in the school in a changing society*, eds. R. Arharad A. Klingman, Ramot, Tel Aviv 2004, pp. 181-207; A. Pizmony-Levy, E. Kame, S. Lavi, B. Pinchas, M. Menachem, *The Israeli educational system from the perspective of homo, lesbian, bisexual, and transgender students: Research report*, The Organization of Gay Youth, Tel Aviv 2005 (Hebrew); G. Shiloh, A. Pizmony-Levy, *Research on school climate 2008 – The situation of homo and lesbian students in the educational system in Israel*. The Organization of Gay Youth, Tel Aviv 2008. (Hebrew)

[2] M. Menachem, B. Pinchasi, A. Pizmony-Levy, *Characterization of the needs of youths and young people in the homo/lesbian: community: Research report,* The Organization of Gay Youth, Tel Aviv 2003 (Hebrew); A. Pizmony-Levy, E. Kame, S. Lavi, B. Pinchas, M. Menachem, *The Israeli educational system from the perspective of homo, lesbian, bisexual, and transgender students: Research report*, The Organization of Gay Youth, Tel Aviv 2005. (Hebrew).

[3] A. Pizmony-Levy, E. Kame, S. Lavi, B. Pinchas, M. Menachem, *The Israeli educational system from the perspective of homo, lesbian, bisexual, and transgender students: Research report*, The Organization of Gay Youth, Tel Aviv 2005. (Hebrew)

[4] A. Pizmony-Levy, E. Kame, S. Lavi, B. Pinchas, M. Menachem, *The Israeli educational system from the perspective of homo, lesbian, bisexual, and transgender students: Research report*, The Organization of Gay Youth, Tel Aviv 2005. (Hebrew)

teachers tend to respond by ignoring the insults voiced towards homosexuals and lesbians or the acts of violence committed against them[5]. This is although there is a high frequency of harassment and violence against students with same-sex orientation, for instance, the expression 'homo' is intended to be derogatory and shameful and is frequently used to indicate something that is not desired, negative, different, and deviant from the norm[6]. Moreover, students with a same-sex orientation report that often even the teachers themselves make comments that foster a hostile environment that encourages bullying and violence against them[7].

The present research study is intended to shed light on the school experience of homosexual students and lesbian students, as this is perceived and experienced in their eyes from Western society. It should be noted that few research studies have been performed among homo-lesbian youths in Israel, and regarding Arab society in Israel a research study has not been performed that examined the school experience for LGBT youths in schools that belong to the Arab sector.

Al-Haj[8] maintains that with all the changes that have occurred in Arab society after the establishment of the State of Israel, the process of moderniza-

[5] J.G. Kosciw, *The 2003 National School Climate Survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual, and transgender youth*, GLSEN, New York 2004; J.G. Kosciw, E.M. Diaz, E.A. Greytak, *2007 National School Climate Survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*, GLSEN, New York 2008; A.H. Grossman, A.P. Haney, P. Edwards, E.J. Alessi, M. Ardon, T.J. Howell, *Lesbian, gay, bisexual and transgender youth talk about experiencing and coping with school violence: A qualitative study*, "Journal of LGBT Youth", 2009, 6(1), pp. 24-46; A. Pizmony-Levy, E. Kame, S. Lavi, B. Pinchas, M. Menachem, *The Israeli educational system from the perspective of homo, lesbian, bisexual, and transgender students: Research report*, The Organization of Gay Youth, Tel Aviv 2005. (Hebrew); B. Reis, *They don't even know me: Understanding anti-gay harassment and violence in schools*, Safe Schools Coalition of Washington State, Seattle, WA 1999.

[6] A.H. Grossman, A.P. Haney, P. Edwards, E.J. Alessi, M. Ardon, T.J. Howell, *Lesbian, gay, bisexual and transgender youth talk about experiencing and coping with school violence: A qualitative study*, "Journal of LGBT Youth", 2009, 6(1), pp. 24-46; G. Shiloh, A. Pizmony-Levy, *Research on school climate 2008 – The situation of homo and lesbian students in the educational system in Israel*. The Organization of Gay Youth, Tel Aviv 2008. (Hebrew); J. G. Kosciw, E.M. Diaz, E.A. Greytak, *2007 National School Climate Survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*, GLSEN, New York 2008; J. Perotti, K. Westheimer, *When the drama club is not enough: Lessons from the safe schools program for gay and lesbian students*, Beacon Press, Boston, MA 2001; Pizmony-Levy, E. Kame, S. Lavi, B. Pinchas, M. Menachem, *The Israeli educational system from the perspective of homo, lesbian, bisexual, and transgender students: Research report*, The Organization of Gay Youth, Tel Aviv 2005. (Hebrew).

[7] A.H. Grossman, A.P. Haney, P. Edwards, E.J. Alessi, M. Ardon, T.J. Howell, *Lesbian, gay, bisexual and transgender youth talk about experiencing and coping with school violence: A qualitative study*, "Journal of LGBT Youth", 2009, 6(1), pp. 24-46; B. Reis, *They don't even know me: Understanding anti-gay harassment and violence in schools*, Safe Schools Coalition of Washington State, Seattle, WA 1999.

[8] M. Al-Haj, *Social research on family lifestyles among Arabs in Israel*, "Journal of Comparative Family Studies", 1989, 20, p. 175-195.

tion in the Arab population is still partial, on the background of the development of asymmetry of the Jewish sector and the Arab sector. In his opinion, there is a great gap between the two sectors in the areas of welfare and health, education and industry.

In Arab society as a collectivist society, the individual belongs to the group, which is supposed to care for him, and in return he is supposed to be loyal to it. The emphasis in this type of society is on the social norms of the group as opposed to the enjoyment of the individual and on the beliefs shared by the members of the group as opposed to the unique beliefs of the individual[9]. One flawed behavior in one member of an Arab family negatively influences the pride, social influence, and marital options of the rest of the members[10]. Hence, the education of children in Arab society emphasizes that conformity to the accepted social image is the most important reason for the change of behavior. The Arab child learns to feel shame as opposed to guilt, since others knew about his negative behavior, and not because of an inner feeling that he has made a mistake and regrets it and judges himself accordingly[11]. Consequently, the Arab child always endeavors to display a positive image and not to reveal the negative aspects of his personality and his life, out of the concern for what others would say about aspects such as his sexual identity, his sexual experience, and so on.

Most people will not be surprised to hear that homosexuality is an extremely taboo subject in the Arab world. In a region heavily influenced by Islam, the idea of homosexuality is seen as antithetical to some of the most important principles of Arab society: family and procreation When people think of homosexuality and the Arab world, the first words that usually come to mind are repression, discrimination, violence, the death penalty, denial, torture, etc. Unfortunately, many of these ideas are true[12].

Needham[13] argued that Islam, like Judaism and Christianity, condemns homosexuality and asserts that this is a serious religious sin. Many Israeli Arabs deny the existence of homosexuality in their society. They argue that homosexuality is the outcome of 'Western' influences and the influence of Israeli society, which is 'degenerate', since Israel changed in 1988 the Law

[9] W.B. Gudy Kunst, S. T., Ting-Toomey, E. Chuna, *Culture and interpersonal communication*, Stage, Newbury, CA 1988.

[10] M. Nydell, *Understanding Arabs: A guide for Westerners,* Intercultural Press Inc., Yarmouth, ME 1987.

[11] H. Sharabi, A. Mukhtar, *Impact of class and culture on social behavior: The feudal-bourgeois family in Arab Society*, [in:] *Psychological dimensions of Near Eastern studies*, eds. L. C. Brown N. Itkowitz, The Darwin Press, Princeton, N.Y. 1977.

[12] J. Needham, *After the Arab Spring: A new opportunity for LGBT human rights advocacy*, "Duke Journal of Gender Law & Policy", 2013, 20, p. 287-323.

[13] Ibidem.

against Sodomy and thus, in essence, permitted consensual homosexual sexual relations and is considered one of the more liberal societies in all that pertains to LGBT rights.

As the review of the literature on the school experience for LGBT in the Western world and in Israel shows, the school experience is also not easy, although these are developed and democratic states that support law and liberalism. The situation is far more complicated and difficult in traditional and conservative societies and cultures, like Arab society in the State of Israel.

In light of the aforementioned review, this research study has two objectives. The first objective is to examine the school experience of LGBT and the degree of the influence of their sexual orientation on them in the high school period. The second objective is to examine the perception of the research respondents of the role of the educational counselor in Arab society in Israel and her attitudes on the topic of the identity and the sexual orientation.

The research question is therefore as follows. **What is the school experience of Arab LGBT graduates of the Israeli educational system in high schools where the language of learning is Arabic?**

I want to examine three independent variables of the respondents who are of interest in the research study: the sector that the respondent's school belongs to (regular Arab school vs. private Christian school), the respondent's religion (Muslim vs. Christian), and the school location (a mixed city of Jews and Arabs vs. an Arab city or village).

The research hypotheses are that the school experience and the perception of the educational counselor and her attitudes towards the topic of the sexual identity are more positive towards the respondents who learned in the private Christian high school, the Christian respondents, and the respondents who learned in the school situated in a mixed city.

Methods

The research study included 51 participants, all of whom are graduates of the Israeli educational system, in high schools where the language of learning is Arabic. 51 observations were examined in the three independent variables of interest in the research study of the respondents: (1) the sector to which the school belongs, (2) the religion of the student, and (3) the place of the school.

To examine the existence of a relationship between the explanatory variables and the division into the samples, I will use chi-square test. This test will examine the existence of a relationship between the categorical explanatory variables and the division of the sample into groups according to the exami-

ned variable. The examination of the relationship between the explanatory variables and division into samples will help us examine whether there is a similar dispersion of sub-categories of the explanatory variables in samples, so that we can compare between the groups. If such a relationship is not found, then the samples are similar in their nature in terms of the variables examined and therefore we can compare the indices of the explained variables in the research in every pair of samples. . The explained variables that the research study examines address the following questions:

1. To what extent is the educational counselor in the Arab sector professional and loyal to his role?
2. In your opinion, to what extent is the educational counselor in the Arab sector loyal to Arab society and culture?
3. In your opinion, to what extent is the educational counselor influenced by traditional Arab society and culture?
4. To what extent does the educational counselor in the Arab sector accept homo-lesbian youth more than do the other educational staff members in the school?
5. How much knowledge and awareness does the Arab counselor have on the topic of sexual identity and sexual orientation?
6. In your opinion, to what extent do students from the community receive a solution in comparison to the rest of the students in the school?
7. In your opinion, to what extent does the educational counselor in the Jewish sector accept the orientation of the students in contrast to the educational counselor in the Arab sector?
8. To what extent is your experience in the high school defined as positive?
9. To what extent would you have liked to learn in a more open school than your school?
10. To what extent did your sexual orientation influence your performance as a student from a scholastic perspective?
11. To what extent did your sexual orientation influence your performance as a student from a mental perspective?
12. To what extent did your sexual orientation influence your performance as a student from a social perspective?

Results

As aforementioned, the examination of the twelve explanatory variables will be performed for every pair of samples in each one of the three variables in which the research is interested.

Since the responses to the questions were measured on a scale of measurement from an order type of five categories, at the most, we cannot assume that the data in every sample has normal distribution. Therefore, to compare between the samples I will use the Mann-Whitney a-parametric test for independent samples. This test does not assume anything about the distribution of the observations in the groups and examines the difference between the mean of the rankings of the observations between the research respondents according to the sector to which the school where they learned belongs. The null hypothesis in the test is that the classification of the group (Arab/Christian sector) does not have influence on the dependent variables and therefore a random distribution of the responses in the two groups is expected and significant differences will not be found between their rankings.

The test looks at all the questionnaires of both samples together (N=51) and ranks them from the lowest observation that received the ranking (1) until the highest questionnaire that will receive the ranking (51). If a number of questionnaires with identical value are obtained, then we will calculate for them the mean of the rankings and all will receive this mean ranking. With the end of the ranking, we will return to the original division of the questionnaires according to the different samples, we will summarize the value of the rankings in every group, and we will calculate the mean of the rankings for every sample. Under the null hypothesis of this test, the division into sectors does not influence the respondents' answers, and therefore the mean of the rankings in both groups is expected to be identical.

For the research questions in which a statistically significant difference between the samples is found, we can conclude from the test findings about the direction of the respondents' answers and the meaning of the gap obtained between the means of the rankings of the different samples. In cases where a statistically significant difference is not found between the means of the rankings of the samples, we will conclude that the differences between the mean of the rankings of the group are low. Therefore, we return to examine the values of the means of the responses obtained in the samples so as to examine what we can conclude from the values obtained.

1. The sector to which the school belongs and the location of the school influence:

"*the students' perception of the educational counselor in their school as loyal to Arab society and culture*". This research study found that the graduates of the private Christian high school and the graduates of the high school located in a mixed city **agree more** with the question *"the students' perception of the educational counselor in their school as influenced by traditional Arab society and culture.* The research study found that the graduates of the private Christian high school and the graduates of a high school from a mixed city **agree more** with the question.

2. The variable of the school location was found to influence: *"the students' perception of the high school as a positive experience".* The research study found that the graduates of the high school situated in the mixed city **agree more** with the question. *"the students' perception of the degree of their sexual orientation and its influence on their performance as students from a social perspective*. The research study found that the graduates of the high school located in a mixed city **agree more** with the question.

3. The variable of religion was found to influence: *"the students' perception of the degree of their sexual orientation and its influence on their performance as students from a mental perspective"*. The research study found that the Christian students **agree more** with the question.

Conclusions

My research study examined twelve questions that were collected into four parts. Every research question was examined according to three independent variables, so as to examine their influence on their results: the sector to which the school belongs, the religion to which the student belongs, and the place of the school. This research will concentrate together the findings that arose in the examination of the 36 tests I performed in my research study.

This research study found that the graduates of the private Christian high school and the graduates of the high school located in a mixed city **agree more** that the educational counselor in the Arab sector is loyal to Arab society and culture. The research study found that the graduates of the private Christian high school and the graduates of a high school from a mixed city **agree more** that the educational counselor in the Arab sector is influenced by traditional Arab society and culture. The research study found that the graduates of the high school situated in the mixed city **agree more** with the question "to what extent is your experience in the high school defined as positive". The research study found that the Christians **agree more** that the sexual orientation influences their performance as a student from a mental perspective. The research study found that the graduates of the high school located in a mixed city **agree more** with the statement that the sexual orientation influences their performance as a student from a social perspective.

BIBLIOGRAPHY

Al-Haj M., *Social research on family lifestyles among Arabs in Israel*, Journal of Comparative Family Studies, 1989, 20, pp. 175-195.

Green D., *Counseling in the process of the formation of the sexual identity during adolescence*, [in:] *Counseling in the school in a changing society*, eds. R. Arharad, A. Klingman, Ramot, Tel Aviv 2004, pp. 181-207.

Grossman A.H., Haney A.P., Edwards P., Alessi E.J., Ardon M., Howell T.J., *Lesbian, gay, bisexual and transgender youth talk about experiencing and coping with school violence: A qualitative study*, "Journal of LGBT Youth", 2009, 6(1), pp. 24-46.

Gudy Kunst W. B., Ting-Toomey S. T., Chuna E., *Culture and interpersonal communication*., Stage, Newbury, CA 1988.

Kosciw J.G., Diaz E.M., Greytak E.A., *2007 National School Climate Survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*, GLSEN, New York 2008.

Kosciw J.G., *The 2003 National School Climate Survey: The school-related experiences of our nation's lesbian, gay, bisexual, and transgender youth*, GLSEN, New York, 2004.

Menachem M., Pinchasi B., Pizmony-Levy A, *Characterization of the needs of youths and young people in the homo/lesbian: community: Research report,* The Organization of Gay Youth, Tel Aviv 2003. (Hebrew)

Needham J., *After the Arab Spring: A new opportunity for LGBT human rights advocacy*, Duke Journal of Gender Law & Policy, 2013, 20, pp. 287-323.

Nydell M., *Understanding Arabs: A guide for Westerners,* Intercultural Press Inc., Yarmouth, ME 1987.

Perotti J., Westheimer K., *When the drama club is not enough: Lessons from the safe schools program for gay and lesbian students*, Beacon Press, Boston, MA 2001.

Pizmony-Levy A., Kame E., Lavi S., Pinchas B., Menachem M., *The Israeli educational system from the perspective of homo, lesbian, bisexual, and transgender students: Research report*, The Organization of Gay Youth, Tel Aviv 2005. (Hebrew)

Reis B., *They don't even know me: Understanding anti-gay harassment and violence in schools*, Safe Schools Coalition of Washington State, Seattle, WA 1999.

Sharabi H., Mukhtar A., *Impact of class and culture on social behavior: The feudal-bourgeois family in Arab Society*, [in:] *Psychological dimensions of Near Eastern studies*, eds. L.C. Brown, N. Itkowitz, The Darwin Press, Princeton, N.Y. 1977.

Shiloh, G., Pizmony-Levy A., *Research on school climate 2008 – The situation of homo and lesbian students in the educational system in Israel*. The Organization of Gay Youth, Tel Aviv 2008. (Hebrew)

II. RECENZJE I NOTY

WITOLD JAKUBOWSKI (RED.) *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016, ss. 350.

Badania kultury popularnej mają swoją tradycję. Niemniej każda nowa pozycja książkowa, zwłaszcza podejmująca tę problematykę z perspektywy pedagogiki, wydaje się stanowić jedynie kroplę w morzu potrzeb. Telewizja, muzyka popularna, widowiska rozrywkowe, masowe imprezy, rynek czytelniczy i prasa, kino, system mody i design, przemysł filmowy i kultura wizualna, marketing, szum informacyjny, nowe media, zwłaszcza wirtualna przestrzeń Internetu wraz z portalami społecznościowymi, jej tekstualnością, forami i zasobami, społecznościami graczy czy koncerny i praktyki konsumenckie – rozległość obszaru występowania i związanych z nim zagadnień nie pozostawia złudzeń co do wagi wyzwania, które z powodzeniem, mimo że jedynie w świadomie ograniczonym zakresie, podejmuje znakomicie zredagowana i przygotowana przez Witolda Jakubowskiego książka *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*. Kultura popularna pochłania coraz to nowe obszary naszego świata życia codziennego i, jak się wydaje, nie daje nam wyboru – kultury popularnej się nie wybiera. Wybiera się spośród jej zasobów i przyjmuje różne wobec niej czy jej poszczególnych części postawy, włącznie ze skrajnymi, co prowadzi nas bezpośrednio do problematyki pedagogicznej, związanej z badaniem tego obszaru rzeczywistości społecznej, i edukacyjnej – przygotowania do uczestnictwa.

Na książkę *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań* składa się 20 rozdziałów, które zostały podzielone na pięć części i poprzedzone kilkustronicowym wprowadzeniem, a które przygotowało 14 Autorek i 9 Autorów reprezentujących 12 polskich ośrodków naukowych. Można z powodzeniem uznać już na tej podstawie, że zawartość pracy wprowadza i zaznajamia czytelnika nie tylko z aktualnym, ale i szerokim spektrum podejść, perspektyw, badań i ujęć charakterystycznych dla współczesnej pedagogiki kultury popularnej, która – co istotne dla deklarowanych założeń tej książki – nie dezawuuje zjawisk ze wskazanego obszaru. Czytelny układ treści prowadzi od zagadnień ogólnoteoretycznych i metodologicznych do eksploracji poszczególnych dziedzin, gałęzi, sfer i zjawisk lokowanych w obszarze kultury popularnej i perspektywie pedagogicznej, takich jak muzyka popularna i zabawki ujmowane w kontekście socjalizacyjnym i edu-

kacyjnym, film, kultura wizualna i problematyka biograficzna. Niewątpliwą zaletą jest tutaj taki sposób ujmowania przez Autorki i Autorów swoich tematów, bliski fenomenografii, w którym analizy czy ustalenia i badany materiał pozostają ze sobą w bardzo bliskim związku, przy czym wyraźnie i konsekwentnie towarzyszy temu napięciu wysoka świadomość i dyscyplina teoretyczna. Ma to oczywiście ogromne znaczenie dla wyników prezentowanych w tej pracy badań, jak również budowanego u czytelnika zaufania.

We Wstępie do książki jej Redaktor – Witold Jakubowski, chcąc oddać ogólny charakter pracy i zebranych w niej artykułów, wprawnie wskazuje na istotne zróżnicowanie stosunku badaczy edukacji związanych z pedagogiką kultury do dynamicznych przemian i nowych zjawisk interesującego ich obszaru rzeczywistości społecznej. Z jednej strony, na różne sposoby daje wciąż o sobie znać niepokój związany z postępującą technicyzacją oraz upadkiem tradycyjnych wartości, z drugiej – podejmowane jest wyzwanie do stawiania oryginalnych pytań wobec świata dominacji obrazu oraz skali uczestnictwa w edukacji nieformalnej, pytań umożliwiających „rozpoznanie edukacyjnego i socjalizacyjnego «działania» rozmaitych fenomenów kultury współczesnej”[1]. Zgodnie z syntetycznie ujętą charakterystyką pracy przedstawioną przez jej Redaktora we Wstępie, zawartość książki wyraźnie należy ulokować w drugiej z wymienionych tendencji; Autorzy artykułów świadomie i celowo rozwijają w jej duchu podejmowane przez siebie zagadnienia, realizując tym samym istotne zadanie, które dobrze zdaje się oddawać stwierdzenie Jakubowskiego: „Współcześnie kultura popularna przestaje być postrzegana jako «pan Hyde» przestrzeni kulturowej, ale jako ważny obszar edukacji nieformalnej”[2].

Kwestię dwubiegunowego podejścia badaczy edukacji do fenomenów współczesności zaznaczoną we Wstępie rozwija Jakubowski w otwierającym część pierwszą „Pedagogika kultury popularnej w debacie teoretycznej i metodologicznej” artykule pod tytułem *Pedagogika popkultury – prolegomena*. To ważne dla zrozumienia współczesnej kondycji badań nad kulturą popularną zagadnienie Autor precyzyjnie rozważa w kontekście podtrzymywanego w pedagogice jej obrazu, jako miejsca zabawy, uzyskiwania zmysłowej dalekiej od przyjemności intelektualnej rozkoszy oraz sztuki posądzanej o estetyczny prymitywizm i niedojrzałość. Autor w swej rzeczowej argumentacji zmierza w kierunku odczarowania nieskomplikowanego wizerunku świata kultury popularnej, wskazując jednocześnie na nieodzowność edukacyjnych badań wskazanego obszaru, między innymi z racji tego, że

> Praktyki kulturowe dawniej tworzące kanon wysoki przestają dziś stanowić punkt odniesienia w szukaniu przez jednostkę swojego miejsca w strukturze społecznej. Style życia częściej są definiowane przez uczestnictwo w kulturze popularnej[3].

[1] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016, s. 9.

[2] Tamże, s. 10.

[3] Tamże, s. 23.

Stąd, należy zrezygnować z wykluczających podziałów kultury, a raczej pytać o nowe zadania zarówno pedagogiki, jak i praktyki edukacyjnej.

W kolejnej odsłonie części pierwszej książki Zbyszko Melosik zdaje się kontynuować zadanie odczarowania tego ważnego obszaru praktyki społecznej. W artykule *Kultura popularna w globalnym świecie: ukryty program czy anything goes?* wyróżnia i dyskutuje trzy podejścia do rozpowszechniania się na światową skalę lokalnych zjawisk i wzorców kultury. Szeroko ilustrując swoją rozbudowaną i solidną argumentację przykładami z obszaru międzynarodowych praktyk kulinarnych i rozgrywek piłki nożnej, odrzuca idealistyczne przekonanie, zgodnie z którym „istotą globalizacji jest wzrastająca równoprawna współzależność i współistnienie", oraz polemizuje z podejściem, w którym „podkreśla się, że podstawą globalizacji jest ukryty program – stanowi ona płaszczyznę upowszechniania zachodnich (głównie amerykańskich) wartości i technologii, jest instrumentem dominacji"[4]. To właśnie tezie o swoistej kolonizacji, a w efekcie standaryzacji kultury światowej Autor w sposób interesujący, sugestywny przeciwstawia i rozwija w artykule trzecie, również szeroko podzielane przekonanie, że

> proces globalizacji jest pełen wewnętrznych sprzeczności i równoległych, nakładających się na siebie, skomplikowanych trajektorii rozwojowych, w których podział na dominujących i podporządkowanych nie jest bynajmniej prosty[5].

Zapowiedziany tytułem pierwszej części temat z obszaru zagadnień metodologicznych otwiera Dariusz Kubinowski artykułem *Idiomatyczność tekstów kultury popularnej w perspektywie pedagogicznej – uwagi metodologiczne*, który, podobnie jak poprzednie dwa, wpisuje się w dyskusję o wartości i znaczeniu badań kultury popularnej. Punkt wyjścia stanowi tu prezentacja oryginalnych założeń, a także niewątpliwych zalet i potencjału dla pedagogiki autorskiego projektu idiomatycznych badań społecznych, w tym szczególnie interesujących Kubinowskiego badań idiomu tańca. To właśnie w obszarze choreologii, na przykładzie fenomenu disco polo, Autor podejmuje się „zilustrować różnice występujące w zastosowaniu podejść: nieidiomatycznego oraz idiomatycznego, w pedagogicznej analizie tekstów kultury popularnej"[6]. Zastosowanie pierwszego podejścia, które według Kubinowskiego jest nieadekwatne do badanego zjawiska, decyduje, jego zdaniem, o pominięciu swoistości disco polo, które przyczynia się do jego niesłusznej skądinąd kompleksowej dyskredytacji.

Ostatni w tej części artykuł *Badania wizualne wobec kultury popularnej. Między interpretowaniem a kreowaniem świata społecznego* autorstwa Martyny Pryszmot-Ciesielskiej kontynuuje tematykę metodologiczną, koncentrując jednocześnie uwagę na wspomnianej we Wstępie cesze kultury współczesnej, jaką jest dominacja obrazu. Autorka ukazuje nowe podejścia w metodologii związane z orientacją na wizualność i jej eksplorację, będące odpowiedzią badaczy społecznych na

[4] Tamże, s. 29.
[5] Tamże, s. 30.
[6] Tamże, s. 56.

zaistniałe zmiany, a następnie charakteryzuje ich kondycję w pedagogice, rozważając przyczyny oporu wobec tego rodzaju naukowych wyzwań. W odpowiedzi prezentuje dwa interesujące autorskie projekty dotyczące doświadczania macierzyństwa, stanowiące „przykład brikolaży metodologicznych, w których zintegrowane zostały różne paradygmaty, podejścia i metody badawcze w celu lepszej eksploracji problematyki"[7].

Artykuł Agnieszki Gromkowskiej-Melosik *Lana Del Rey i Taylor Swift. Postfeminizm i reprezentacje kobiecości w muzyce pop* otwiera drugą część książki, zatytułowaną „Kultura popularna jako przekaz edukacyjny i socjalizacyjny". Przedmiotem przenikliwych analiz są tu wideoklipy i teksty piosenek światowych ikon muzyki pop, które wpisane przez Autorkę w dyskurs postfeminizmu, jej zdaniem „ukazują pewne typy tożsamości kobiecej i relacji kobiet ze światem"[8]. W różnych swych trafnie i wprawnie przywołanych odsłonach dyskurs ten wprowadza, co podkreśla Gromkowska-Melosik, kontrast względem celów i środków różnych odłamów ruchów emancypacji i równouprawnienia kobiet, przyjmując za punkt wyjścia stan spełnienia w społeczeństwach Zachodu znacznej części ich postulatów. Autorka przeciwstawia wyłaniający się z teledysków, tekstów i działalności Taylor Swift „Wizerunek zwycięskiej, pewnej siebie i pełnej energii do działania kobiety", który, „jak się wierzy, może być naśladowany przez miliony młodych kobiet i w ten sposób przyczyniać się w praktyce do ich upełnomocnienia i emancypacji"[9], takiemu aspektowi twórczości Lany Del Rey, kreującej postać samostanowiącej, a jednocześnie podległej mężczyznom kobiety, który to aspekt może być odczytany jako przejaw dekonstrukcji tego rodzaju wcieleń postfeminizmu.

Joanna Anioł artykuł *„Gorsza" i „lepsza" popkultura. O „kłopotliwych" obszarach kultury popularnej w perspektywie pedagogiki krytycznej* rozpoczyna od charakterystyki dających się wyróżnić w pedagogice trzech typów stanowisk wobec edukacyjnego i socjalizacyjnego potencjału kultury popularnej: niechęci, ostrożnej obserwacji i uznania, oraz równolegle – nowych mediów i stosownych do nich kompetencji odbiorców. Z tym że w odbiorze Autorki stanowiska niechęci i ostrożnej obserwacji w literaturze pedagogicznej skutkują zbliżonymi efektami. Zwłaszcza w przypadku ostrożnej obserwacji w zasadzie brak jest analiz nadzwyczaj nasyconego zjawiskami spektrum kultury popularnej, co milcząco zdaje się wzmacniać, zdaniem Autorki, negatywny ogląd czyniony z pozycji pierwszego z wymienionych stanowisk. Tak zbudowane zaplecze pozwala Anioł przeprowadzić konfrontacje kontrastujących ze sobą sposobów odczytania takich fenomenów kultury popularnej, jak cieszące się powodzeniem artefakty związane z lalkami Monster High oraz działania rapera Popka z zespołem Gang Albanii. Opowiadając się za postulatami pedagogów krytycznych, reprezentujących stanowisko uznające kulturę popularną za istotną, ale i problematyczną przestrzeń praktyki społecznej, i odwołując się do ich analiz poszczególnych jej fenomenów, Autorka nieco przekornie zmierza w konkluzji do negatywnej opinii na temat ba-

[7] Tamże, s. 73.
[8] Tamże, s. 80.
[9] Tamże, s. 94.

daczy edukacji, którzy zajmując się opisywaniem rzeczywistości kulturowej, zaskakująco niewiele wiedzą o rozległej jej części, tym samym „Dokonując (w większości) arbitralnych wyjaśnień dotyczących zjawisk występujących w przestrzeni popkulturowej, akademicy odgrywają rolę ekspertów, choć *de facto* nie zawsze nimi są”[10]. Przypomina za Zbyszkiem Melosikiem, że ignorując popkulturę, ignorujemy młodzież.

Problematyka podjęta przez Oskara Szwabowskiego w artykule *Seks, dzieci i plastikowe lalki. Wokół sporu o laleczki Bratz* wywołana została nową odsłoną w 2015 roku popularnej od kilku sezonów zabawki, nawiązującej do wyglądu i sposobu bycia nastolatek. Autor kompetentnie i wnikliwie przytacza, kontekstualizuje i weryfikuje aktualność zdecydowanych zarzutów stawianych niegdyś koncepcji laleczek, a w konkluzji artykułu polemizuje:

> Z punktu widzenia pedagogiki potępieńcza krytyka Bratz jest nieproduktywna. Z jednej strony stanowi element wykluczania estetyki i wrażliwości zmarginalizowanych ras i klas nieuprzywilejowanych, proces normalizacji do dominujących wzorców, z drugiej – utrwala stereotypy i zastane schematy myślowe. Powinniśmy raczej uczyć się współczytać z dziećmi. Wsłuchiwać się w ich głos i rozumieć użytki, jakie czynią z elementów kultury popularnej[11].

Jednocześnie trzeźwo przyznaje, że „praktyki emancypacji, które oferują Bratz, są dość ograniczone”[12]. Nie dezawuując zatem recenzji sposobów wytwarzania znaczeń, podnosi wagę krytyki kontekstów produkcji: „Warto podkreślić rozdźwięk między przepychem, bogactwem i feerią kolorów takich produktów, jak Barbie czy Bratz, a ponurą, destrukcyjną i niewolniczą sytuacją ich wytwórców”[13]. Innymi słowy, zdaniem Szwabowskiego „rozszerzenie krytyki lalek na przestrzeń produkcji pozwala zwiększyć społeczną świadomość o zagadnienia, które zakrywa fetyszyzm towarowy oraz spektakl reklamy”[14].

Część drugą zamyka artykuł *Zjawisko (nie)obecności muzyki popularnej w przestrzeni edukacyjnej przedszkola* autorstwa Marty Kondrackiej-Szali i Marcina Michalaka, prezentujący wyniki sondażu przeprowadzonego wśród nauczycielek i nauczycieli polskich przedszkoli kilku województw. Mając świadomość pośledniego statusu kultury popularnej oraz jej ograniczonej roli na pierwszym etapie edukacji formalnej, badacze poszukiwali odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu i w jaki sposób muzyka popularna jest wykorzystywana przez badanych nauczycieli w edukacji przedszkolnej?”[15] Jednak w świetle przeprowadzonej diagnozy uznali uzyskane wyniki, ograniczone w swej mocy uwarunkowaniami próby, za optymistyczne. Badani deklarują wykorzystanie zdaniem Autorów muzyki popularnej w swojej pracy, a o jej obecności w przestrzeni przedszkola

[10] Tamże, s. 116.
[11] Tamże, s. 135.
[12] Tamże.
[13] Tamże.
[14] Tamże, s. 136.
[15] Tamże, s. 142-143.

zdaje się decydować przede wszystkim adekwatność repertuaru do poziomu rozwoju dzieci. Niemniej, jej wykorzystanie zdaje się powierzchowne:

> Najczęściej pojawia się ona bowiem w czasie imprez okolicznościowych, swobodnych zabaw dzieci oraz sytuacji, kiedy najmłodsi poruszają się przy muzyce. Można zatem przypuszczać, że nauczyciele czynią z muzyki popularnej jedynie tło, pewną bazę rytmiczną do innych działań[16].

Pierwszy artykuł w części trzeciej książki „Film jako medium edukacyjne" autorstwa Joanny Golonki-Legut nosi tytuł *Film dokumentalny jako kreatywne (roz) poznawanie rzeczywistości społecznej – refleksja andragogiczna*. Autorka podjęła się „ukazać znaczącą rolę filmu dokumentalnego w doświadczaniu życia społecznego przez jednostkę"[17] i w tym celu poświęca wiele wnikliwej uwagi ustaleniom sposobów rozumienia tego rodzaju przekazu, osadzając go w perspektywie kina autorskiego. Szczególną wartość, jak się wydaje, nie tylko dla andragogiki Golonka-Legut widzi w tym, że użycie tej formy do inicjowania refleksji i uczenia się łączy odmienne perspektywy (roz)poznawania świata społecznego – twórcy, medium, widza, bohatera i świata przedstawionego – oraz rozmaitość doświadczeń. Poszczególne partie tego artykułu zdaje się dobrze podsumowywać umieszczone w konkluzji stwierdzenie, że

> Film dokumentalny można traktować jako: element świata społecznego, pełnowartościowe narzędzie opisu, analizy i interpretacji rzeczywistości, wyjątkowe źródło aktywności poznawczej, drogę poznania i relację kulturową[18].

Artykuł Michała Brola i Agnieszki Skorupy *Film jako narzędzie edukacji – perspektywa psychologiczna* zawiera zarówno charakterystykę podejścia określonej w tytule dyscypliny naukowej do wskazanej dziedziny twórczości artystycznej i rodzaju widowiska masowego, jak również analizę wybranych, problematycznych z psychologicznego punktu widzenia prezentacji tematów, jakie przynoszą ze sobą produkcje z wytwórni Disneya. Tak więc, Autorzy zwięźle, ale rzeczowo poruszają zagadnienia wykorzystywanych w psychologii podejść do analizy filmu i pracy z nim, utrwalanych przez filmy mitów psychologicznych, ale także podejmują krytykę prezentacji w animacjach Disneya takich kwestii, jak na przykład role płciowe, używki, czy agresja. Uznają przy tym, że praca z filmem pomyślana jako narzędzie edukacyjne daje i sprawność, i przynosi wiele zagrożeń. Treść artykułu stanowi przydatną psychologiczną prolegomenę przeznaczoną dla osób prowadzących zajęcia z filmem do refleksyjnej z nim pracy.

Innego rodzaju problematykę związaną z filmem porusza Alicja Mironiuk-Netreba w artykule *„Dziwoląg", „superbohater" czy „zwyklak"? O przemianach wizerunku osób z niepełnosprawnością w kinie popularnym*. Wykorzystując jako tło prezentowanych kwestii opracowania dziejów społecznych postaw wobec osób

[16] Tamże, s. 147.
[17] Tamże, s. 170.
[18] Tamże.

z niepełnosprawnością oraz przemian stereotypów na ich temat obecnych w filmach, Autorka umiejętnie koncentruje uwagę czytelnika na omówieniu klasycznych oraz wybranych przez siebie ilustracjach trzech typów ich filmowych prezentacji. Współczesne metamorfozy filmowych narracji o niepełnosprawności przynoszą dominację tendencji dążącej do znormalizowania, uzwyklenia wizerunku osób z niepełnosprawnością, niemniej jednak, jak wskazuje Mironiuk-Netreba, obecne są w nich również opowieści o superkalekach oraz tradycja *freak shows* – ujęć charakterystycznych dla minionych już okresów.

Ewelina Konieczna w artykule *Senior w kulturze filmowej* zaprezentowała wyniki podjętych przez siebie badań w kilku miastach usytuowanych w południowej części województwa śląskiego. W przeprowadzanych trzydziestu wywiadach Autorka skupiła swoją uwagę na sprawdzeniu tego, „jak uczestnictwo w kulturze filmowej wspomaga aktywność, rozwój oraz integrację społeczną seniorów"[19]. Uzyskane wyniki dają podstawy, aby twierdzić, że „wykształcenie, wiek seniorów i wykonywany przed emeryturą zawód nie oddziałują bezpośrednio na aktywność kulturalną i uczestnictwo w kulturze filmowej", natomiast duże znaczenie dla nich mają „zainteresowania badanych i sposób ich realizacji, sytuacja materialna, rodzinna i zdrowotna, indywidualne cechy osobowości oraz miejsce zamieszkania"[20]. Ostatecznie spośród rozmaitych funkcji, jakie spełnia uczestnictwo w kulturze filmowej w życiu człowieka starszego, Autorka na podstawie badań wskazuje przede wszystkim na funkcje: „rozrywkową, edukacyjną, wychowawczą, terapeutyczną, kompensacyjną, integracyjną, aktywizującą, refleksywną"[21]. Wniosek ten zachęca do dalszych uszczegółowień.

Część czwartą książki: „Kultura wizualna – obraz w badaniach i działaniach edukacyjnych" otwiera artykuł poświęcony analizie powojennych albumowych portretów Wrocławia, Brzegu, Nysy, Opola i Paczkowa. Ewa Dawidejt-Drobek i Wiesław Drobek w *(Re)konstruowanie portretu miasta. Śląskie egzemplifikacje fotonarracji w wydawnictwach albumowych z tzw. Ziem Odzyskanych* skoncentrowali uwagę na wyłaniających się ze starannie dobranych kadrów opowieściach o historii wymienionych miast. Użyte w albumach fotografie i reprodukcje, mające między innymi oswoić osiedloną w okresie powojennym ludność napływową z nowym otoczeniem oraz dać świadectwo jego z gruntu polskiego charakteru, mimo że posiadające swą zindywidualizowaną wymowę, z powodzeniem, czego dowodzą Autorzy, zostały włączone w przekaz propagandowy. Stąd, w zamykającym artykuł zdaniu konkludują, „skłaniamy się ku temu, by większość fotonarracji w analizowanych przez nas albumach z kilku pierwszych powojennych dekad uznać za portret lub szkic do portretu miasta w polskim kostiumie (narzuconym głównie przez warstwę słowną)"[22]. Angażująco podjęty przez Autorów i trafnie zrealizowany temat może rodzić poczucie niedosytu co do skali podparcia głównych tez.

[19] Tamże, s. 212.
[20] Tamże, s. 220.
[21] Tamże.
[22] Tamże, s. 238.

Kolejną odsłonę badań terenowych stanowi artykuł Justyny Pilarskiej *Różnica kulturowa w obiektywie. O międzykulturowym potencjale przestrzeni miejskiej na przykładzie Sarajewa*, który stanowi również kontynuację tematu fotonarracji miasta. Autorka swoją uwagę dzieli między szkic do portretu wielokulturowego Sarajewa a zainteresowanie epistemologicznymi założeniami badań międzykulturowych podejmowanych w ramach pedagogiki miejsca i należy uznać, że obydwa te wysiłki wpisują się w *credo* tego kierunku w pedagogice, które Autorka artykułu oddaje w słowach:

> Pedagogiczne badanie przestrzeni miejskiej może pozwolić na odtworzenie potencjału społeczno-kulturowego i kapitału ludzkiego, drzemiących w przestrzeni materialnej, jako że poprzez lokalne dyskursy, wydarzenia i praktyki miejsca są (re)konstruowane zgodnie z przyjętym dyskursem kulturowo-społecznym[23].

Można uznać, że artykuł zapowiada i zachęca do rozwijania tej istotnej, jak przekonująco argumentuje Autorka, perspektywy.

Nieco inną tematykę, ale opartą również na badaniach fotografii, porusza Emilia Mazurek w artykule *Portrety cierpienia kobiet chorych na raka piersi*. Przedmiotem uwagi i analiz Autorki są dominujące w polskich artystycznych projektach fotograficznych reprezentacje kobiet chorujących na raka piersi, które to inicjatywy częściowo zostały ukazane na tle porównawczym z podobnymi inicjatywami obecnymi w amerykańskim dyskursie publicznym od lat siedemdziesiątych XX wieku. W kontekście ewolucji zachodniego dyskursu fotonarracyjnego: od braku reprezentacji, poprzez szokujące portrety cierpienia, do standardowo bliższych obowiązującym i akceptowanym społecznie wizerunkom kobiet w kulturze popularnej, Mazurek wskazuje na mające krótką historię projekty oraz cechy wyróżniające jego rodzime odgałęzienie.

Mariusz Makowski w artykule *Fotoanaliza w dobie kultury obrazowej – od slow-life do slow-perception* interesująco omawia metody pracy z fotografiami w kontekście ich psychologicznej eksploracji. Punktem wyjścia przemyślanej prezentacji metod czytania fotografii czyni koncepcję amerykańskiego psychiatry i psychoanalityka Roberta Akereta, która swymi początkami sięga lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Autor charakteryzuje kolejne kroki podejmowane w celu rozbudowywania tej metody przez Joela Morgowsky'ego, a następnie Joela Walkera, ale także wychodzi poza te koncepcje, opisując podobne projekty Judy Weiser, Yarona Golana i Efrat Shani. Jak deklaruje Makowski, mając na uwadze potencjał edukacyjny zaprezentowanych koncepcji, „Przedstawione tu propozycje metod analizy i diagnozy, opartych na zdjęciach, choć są autoramentu terapeutycznego, posiadają aplikację uniwersalną"[24], co Autor przekonująco wykazuje. Artykuł uzupełnia zestawem załączników do pracy z fotografią.

Punktem wyjścia rozdziału *Trajektorie rozwoju (pop)tożsamości a problemy niekompatybilności umysłu*, otwierającego część piątą i ostatnią „Biografie w popkulturze – popkulturowe biografie", Agnieszka Ogonowska czyni obserwację dobrze

[23] Tamże, s. 251.
[24] Tamże, s. 279.

oddaną w stwierdzeniu, że „Współcześnie to popkultura stanowi źródło gotowych narracji (i schematów fabularnych), które mogą być włączone do autobiografii, dzięki czemu podmiot kreuje różne formy kulturowej tożsamości”[25]. Autorka dostrzega, że główną rolę w przestrzeniach kultury popularnej odgrywają nowe media i technologie komunikacyjne, na nich też koncentruje swoją uwagę, jak również na możliwych przyczynach zmian w tworzeniu i realizacji projektów tożsamościowych, które to zmiany przejawiają się między innymi tym, że „Pomiędzy różnymi narracjami autobiograficznymi coraz częściej brakuje spójności i ciągłości (…)”[26]; wskazuje na szereg niekompatybilności: między ludźmi, generacjami, strategiami narracyjnymi i wykorzystywania informacji, środowiskiem wirtualnym i szkolnym, umysłem i myśleniem. Artykuł stanowi zarówno przenikliwą odsłonę współczesnych napięć towarzyszących autokreacji, jak i diagnozę społeczno-kulturowego braku równowagi.

Inną odsłoną podejmowanego w tej części książki zagadnienia jest artykuł Magdy Karkowskiej *Konstruowanie biografii w popkulturze. Rozważania o tworzywie i kontekstach biografii sportowych*. Jak wskazuje Autorka, jest on

> próbą analizy czynników obecnych w dyskursie o sporcie czy połączonych z przemianami kultury zachodzącymi w ostatnim czasie, które wpływają na kształtowanie biografii osób uprawiających zawodowo sport, ale też z nim związanych[27].

Badaczka wprawnie umieszcza w przyjętej perspektywie i charakteryzuje, bądź tylko wymienia, takie czynniki związane z funkcjonowaniem w kulturze popularnej, jak klasa społeczna, rasa, narodowość, ciało, płeć, cele życiowe, aspiracje, plany, komercjalizacja, czy przebieg codzienności osób uprawiających sport. Przedstawiona analiza prowadzi Autorkę do zarysowujących horyzont dalszych badań pytań o możliwość uniknięcia przez młodego sportowca „tożsamościowego zamętu i pomieszania”, między innymi stawia kwestię:

> jakie strategie może zastosować w celu zmniejszenia destrukcyjnego oddziaływania na konstruowanie swojej biografii treści samego dyskursu, jak również niekorzystnie ukierunkowanych przemian kultury?[28]

Anna Ślósarz w artykule *Od fascynacji do subwersji. Biografie w literaturze tworzonej kolektywnie* interesująco ilustruje, komentuje oraz kontekstualizuje tezę zapowiedzianą w tytule przykładami konstruowanych zbiorowo fragmentów i aspektów opisów życia Mary Howitt, Oscara Schindlera, Christiana X i Marylin Monroe. Jak wyjaśnia przyjętą perspektywę,

> Wspólnie tworzone biografie zawierają uzgodnione treści reprezentantów zbiorowej świadomości. Nierzadko interpretują fakty na zasadzie subwersji (…), rozumianej jako alternatywne odczytywanie dominującego przekazu kulturowego[29].

---

[25] Tamże, s. 287.
[26] Tamże, s. 288.
[27] Tamże, s. 307.
[28] Tamże, s. 318.
[29] Tamże, s. 321-322.

Wykorzystany w artykule materiał pozwala Ślósarz stwierdzić, że tworzone w ten sposób opowieści oprócz tego, że wskazują na negocjowanie wartości oraz powinowactwo ideowych nastawień ich autorów, to

> Oferują model uzgodnionej, zmitologizowanej tożsamości narracyjnej, sprowadzonej do behawioralnych archetypów, dominującej nad konkurencyjnymi dyskursami i płynną tożsamością współczesnego użytkownika mediów[30].

Książkę zamyka artykuł Marii Szumery *Biografia na Facebooku*, poświęcony istotnym w kontekście dydaktyki języka polskiego, tworzonym przez użytkowników wskazanego portalu, stronom poświęconym wybitnym postaciom literackim. Zdaniem Autorki, „Tę aktywność internautów można uwzględniać na lekcjach języka polskiego, gdyż otwiera ona nowe pole działania w nauczaniu”[31]. Obok zalet dostrzeżonych przez Szumerę między innymi w różnorodności atrakcyjnych materiałów kompilowanych z produktów związanych ze starymi mediami, w interaktywności, polifoniczności i zbiorowym tworzeniu charakteryzowanych w artykule stron, w funkcjonalności, odnośnikach w postaci linków i hasztagów, umożliwiających grupowanie i odnajdywanie kolejnych informacji, czy mieszaniu kultury wysokiej i popularnej, Autorka uznaje za mankamenty dominację obrazu nad słowem, krótkie i zwięzłe informacje, subiektywny dobór nie zawsze zweryfikowanych treści.

Chociaż w książce dominują strategie hermeneutyczne czy hermeneutyki krytycznej, obecne są również ujęcia właściwe podejściu krytycznemu oraz, z rzadka, funkcjonalnemu. Można przewidywać, że rozwój badań prowadzonych w tym obszarze, jak dowodzi z powodzeniem tego niniejsza praca, konieczny, włączy perspektywy wynikające z innych teorii, a nieliczne artykuły, które mogą u czytelnika pozostawić niedosyt, i tak będą stanowić istotną zachętę do podejmowania tego typu niezbędnych dociekań. Ponadto, nie ulega wątpliwości, że Autorki i Autorzy poszczególnych rozdziałów tej książki koncentrują uwagę na wycinkach i jedynie wybranych fragmentach z licznej domniemanej złożonej i wielowarstwowej całości rzeczywistości kultury popularnej. Wydaje się, że jest to nieuniknione, zważywszy na rozległość obszaru i jego zróżnicowanie. Konsekwentne trzymanie się Badaczek i Badaczy swoich domen, zdaje się zdradzać ową świadomość, jak również daje nam do zrozumienia, jaki ogrom pracy teoretycznej i terenowej pozostaje do wykonania w związku z dynamiką współczesnej kultury, jej przybieraniem na wadze oraz niedoborami w pedagogicznych kadrach przejmujących się tą częścią rzeczywistości społecznej, a cechujących się naukowym profesjonalizmem obserwatorów i diagnostyków.

Rafał Włodarczyk

[30] Tamże, s. 334.
[31] Tamże, s. 343.

Sylwester Bębas, Mariusz Z. Jędrzejko, Kaja Kasprzak, Adam Szwedzik, Agnieszka Taper (red.), *Cyfrowe dzieci. Zjawisko, uwarunkowania, kluczowe problemy*, Wydawnictwo Aspra, Warszawa – Milanówek 2017, ss. 396.

Książka *Cyfrowe dzieci. Zjawisko, uwarunkowania, kluczowe problemy* pod redakcją Sylwestra Bębasa, Mariusza Z. Jędrzejko, Kai Kasprzak, Adama Szwedzika oraz Agnieszki Taper dotyczy bardzo ważnej i współczesnej kwestii, jaką jest cyberbezpieczeństwo. Wspólna praca podjęta przez zespół badawczy podkreśla wielowymiarowość zjawiska cyberprzestrzeni oraz funkcjonujących w niej młodych ludzi. Celem pracy jest zbadanie poszczególnych zagrożeń wynikających z powszechnego dostępu do cybertechnologii oraz jej wpływu na społeczeństwo, a w szczególności na młodych ludzi.

W literaturze przedmiotu, pomimo pojawiających się już od kilku lat publikacji, nadal odczuwalny jest brak kompleksowych badań nad różnymi formami cyberprzemocy. Istnieje również silna potrzeba dokonania analiz i klasyfikacji zachowań młodych ludzi, którzy są dotknięci cyberagresją. Ograniczone i często tendencyjne badania, oparte na małych próbach, prowadzą do zaciemnienia rzeczywistego obrazu cyberprzemocy wśród młodych ludzi. Również, pomimo tego, że temat cyberbezpieczeństwa jest atrakcyjny pod względem komercyjnym, a także medialnym i często podnoszony przez instytucje publiczne oraz organizacje pozarządowe, to jednak trudno określić pełny zakres przestępstw cybernetycznych. Okazuje się także, że cyberagresja choć niewidoczna, to jednak determinuje samopoczucie i zdrowie młodych ludzi. W tym kontekście recenzowana praca pod tytułem *Cyfrowe dzieci. Zjawisko, uwarunkowania, kluczowe problemy* wydaje się szczególnie cenna, bowiem pozwala czytelnikowi usystematyzować wiedzę w zakresie ludzkich zachowań w cyberprzestrzeni.

Książka zawiera dwa główne rozdziały. Pierwszy *Dzieci w wielkiej sieci. Zjawisko i jego uwarunkowania. Wyniki i analiza badań* dotyczy potężnego wpływu, jaki technologia wywarła na tożsamość i rozwój nastolatków. Z tego też m.in. powodu przyjmuje się określenie młodzieży jako „cyberpokolenia" lub „pokolenia Sieci". Jak zauważają badacze, młodzież jest aktywnym konsumentem wszelkiego rodzaju nowości online.

Drugi rozdział nosi tytuł *Wielka sieć i dzieci – między atrakcyjną aktywnością a destrukcyjną nadaktywnością. Wybrane problemy*. Ten fragment książki skupia się na analizie nowych rodzajów przestępstw, jak: kradzież tożsamości, oszustwa, przemoc słowna. Oczywiście Internet nie jest niczym złym, stanowi ogromny postęp cywilizacyjny wspomagający rozwój wielu państw i społeczeństw. Niemniej jednak, wraz z upowszechnieniem się świata wirtualnego, pojawia się wiele zagrożeń, które jeszcze w latach 90. ubiegłego wieku nie były znane.

Obydwie części książki stanowią teoretyczny i empiryczny fundament dla artykułowanych refleksji naukowych w recenzowanej dysertacji. Cenny dla poruszanej problematyki jest także rozdział poprzedzający dwa główne rozdziały pracy, funkcjonujący w książce jako wprowadzenie. Jak przystało – zgodnie z wymaganiami naukowymi – dotyczy on metodologicznych założeń badaw-

czych. Recenzowana praca z powodzeniem identyfikuje współczesne problemy w zakresie cyberbezpieczeństwa dzieci i młodzieży. Nakreśla także aktualny stan badań naukowych.

Temat cyberbezpieczeństwa jest bardzo złożonym problemem, porusza on bowiem nie tylko kwestie związane *stricte* z bezpieczeństwem bądź naukami ścisłymi, ale również dotyka obszarów dotyczących zarówno nauk o polityce, socjologii, psychologii oraz administracji. Recenzowana praca stara się sprostać temu wyzwaniu. Poszczególni autorzy z powodzeniem i w kompleksowy sposób opisują złożony charakter cyberprzestrzeni.

Warty uwagi jest rozdział 2.1, w którym autorzy poruszają problematykę psychologicznego profilu młodych ludzi. Jak wskazują badacze, determinowany jest on przez wszechobecne środki masowego przekazu, jak też inne produkty będące efektem cyberrewolucji ostatnich lat. Rozdział ten wzbogaca całą książkę o interesujące wnioski na temat współczesnego społeczeństwa. Przestrzeń cybernetyczna, która w znaczny sposób determinuje proces socjalizacji młodego człowieka, jest istotna nie tylko z punktu widzenia pedagogiki bądź psychologii, ale i nauk politycznych. Okazuje się bowiem, że to cybertechnologia kształtuje postawę oraz gotowość przyszłego obywatela do partycypacji w życiu publicznym. Dlatego, można sądzić, iż cyberprzestrzeń wraz ze swoimi pozytywnymi jak i negatywnymi cechami, może stanowić klucz dla zrozumienia percepcji oraz charakteru uczestnictwa społeczeństwa w polityce.

Jak wskazuje rozdział 2.2, nastolatki są aktywnymi uczestnikami witryn społecznościowych i interakcji online oraz podatnymi na określone zachowania. Innymi słowy, ulegają sugestywnym komunikatom bądź presji ze strony rówieśników. Autorzy wskazują ponadto, że wpływ technologii oraz mediów może zmniejszać wrażliwość jednostki wobec innych osób, wpływając negatywnie na ich ocenę moralną i podejście do otoczenia.

Uwagę czytelnika przykuwa rozdział 2.3, który przybliża naturę takich zjawisk jak: sexting, cyberseks, czy cyberpornografia. Omówiono w nim problemy, z których część jest obecnie uważana za jedną z najbardziej niezbadanych tematów w polskiej literaturze przedmiotu.

W rozdziale 2.4 prześledzono zjawisko cyberprzemocy. Przedstawiono w nim istniejące już formy cyberagresji, które, niestety, stanowią popularny przejaw okrucieństwa wśród nastolatków. Cyberprzemoc jest zjawiskiem istniejącym od niedawna. Jednakże, od czasu jego pierwszego pojawienia się pod koniec lat 90. XX wieku, ta forma niebezpiecznych interakcji uległa ewolucji. Na ten stan miał wpływ, bez wątpienia, tani i łatwy dostęp do cybertechnologii. Jest to także – jak zauważają badacze – ukryta forma agresji, często charakteryzująca się niskimi kosztami postrzeganymi ze względu na możliwość ukrycia prawdziwej tożsamości.

Autorzy poszczególnych rozdziałów dokonują analizy sposobu wykorzystania przez młodych ludzi cybertechnologii. Dostęp do Internetu wiąże się z wieloma kwestiami bezpieczeństwa cybernetycznego. W rozdziale 2.5 rozpatrywane są kwestie bezpieczeństwa związane z dostępem do komercyjnych stron internetowych oraz niebezpieczeństwami wynikającymi z obecności na portalach, które

mogą oferować kontakty z niewłaściwymi osobami lub epatować niepożądanymi treściami.

Ostatnie rozdziały książki dotyczą zagadnień związanych z poprawą skuteczności podejmowanych wysiłków na rzecz cyberbezpieczeństwa. Łatwo można przewidzieć, że rosnąca tendencja do cyberprzemocy zwiększy zapotrzebowanie na programy interwencyjne i zapobiegawcze. Szczególnie widoczne to będzie na najniższym szczeblu samorządowym, na którym realizowana powinna być współpraca między instytucjami edukacyjnymi, nauczycielami i rodzicami. Z pewnością, każda inicjatywa w ramach edukacji dla cyberbezpieczeństwa wymaga badań empirycznych w celu oceny i ustalenia jej skuteczności.

Coraz szybsze rozpowszechnianie informacji w dzisiejszych czasach stawia przed naukowcami prowadzącymi badania nad cyberprzemocą nowe wyzwania. Autorzy podkreślają w pracy, że technologia i media mogą szybko rozpowszechniać szkodliwe wiadomości do wielu odbiorców na całym świecie oraz niszczyć i/lub narażać na szkodę reputację określonych osób za pośrednictwem tekstów, wiadomości e-mail, obrazów, zdjęć, filmów wideo, audio i innych multimediów w krótkim czasie. Ten wzrost użycia technologii zmienia sposób, w jaki pojmuje się bezpieczeństwo młodych ludzi. Zatem, szkoły odczuwają coraz większą presję do wprowadzania w życie programów edukacyjnych, które umożliwią uczniom bezpieczne nawiązywanie kontaktu online ze sobą.

Lektura książki zaznajomi z pewnością czytelników, którzy dopiero co podjęli problem cyberprzemocy z podstawową wiedzą. Dla innych osób, którzy zajmują się badaniami nad cyberbezpieczeństwem, praca poszerzy oraz zaktualizuje wiedzę w tym zakresie. Książka nie ogranicza się jedynie do bycia zbiorem analiz dokonanych przez naukowców, ale również posiada cenną wiedzę praktyczną z obszaru socjologii Internetu. Wynika to bowiem z oczywistego faktu, że za każdą formą cybertechnologii stoi człowiek, o różnych i często odmiennych motywacjach. Świadomość o tym pozwala lepiej zrozumieć badaną problematykę.

A zatem, niniejsza praca może stanowić ciekawą propozycję dla pracowników organów ścigania zajmujących się cyberprzestępczością, w tym także przemocą oraz mową nienawiści w wymiarze online. Jest to także bardzo ważna książka dla studentów z dziedziny nauk społecznych oraz pozostałych osób zajmujących się problemem zagrożeń cybernetycznych. Należy mieć nadzieje, że lektura książki pozwoli uniknąć wielu niespodziewanych i nieprzyjemnych zdarzeń, których część, niestety, kończy się tragicznymi konsekwencjami.

Marek Górka

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Nauczyciel. Czas. Przestrzeń. Szkoła (rola, funkcje, zadania dawniej i dziś)"

Zielona Góra, 5 kwietnia 2017 roku

5 kwietnia 2017 roku w gmachu Uniwersytetu Zielonogórskiego odbyła się konferencja naukowa pod hasłem: „Nauczyciel. Czas. Przestrzeń. Szkoła (rola, funkcje, zadania dawniej i dziś)". Jak sugerował podtytuł, powodem jej realizacji była wymiana doświadczeń oraz propagowanie dobrych teoretycznych i praktycznych rozwiązań, powstałych zarówno w przeszłości, jak również obecnie. Umożliwiają one urzeczywistnianie wielu nauczycielskich ról, funkcji i zadań wykonywanych we współczesnym zmiennym czasie.

Pomysłodawczyniami i organizatorami były: dr hab. Małgorzata Kabat (WSE UAM) i prof. UZ dr hab. Ewa Kobyłecka (UZ) wraz z pracownikami, doktorantami oraz partnerami ze Szkoły Podstawowej nr 18 i Gimnazjum nr 1 w Zielonej Górze.

Patronat objęli: Pani Dziekan WSE UAM prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska i Pan Dziekan Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii prof. UZ dr hab. Marek Furmanek.

Konferencję otworzyła prof. UZ dr hab. Ewa Kobyłecka, witając władze uczelni, współorganizatorów, zaproszonych gości, prelegentów, przedstawicieli dyrekcji szkół partnerskich oraz wszystkich przybyłych gości i studentów. Następnie kilka ciepłych słów powiedziała Pani Prodziekan Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii dr Elżbieta Kołodziejska.

Dyskurs naukowy dotyczący funkcjonowania nauczycieli w zawodzie przyczynił się do podzielenia się doświadczeniami między teoretykami i praktykami na temat ról, zadań i funkcji nauczycieli we współczesnej szkole. Konferencja sprzyjała integracji reprezentantów środowiska akademickiego z wychowawcami dzieci i młodzieży pracującymi w placówkach oświatowych oraz podniesieniu kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Partnerami były Szkoła Podstawowa nr 18 i Gimnazjum nr 1 w Zielonej Górze.

Wystąpienia uczestników spotkania dotyczyły funkcjonowania szkoły oraz pracujących w niej nauczycieli na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat. System oświaty w naszym kraju ulegał w tym czasie znacznym przemianom. Podczas konferencji zabrali głos prelegenci z następujących ośrodków naukowych: Uniwersytetu w Poznaniu, Uniwersytetu w Kielcach, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Zielonogórskiego, Collegium Da Vinci w Poznaniu, Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, Akademii w Gorzowie Wielkopolskim, Akademii Biznesu i Dyplomacji we Wrocławiu oraz nauczyciele, a także doktoranci Wydziału Pedagogiki, Psychologii i Socjologii oraz Wydziału Humanistycznego.

Ogromne zainteresowanie wielu osób, nie tylko z dużych placówek akademickich, ale także mniejszych oraz prywatnych i niepublicznych, świadczy o potrzebie nawiązania ściślejszej współpracy i wymiany informacji między nauczycielami pracującymi na wyższych uczelniach a nauczycielami praktykami zatrudnionymi w wielu instytucjach oświatowego systemu. Każdy pedagog może w ten sposób skorzystać z możliwości doskonalenia swoich umiejętności i posiadanych predyspozycji. Stąd, ogółem w konferencji wzięło udział 26 prelegentów reprezentujących 8 ośrodków naukowych, do których dołączyli przedstawiciele wywodzący się z ośrodków pozauczelnianych, to jest trzech szkół podstawowych, Gimnazjum i Przedszkola, w łącznej liczbie 90 osób.

Obrady przebiegały w dwóch sesjach plenarnych, realizowanych pod wspólnym tytułem: *Nauczycielski czas i przestrzeń realizacji roli, funkcji i zadań dawniej i dziś*.

Pierwszą sesję plenarną poprowadziły: prof. UZ dr hab. Lidia Kataryńczuk-Mania i prof. UZ dr hab. Ewa Kobyłecka. Pierwsza grupa referatów dotyczyła kształcenia i dokształcania nauczycieli oraz wykonywania przez nich różnorodnych zadań zawodowych (Małgorzata Kabat, „Czas nauczyciela w szkolnej przestrzeni"; Jolanta Szempruch, „Dylematy startu zawodowego nauczyciela"; Elżbieta Perzycka, „Przestrzenie gentryfikacji profesjonalizmu nauczyciela w społeczeństwie sieciowym"; Beata Zamorska, „Społeczna sytuacja rozwoju profesjonalnego nauczycieli"; Lidia Kataryńczuk-Mania, „Funkcjonowanie nauczyciela w rzeczywistości szkolnej a potrzeba relaksu"; Ewa Kobyłecka, „Wspieranie kompetencji aksjologicznych uczniów jako ważne zadanie nauczycieli współczesnej szkoły"; Agnieszka Piejka, „Kompetencje praktyczno-moralne nauczyciela a kształtowanie kultury pokoju"; Dorota Miłoszewska, „Zadania nauczycieli historii i wiedzy o społeczeństwie w okresie przemian globalnych – kontekst nowej reformy edukacji"; Mariusz Walak, „Cyfrowy nauczyciel – nowe technologie i trendy w edukacji").

Kolejną sesję plenarną prowadziły: dr hab. Małgorzata Kabat i prof. UZ dr hab. Ewa Kobyłecka. Wystąpienia prelegentów ukazały obszary funkcjonowania szkoły i współpracujących w niej podmiotów edukacji (Krzysztof Wawrzyniak, „Szkoła (nie)równości – otwartość na potrzeby podmiotów szkolnej społeczności"; Katarzyna Jadach, „Prawne uwarunkowania realizacji opiekuńczej funkcji szkoły"; Ewa Kowalska, „Obrazy szkoły w debacie o sześciolatkach"; Regina Korzeniowska, „Wykorzystanie tutoringu w procesie wspomagania roz-

woju umiejętności życiowych u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną"; Justyna Strykowska, „Emocjonalne motyle. Wspomaganie rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci i młodzieży podczas zajęć wychowawczo-profilaktycznych"; Joanna Smyła, „Rola nauczyciela w kreowaniu przyszłości uczniów"; Jolanta Gebreselassie, „Rodzina dziecka z niepełnosprawnością intelektualną a edukacja"; Bogumiła Walak, „Warunki społeczno-bytowe nauczycieli szkół podstawowych w latach 1961-1989 na Ziemi Gorzowskiej"; Halina Szeląg, „Nauczyciel wychowania do życia w rodzinie w liceum ogólnokształcącym – jego rola i cechy pożądane przez uczniów"; Teresa Listwan, „Rola współpracy z rodzicami we współczesnej szkole, jej szanse i zagrożenia".

Na zakończenie nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych i gimnazjach w Zielonej Górze, Nowym Miasteczku, Gorzowie Wielkopolskim oraz grupa doktorantów przedstawili swoje doświadczenia praktyczne (Dorota Brylla, „Trawa nie rośnie szybciej, gdy się ją ciągnie za źdźbło, czyli jak pomóc dziecku w nauce"; Elżbieta Gazdecka, „O możliwościach zastosowania gier planszowych przez nauczycieli różnych specjalności w procesie dydaktycznym"; Apolonia Obuchowicz, „Plastyczna działalność pozalekcyjna uczniów szkoły podstawowej nr 18 w Zielonej Górze"; Emilia Kuligowska, „Specyfika pracy artystyczno-dydaktycznej na przykładzie Szkoły Muzycznej Musichome w Zielonej Górze"; Anita Jatczak, „Wspieranie rozwoju dziecka poprzez jego kontakt ze sztuką (muzyką)"; Irena Sikora-Leśna, „Inscenizacja, teatrzyk dziecięcy, drama a zabawa w teatr jako formy edukacji dzieci przez twórczość"; Tymoteusz Ławecki, „Zastosowanie tabletów w procesie edukacji na poziomie elementarnym").

Ostatni referat z danej sesji stał się sygnałem rozpoczęcia dyskusji, która przeniosła się na przerwę kawową, jak i obiad. Wymiana poglądów stanowi niezwykle istotną część konferencji. Ujawniają się różne punkty widzenia, opinie i stanowiska zarówno wśród teoretyków, jak i praktyków, nie wyłączając także kandydatów na nauczyciela.

Referenci treści wykładów, komunikatów z badań, rozwiązań metodycznych i praktycznych przedstawiali w sposób ogólny wiele dróg osiągania aktywności i sprawności nauczyciela w danych interwałach czasowych w swoich szkolnych przestrzeniach, jak i wybranej profesji. Omawiano również szczegółowe rozwiązania, obejmujące pełnione role, realizowane zadania i funkcje przez nauczającego, łączące się ze wspomaganiem rozwoju podopiecznych, współpracą z rodzicami, otoczeniem, warunkami wywiązywania się z obowiązków zawodowych, stosowaniem najnowszej techniki, multimediów i tabletów w procesie nauczania i uczenia się, gier dydaktycznych, wykofrzystywaniem działalności artystyczno-dydaktycznej, sztuki, teatru czy dramy, nie zapominając przy tym o profilaktyce, jak i raczkującej edukacji włączającej, propagowanej wśród pracowników oświaty przez prof. S. Dylaka.

Podjęte przez uczestników konferencji głosy wpisują się w zróżnicowany charakter wywiązywania się z nauczycielskich powinności i zawodu, której każdy indywidualnie poświęca czas, inwestując najpierw w nabywanie predyspozycji i kompetencji oferowanych przez system kształcenia. Zachodzące w nim przeobrażenia wynikają z postępu cywilizacyjnego, zmian zewnętrznych warunków

oddziałujących na nauczyciela i odczuwany w większym lub mniejszym stopniu potrzebę poszukiwania, przyswajania nowej wiedzy, by nadążyć za obecnymi wymaganiami. Dlatego, wspólnie zorganizowana konferencja naukowa wraz ze środowiskiem praktyków nie tylko przybliżyła sylwetkę osoby uprawiającej jeden z najstarszych zawodów, ale też ukazała jego rozmaite wymiary. Ważną częścią tego zawodu staje się rozwijanie wzajemnej współpracy nauczyciela z dalszym i bliższym otoczeniem, przyczyniając się do zapobiegania szkolnej niemocy osób w niej pracujących i uczących się, jak też samej instytucji, aby mnożyć przestrzeń personalnego i społecznego doskonalenia jednostki oraz dalszego wznoszenia się na wyższy poziom uzyskania wcześniej zdobytych pedagogicznych kwalifikacji.

Wszystkie rozważania i analizy, za zgodą autorów, znajdą się w przygotowywanej zbiorowej publikacji pod redakcją inicjatorek konferencji.

Konferencja stała się tym niesamowitym punktem w czasie, kiedy nauczyciel zyskał chwilę na przeżycie czegoś odmiennego, odbiegającego od codzienności i szkolnego rytmu dnia. Zainspirowało to organizatorów do kontynuowania i zacieśniania współpracy między uczelniami a placówkami oświatowymi, łącząc w ten sposób środowiska teoretyków z praktykami. Ponadto, dyskutanci wyrazili chęć uczestnictwa w kolejnym spotkaniu za rok.

Małgorzata Kabat, Ewa Kobyłecka

Sprawozdanie z I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych"

Poznań, 6-7 kwietnia 2017 roku

Ponowoczesna, wieloznaczna i ambiwalentna rzeczywistość społeczno-kulturowa, poddająca się nieustannym fluktuacjom, prowadzi do radykalnych przemian społecznych, wyrażających się w permanentnej autokreacji. *Stricte* naukowy dyskurs nad czynnikami determinującymi zmiany w systemie społecznym oraz kondycją współczesnej młodzieży, żyjącej w heterogenicznej strukturze globalnej, skazanej na szukanie swojego miejsca w ciągle zmieniającej się rzeczywistości, jest w obszarze rozważań skoncentrowanych wokół pytania: Młodzież czyli kto? orientacją poznawczą lokującą się wśród najważniejszych.

Permanentny charakter ekstensywnej i ekspansywnej zmiany społecznej można próbować opisać, częściowo zrozumieć i systematycznie wyjaśniać poprzez percepcję owych zmian na poziomie, na którym współczesna młodzież kształtuje swoje odniesienia, aktualizując wiedzę o sobie, świecie swoich relacjach ze światem, będąc jednocześnie aktywnym podmiotem prospektywnych zmian.

Ze względu na wagę oddziaływań społeczeństwa i kultury, na szczególne zainteresowanie zasługuje permanentna zmiana warunków psychospołecznej egzystencji młodzieży. W związku z powyższymi kwestiami konieczne wydaje

się podejmowanie inicjatyw naukowych, podczas których namysł nad jakością przemian stał się tłem do podjęcia odpowiedzialnej refleksji na temat młodzieży jako przedmiocie i podmiocie badań pedagogicznych – młodzież w centrum pedagogiki i centrum permanentnej zmiany społecznej.

Egzemplifikacją jednej z nich była odbywająca się 6-7.04.2017 roku w Poznaniu I Ogólnopolska Konferencja Naukowa, zatytułowana „Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych", zorganizowana przez Zakład Pedagogicznych Problemów Młodzieży Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Konferencja została objęta honorowym patronatem JM Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. dra hab. Andrzeja Lesickiego, Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Komitet naukowy konferencji stanowiło liczne grono naukowców zajmujących się problematyką młodzieży jako przedmiotem i podmiotem badań pedagogicznych. Funkcję Przewodniczącej Komitetu Naukowego pełniła prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, natomiast pozostałymi członkami komitetu byli: prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski, prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik, prof. zw. dr hab. Stefan Kwiatkowski, prof. zw. dr hab. Mirosław Szymański, prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz, prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek, prof. zw. dr hab. Aleksander Zandecki, prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, prof. dr hab. Roman Leppert, prof. nadzw. dr hab. Andrzej Ćwikliński, prof. nadzw. dr hab. Tomasz Gmerek, prof. nadzw. dr hab. Helena Ostrowicka, prof. nadzw. dr hab. Katarzyna Segiet, prof. nadzw. dr hab. Waldemar Segiet, prof. nadzw. dr hab. Eva Zamojska, prof. nadzw. dr hab. Wioleta Danilewicz, prof. nadzw. dr hab. Mirosław Sobecki, prof. nadzw. dr hab. Witold Jakubowski, prof. nadzw. dr hab. Marek Walancik.

Członkami komitetu organizacyjnego byli pracownicy oraz doktoranci Zakładu Pedagogicznych Problemów Młodzieży Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: dr Paulina Peret-Drążewska (Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego), dr Lucyna Myszka-Strychalska (Sekretarz Konferencji), dr Justyna Jakubowska-Baranek, dr Bożena Kanclerz, dr Ewa Karmolińska-Jagodzik, dr Monika Popow, mgr Aneta Judzińska, mgr Julia Sienkiewicz-Wilowska oraz mgr Karolina Domagalska-Nowak.

W I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych" brało udział 96 reprezentantów z 16 czołowych ośrodków naukowych w Polsce, a byli to wybitni przedstawiciele nauk społecznych oraz młodzi adepci nauki. W wydarzeniu uczestniczyli również liczni pracownicy naukowo-dydaktyczni oraz studenci Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Pierwszy dzień obrad konferencyjnych (6.04.2017) miał miejsce w Sali Lubrańskiego znajdującej się w Collegium Minus Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Przewodnicząca Komitetu Naukowego prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska przywitała licznie przybyłych gości oraz wprowadziła w problematykę naukowego spotkania.

Następnie Prorektor ds. Studenckich prof. zw. dr hab. Bogumiła Kaniewska w imieniu JM Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. dra hab. Andrzeja Lesickiego dokonała uroczystego otwarcia I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych" życząc owocnych obrad.

W dalszej kolejności prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska otworzyła obrady plenarne wygłaszając referat wprowadzający „Sposoby radzenia sobie przez młodzież z podejmowaniem decyzji natury tożsamościowej". Następnie, w czterech sesjach plenarnych wygłoszono 18 referatów. Każda sesja plenarna prowadzona była przez grono moderatorów reprezentujących zarówno Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, jak również inne krajowe ośrodki akademickie. Pomiędzy kolejnymi sesjami plenarnymi miały miejsce przerwy (obiadowa oraz kawowe), stanowiące znakomitą okazję do wymiany poglądów oraz dyskusji na tematy związane z poruszaną problematyką konferencji.

Podczas pierwszej sesji plenarnej, której moderatorami byli: prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. dr hab. Roman Leppert, prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek, prof. nadzw. dr hab. Katarzyna Segiet miały miejsce wystąpienia: prof. zw. dra hab. Zbyszko Melosika (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) na temat: „Globalna piłka nożna i młodzież współczesna (międzykulturowa perspektywa porównawcza)"; prof. zw. dra hab. Stefana Kwiatkowskiego (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) zatytułowana: „Przyczyny niepowodzeń dydaktycznych uczniów szkół zawodowych – propozycja badawcza"; prof. zw. dra hab. Mirosława Szymańskiego (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) o tematyce: „Wyznaczniki tożsamości współczesnej młodzieży".

Kolejna sesja plenarna moderowana przez prof. zw. dr hab. Agnieszkę Cybal-Michalską, prof. nadzw. dra hab. Waldemara Segieta, prof. nadzw. dr hab. Wioletę Danilewicz oraz prof. nadzw. dra hab. Witolda Jakubowskiego rozpoczęła się od wystąpienia prof. dra hab. Romana Lepperta (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), który wygłosił referat „Czy młodzież jeszcze istnieje?". Kolejnym prelegentem był prof. nadzw. dr hab. Mirosław Sobecki (Uniwersytet w Białymstoku), którego wystąpienie zatytułowane było: „Postawy uczniów białostockich liceów wobec uchodźców w kontekście założeń edukacji międzykulturowej". Następnie prof. nadzw. dr hab. Witold Jakubowski (Uniwersytet Wrocławski) wygłosił referat „Fifty Years After, czyli kilka refleksji o kulturze młodzieżowej". W dalszej kolejności prof. nadzw. dr hab. Wioleta Danilewicz (Uniwersytet w Białymstoku) przedstawiła referat zatytułowany: „O pętli pułapki migracyjnej w doświadczeniach młodych Polaków". Kolejnym prelegentem była prof. nadzw. dr hab. Helena Ostrowicka (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), która wygłosiła referat: „Wyzwania i perspektywy integracji wiedzy o młodzieży".

Podczas trzeciej sesji plenarnej, której moderatorami byli: prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, prof. nadzw. dr hab. Mirosław Sobecki, prof. nadzw. dr hab. Hanna Krauze-Sikorska

miały miejsce wystąpienia: prof. zw. dr hab. Magdaleny Piorunek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) na temat: „Młodzież w rynkowej rzeczywistości epoki dyskontynuacji. Konstruowanie kariery edukacyjno-zawodowej jako składnik procesu dorastania"; prof. dr hab. Agnieszki Gromkowskiej-Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) na temat: „Testy i ukryty program socjalizacji młodzieży"; prof. nadzw. dra hab. Waldemara Segieta (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) na temat: „Młody dorosły ze swoją historią edukacji. Odkrywanie znaczenia rodziny"; prof. nadzw. dr hab. Hanny Krauze-Sikorskiej (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) na temat: „Zagubione dzieciństwo – młodzież wobec dysfunkcjonalności własnej rodziny" oraz prof. nadzw. dra hab. Andrzeja Ćwiklińskiego (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) na temat: „Czynniki determinujące systemy wartości i cele życiowe młodzieży".

Ostatnia sesja plenarna moderowana przez prof. zw. dr hab. Agnieszkę Cybal-Michalską, prof. nadzw. dr hab. Evę Zamojską, prof. nadzw. dr hab. Helenę Ostrowicką oraz prof. nadzw. dra hab. Tomasza Gmerka rozpoczęła się od wystąpienia prof. nadzw. dr hab. Katarzyny Segiet (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), która wygłosiła referat „Fenomen czasu w okresie dorastania (perspektywa rozwojowa)". Kolejną prelegentką była prof. nadzw. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu), której wystąpienie zatytułowane było: „Przerażeni – Rozpieszczeni. Młodzież jako przedmiot i podmiot permanentnej zmiany". Następnie prof. nadzw. dr hab. Eva Zamojska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) wygłosiła referat „Samotność dojrzewania w popkulturowych opowieściach. Trzy oblicza samotności współczesnej młodzieży". Następnie prof. nadzw. dr hab. Tomasz Gmerek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) przedstawił referat: „Etniczne uwarunkowania sukcesu edukacyjnego. Młodzież eskimoska w szkolnictwie Alaski i arktycznej Kanady".

Interesującym poznawczo obradom podczas sesji plenarnych towarzyszyły wydarzenia artystyczne, które stanowiły znakomitą sposobność do refleksji. Pomiędzy obradami w sesjach planarnych odbył się koncert z cyklu *Sztuka na Ogrodach*, zorganizowany przez Zakład Działań Twórczych w Przestrzeni Społecznej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Koncert skrzypcowo-fortepianowy w wykonaniu Pana Mateusza Gidaszewskiego oraz Pana Jakuba Czerskiego, reprezentujących Akademię Muzyczną im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu, prowadzony był przez prof. zw. dr hab. Barbarę Nowak. Wydarzenie to spotkało się z dużą aprobatą uczestników konferencji, którzy mieli okazję do duchowej refleksji w kontekście naukowych obrad.

Konferencji towarzyszyła również wystawa fotografii: *Letni nieletni. Fotograficzne spojrzenia młodych*, która odbywa się w ramach cyklu: *Sztuka na Ogrodach*, zorganizowana przez Zakład Działań Twórczych w Przestrzeni Społecznej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Kuratorami wystawy byli: prof. Jędrzej Stępak oraz mgr Kamil Wnuk. Prace fotograficzne zostały wykonane pod kierunkiem mgra Kamila Wnuka w ramach autorskiego programu nauczania w obszarze nowych mediów. Wystawa miała

miejsce w Sali Lubrańskiego w budynku Collegium Minus, jak również w budynku Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM.

Po zakończeniu obrad plenarnych uczestnicy konferencji przemierzając park opodal budynku Teatru Wielkiego udali się do Collegium Maius Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie miała miejsce uroczysta kolacja stanowiąca integralną część konferencji. Rozpoczęła się ona występem Zespołu Plastyki Ruchu, którego członkinie są absolwentkami, a także obecnymi studentkami Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W zespole tym tańczy dr Katarzyna Forecka-Waśko – Pani adiunkt w Zakładzie Działań Twórczych w Przestrzeni Społecznej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Kolejnym akcentem artystycznym był występ śpiewaczki Pani dr Aleksandry Kamińskiej-Rykowskiej z Wydziału Studiów Edukacyjnych, która w ramach Zakładu Edukacji Artystycznej prowadzi przedmiot emisja głosu. Pani Doktor jest też absolwentką Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu na Wydziale Wokalno-Aktorskim. Akompaniowała Pani Paulina Zarębska – absolwentka Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu.

Uroczysta kolacja, podczas której panowała wyjątkowa atmosfera sprzyjająca wymianie poglądów oraz integracji reprezentantów wielu środowisk akademickich, stanowiła doskonałą sposobność do podsumowania pierwszego dnia obrad odbywających się w ramach I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych".

Drugi dzień obrad konferencyjnych (7.04.2017) rozpoczął się od porannej kawy, której towarzyszyły liczne dyskusje stanowiące następstwo podjętych podczas pierwszego dnia obrad zagadnień prezentowanych przez prelegentów. Prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska otworzyła obrady, po czym odbyły się dwie sesje plenarne.

Podczas pierwszej sesji plenarnej, której moderatorami byli: prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. nadzw. dr hab. Dorota Misiejuk, dr hab. Aneta Bołdyrew oraz dr hab. Hanna Kubiak miały miejsce wystąpienia: prof. nadzw. dr hab. Aliny Szczurek-Boruty (Uniwersytet Śląski w Katowicach) na temat: „Młodzież i jej funkcjonowanie na pograniczu"; prof. nadzw. dra hab. Mariana Zdzisława Stepulaka (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie) na temat: „Pedagogiczne uwarunkowania wychowania młodzieży we współczesnym systemie rodzinnym"; prof. nadzw. dr hab. Małgorzaty Orłowskiej (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej) na temat: „Niepewni losu – wybrane problemy partycypacji społecznej dzieci i młodzieży w Polsce jako kwestia społeczna" oraz prof. nadzw. dra hab. Marka Budajczaka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) na temat: „Młodzież edukacji domowej jako przedmiot, autoprzedmiot i podmiot badań pedagogicznych".

Po przerwie kawowej odbyła się kolejna sesja plenarna, której moderatorami byli: prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. nadzw. dr hab. Alina Szczurek-Boruta, prof. nadzw. dr hab. Marian Zdzisław Stepulak, prof. nadzw. dr hab. Małgorzata Orłowska, prof. nadzw. dr hab. Marek Budajczak. W tej sesji plenarnej wystąpili: prof. nadzw. dr hab. Dorota Misiejuk (Uniwersytet w Bia-

łymstoku) „Wartościowanie relacji rodzicielskich w obrazie światopoglądowym pokoleń"; dr hab. Aneta Bołdyrew (Uniwersytet Łódzki) „Alkoholizm, prostytucja, narkomania jako trucizna młodzieży. Dyskusja o zagrożeniach dorastania w realiach polskiej nowoczesności"; dr hab. Hanna Kubiak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) „Rodzice adolescentów z zaburzeniami psychicznymi na drodze osobistego rozwoju" oraz dr Bożena Kanclerz (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) „Generacja NEET – młodzież bez pracy, nauki i szkolenia. Wybrane aspekty społeczne i edukacyjne".

Następnie po przerwie obiadowej, zgodnie z programem konferencji, uczestnicy przemieścili się do budynku Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, gdzie miały miejsce obrady w sekcjach, które przybrały postać pięciu równoległych sekcji tematycznych odbywających się przed przerwą kawową oraz pięciu równoległych sekcji tematycznych odbywających się po przerwie kawowej. Niniejszy podział wynikał z imponującej ilości oraz stopnia zróżnicowania problematyki zagadnień zgłoszonych do prezentacji podczas wystąpień. W trakcie obrad w sekcjach wygłoszono 57 referatów. Wystąpienia oraz dyskusje w poszczególnych sekcjach zostały poświęcone następującym blokom tematycznym:

– tożsamość młodzieży we współczesnym świecie (moderatorzy: dr Bożena Kanclerz, mgr Julia Sienkiewicz-Wilowska, dr Magdalena Cuprjak);

– młodzież a kultura (moderatorzy: dr Monika Popow, dr Sylwia Jaskulska, dr Kamila Słupska, dr Barbara Kutrowska);

– młodzież (akademicka) w procesie tranzycji z okresu młodzieńczości do dorosłości (moderatorzy: dr Paulina Peret-Drążewska, dr Justyna Jakubowska-Baranek, dr Małgorzata Mikut);

– młodzież a role rodzinne (moderatorzy: dr Ewa Karmolińska-Jagodzik, dr Łukasz P. Ratajczak, dr Monika Lewicka);

– sytuacja edukacyjno-zawodowa młodzieży (moderatorzy: dr Lucyna Myszka-Strychalska, mgr Aneta Judzińska, dr Aleksandra Kulpa-Puczyńska);

– młodzież w okresie tranzycji z edukacji na rynek pracy (moderatorzy: dr Bożena Kanclerz, mgr Julia Sienkiewicz-Wilowska, dr Anna Bilon);

– młodzież w systemie społecznym (moderatorzy: dr Monika Popow, dr Sylwia Jaskulska, dr Błażej Przybylski);

– zachowania ryzykowne młodzieży (moderatorzy: dr Paulina Peret-Drążewska, dr Justyna Jakubowska-Baranek, dr Aleksandra Tłuściak-Deliowska);

– styl życia i zdrowie współczesnej młodzieży (moderatorzy: dr Ewa Karmolińska-Jagodzik, dr Sonia Wawrzyniak, dr Dorota Zaworska-Nikoniuk);

– młodzież w środowisku szkolnym (moderatorzy: dr Lucyna Myszka-Strychalska, mgr Aneta Judzińska, dr Sławomir Trusz).

Zakończeniem obrad w sekcjach tematycznych było podsumowanie prac każdej sekcji, przedstawione przez moderatorów w obecności wszystkich uczestników konferencji oraz Przewodniczącej Komitetu Naukowego prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej.

Następnie dokonano podsumowania oraz zamknięcia I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych" przez prof. zw. dr hab. Agnieszkę Cybal-Michalską, która podkreśliła wysoki

poziom merytorycznie prezentowanych wystąpień, jak również przedstawiła konkluzje wynikające z dyskusji nad prezentowanymi podczas obrad konferencyjnych zagadnieniami.

Przedstawione w trakcie obrad konferencyjnych teoretyczne zagadnienia oraz wyniki badań empirycznych umożliwiły podjęcie analiz, dyskusję oraz wymianę doświadczeń i poglądów na temat młodzieży jako przedmiotu i podmiotu badań pedagogicznych.

Konferencyjna przestrzeń dialogu pozwoliła na zatrzymanie się nad dokonaniami, zmaganiami twórczymi z jakże złożoną materią tematu, jak różnorodność kognitywna, wielość znaczeń i sensów ukształtowanych wokół pojęcia „współczesna młodzież" oraz różnorodność obszarów badawczych wyznaczonych przez ten konstrukt. Uznana została konieczność pogłębionych studiów i badań nad młodzieżą jako głównego aktora prospektywnych zmian. Tym samym, problematyka młodzieży, a w szczególności współczesne badania nad kondycją młodzieży stanowiły układ odniesienia dla rozważań nad przyszłością społeczeństwa, w którym fundamentalną zasadą staje się przeżywanie ambiwalencji i życie „zmianą".

Podsumowując, I Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych" była wydarzeniem bogatym w wieloaspektowe, teoretyczno-empiryczne informacje na temat aktualnych zagadnień związanych z funkcjonowaniem współczesnej młodzieży, jak również okazją do integracji środowisk naukowych. Zaprezentowane w trakcie obrad wystąpienia prelegentów oraz liczne interesujące poznawczo dyskusje stanowią cenny materiał do podejmowania dalszych naukowych refleksji na temat młodzieży jako przedmiotu i podmiotu badań pedagogicznych. Ciesząca się dużym zainteresowaniem ze strony odbiorców problematyka podjęta podczas tej I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej stanowi zatem przyczynek do powstania kolejnych płaszczyzn analiz teoretycznych oraz empirycznych na temat prezentowanych zagadnień, które warto kontynuować również w przestrzeni konferencyjnej.

Paulina Peret-Drążewska

Sprawozdanie z II Ogólnopolskiej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej „Diagnoza i jej zastosowanie w kontekście jednostkowym i społecznym"

Poznań, 24 maja 2017 roku

Znaczenie procesu diagnozy, który służy rozpoznaniu zjawisk w najróżniejszych obszarach tematycznych dotyczących człowieka, nadal pozostaje nieocenione. Diagnoza bowiem, wykonana w sposób rzetelny, trafny, planowy oraz zgodny ze stanem i wymogami danej nauki, stanowi podstawę dalszych oddzia-

ływań praktycznych o charakterze: edukacyjnym, wychowawczym, terapeutycznym, medycznym, czy organizacyjnym.

Tematyka konferencji poświęconej problematyce diagnozy została ukierunkowana zarówno na zastosowanie procesu diagnostycznego, jak również wynikających z niego skutków o charakterze poznawczym jak i praktycznym: dla określonego obszaru problemowego oraz dla wybranych grup odbiorców. Przedmiotem konferencyjnych rozważań uczyniono więc po pierwsze procesy diagnostyczne w kontekście jednostkowym, ukierunkowane na indywidua i charakteryzujące się klasycznym układem diagnosta – osoba diagnozowana, jak również zorientowane na zbiorowości i ujmowane w szerszym kontekście społecznym.

Pierwsza konferencja poświęcona tej tematyce odbyła się na Wydziale Studiów Edukacyjnych w maju 2014 roku. Wzbudziła duże zainteresowanie wśród teoretyków i praktyków nauk społecznych. Stała się także płaszczyzną wymiany wielu doświadczeń, cennych spostrzeżeń i konkretnych, praktycznych rozwiązań.

W związku z dużym zainteresowaniem wspomnianą wcześniej pierwszą konferencją na temat diagnozy, jak również w odpowiedzi na liczne oczekiwania wielu odbiorców zainteresowanych kontynuacją tej tematyki, 24 maja 2017 roku odbyła się II Interdyscyplinarna Ogólnopolska Konferencja Naukowa zatytułowana „Diagnoza i jej zastosowanie w kontekście jednostkowym i społecznym". Wydarzenie zorganizowano na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, pod patronatem Dziekana Wydziału – prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej. Organizatorami konferencji był Zakład Metodologii Nauk o Edukacji (kierowany przez prof. UAM dr hab. Sławomira Banaszaka) oraz Zakład Poradnictwa Społecznego (kierowany przez prof. zw. dr hab. Magdalenę Piorunek).

Radę Naukową Konferencji stanowili: prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak (UAM) – przewodniczący, prof. UAM dr hab. Marek Budajczak (UAM), dr hab. Adam Czabański (Uniwersytet Medyczny w Poznaniu), dr hab. Sławomir Futyma (UAM), prof. UŚ dr hab. Ewa Jarosz (Uniwersytet Śląski w Katowicach), prof. UAM dr hab. Danuta Kopeć (UAM), prof. zw. dr hab. Stanisław Kowalik (AWF Poznań), dr hab. Hanna Kubiak (UAM), prof. dr hab. Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Szczeciński), prof. UP dr hab. Małgorzata Pamuła-Behrens (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek (UAM), dr Justyna Śmietańska (UAM), dr Jolanta Twardowska-Rajewska (UAM), prof. zw. dr hab. Zbigniew Woźniak (UAM).

Ponadto, powołano Komitet Organizacyjny w składzie: prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak (przewodniczący), dr Justyna Śmietańska (sekretarz), dr hab. Małgorzata Kabat, dr Joanna Kozielska, dr Ewa Palka, dr Agnieszka Skowrońska-Pućka, dr Grażyna Teusz, dr Urszula Tokarczyk-Bar, dr Iwona Werner, mgr Aneta Baranowska, mgr Dorota Dolata. Konferencja została zorganizowana również przy współpracy Studenckiego Koła Naukowego Poradnictwa Społecznego „po MOC".

Akcent konferencyjnych rozważań położono przede wszystkim na zastosowanie diagnozy w kontekście praktycznym. Tym samym, głównym przedmiotem rozważań stały się konkretne techniki diagnostyczne, ich mocne i słabe strony, „moc" przewidywania, jak również etyczne aspekty diagnozy. Nadanie konferencji rangi ogólnopolskiej oraz interdyscyplinarnej umożliwiło zorgani-

zowanie debaty bardzo szerokiego grona specjalistów, a jej otwarta formuła pozwoliła na wymianę refleksji i poglądów. Zaproponowano następujące obszary problemowe:

– Nowoczesna diagnoza w naukach społecznych (pedagogika, psychologia, socjologia) – szanse, trudności, dylematy organizacyjne i etyczne;

– Diagnoza medyczna: współczesne narzędzia i znaczenie;

– Diagnoza społeczna;

– Diagnoza w kulturze i popkulturze;

– Diagnoza językowa, psychologiczna i pedagogiczna w edukacji dzieci z doświadczeniem migracji;

– Diagnoza psychologiczna i pedagogiczna w procesie edukacji i rehabilitacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością;

– Diagnoza psychiatryczna, psychologiczna i pedagogiczna zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży;

– Diagnoza logopedyczna;

– Techniki diagnozy i narzędzia diagnostyczne – interdyscyplinarna wymiana doświadczeń;

– Etyczne problemy diagnozy.

Zaproszenie do uczestnictwa w konferencji zostało skierowane do bardzo szerokiego grona, m.in. pedagogów, psychologów, socjologów, logopedów, lekarzy, dyrektorów placówek edukacyjnych, nauczycieli, terapeutów pedagogicznych, autorów narzędzi diagnostycznych stosowanych w praktyce oraz wszystkich specjalistów zajmujących się problematyką diagnozy.

Konferencja przebiegała dwuetapowo: pierwszy stanowiła trzyczęściowa sesja plenarna, która odznaczała się ogólnym, wyznaczającym tematykę obrad charakterem. Drugi etap obejmował natomiast cztery sesje panelowe, ukierunkowane specjalistycznie na konkretny wymiar praktycznych zastosowań procesu diagnozy.

Słowo wstępne otwierające konferencję, witające gości oraz nadające kierunek obradom, należało do Przewodniczącego Rady Programowej i Komitetu Organizacyjnego i zarazem Kierownika Zakładu Metodologii Nauk o Edukacji: prof. UAM dr hab. Sławomira Banaszaka oraz prof. zw. dr hab. Magdaleny Piorunek – Kierownika Zakładu Poradnictwa Społecznego. Uroczyste otwarcie obrad konferencji nastąpiło po powitaniu przez Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu – prof. zw. dr hab. Agnieszkę Cybal-Michalską.

Pierwszą część głównej sesji plenarnej otworzył prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak, poruszając w swoim wystąpieniu tematykę diagnozy i jej funkcji w różnych dziedzinach nauki. Następnie prof. Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Szczeciński) poruszył w swoim referacie zagadnienie tzw. transdyscyplinarności diagnozy. Kolejne wystąpienie, prof. Zbigniewa Woźniaka z Instytutu Socjologii UAM było poświęcone tematyce diagnozy w czasach postprawdy i faktów alternatywnych. Moderatorami pierwszej części sesji plenarnej były prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek oraz dr Justyna Śmietańska.

Po bogatej w refleksje teoretyczne i wnioski praktyczne dyskusji przystąpiono do drugiej głównej sesji plenarnej, której moderatorami byli prof. Sławomir

Banaszak oraz prof. Zbigniew Woźniak. Sesję otworzył referat autorstwa prof. Magdaleny Piorunek (WSE UAM Poznań), dotyczący autodiagnozy jako elementu refleksyjności biograficznej w procesie pomocowym. Następnie, prof. Robert Bartel (Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu) omówił zagadnienie wizualnych aspektów diagnozy w arteterapii. W kolejnym referacie dr hab. Adam Czabański (Uniwersytet medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu) poruszył kwestię diagnozy społecznej po samobójstwie ucznia w szkole. Na zakończenie drugiej głównej sesji plenarnej dr Jolanta Twardowska-Rajewska z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM podjęła w swoim wystąpieniu rozważania: czy diagnoza uporczywa, proporcjonalna czy zaniechanie dominują w gerontologii.

Po kolejnej interesującej dyskusji i przerwie kawowej przystąpiono do trzeciej i zarazem ostatniej sesji głównej plenarnej. Otworzył ją prof. Stanisław Kowalik (Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu), poruszając w swoim wystąpieniu tematykę diagnozy jako profesjonalnego odszukiwania różnorodności w jednorodności. Następnie prof. Danuta Kopeć (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) omówiła zagadnienie (nie)obecności diagnozy w procesie edukacji osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Z kolei dr hab. Hanna Kubiak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) przedstawiła diagnozę zaburzeń psychicznych u adolescentów z perspektywy ich rodziców. Kolejne wystąpienie dr hab. Małgorzaty Kabat z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM dotyczyło metody eksplikacji i systemowej jako wsparcia diagnozy nauczyciela. Następny referat, autorstwa dr Justyny Śmietańskiej (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dotykał szans i pułapek związanych z wykorzystaniem standaryzowanych narzędzi diagnostycznych w praktyce psychologiczno-pedagogicznej. Na zakończenie trzeciej sesji plenarnej prof. Iwona Ignyś (Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu) zaprezentowała referat „Diagnoza czy rozpoznanie w pediatrii – dylematy".

Podczas wystąpień w sesjach plenarnych przedstawiono nowatorskie zagadnienia badawcze dotyczące diagnozy, a także konkretne pomysły i implikacje praktyczne. Sukcesem okazała się również frekwencja uczestników oraz obecność praktyków, jak również duża aktywność audytorium podczas każdego z paneli dyskusyjnych. Poruszone podczas dyskusji tematy wyłoniły wiele ważnych pytań i zagadnień, na które odpowiedzi poszukują specjaliści z różnych dziedzin nauk społecznych i medycznych. Duże zainteresowanie praktyków tematyką konferencji świadczy również o poszukiwaniu nowych rozwiązań w praktyce diagnostycznej i potrzebie osadzenia ich na fundamencie naukowym.

Duże zainteresowanie konferencją i zróżnicowana tematyka referatów, których wspólnym mianownikiem uczyniono zagadnienie diagnozy w kontekście jednostkowym i społecznym były imponujące. Z tego względu dalsze wystąpienia realizowano w równoległych, kilkugodzinnych sesjach panelowych, z których każda podzielona była na dwie części.

Moderatorami I sesji panelowej były prof. UAM dr hab. Danuta Kopeć oraz dr hab. Hanna Kubiak. Obrady otworzył referat dra Sławomira Pasikowskiego (Akademia Pomorska w Słupsku), dotyczący pomiaru cech modelowanych w układzie opozycyjnych par. Następnie, dr Martyna Żelazkowska (Uniwersytet

Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) omówiła zagadnienie „podwójnej diagnozy" jako problemu w terapii osób przebywających na detencji. Z kolei mgr Agnieszka Karlińska (Uniwersytet Warszawski) wygłosiła referat „Sąd nad psychiatrią. Analiza kontrowersji wokół ekspertyz psychiatrów sądowych w procesie Andersa Behringa Breivika". Następnie mgr Katarzyna Walentynowicz-Moryl (Uniwersytet Zielonogórski) omówiła problematykę poszukiwania diagnozy w sytuacji niepłodności nieznanego pochodzenia (idiopatycznej). Kolejny referat, autorstwa dr Katarzyny Kokot (Uniwersytet Wrocławski) poświęcony był zagadnieniu diagnozy dziecka z Zespołem FAS. Na zakończenie I sesji panelowej dr Dominika Łęcka (Motylarnia. Ośrodek Rozwoju Osobistego i Zawodowego dla Kobiet w Toruniu) przedstawiła referat dotyczący diagnozy przeżycia w sytuacji problemowej, poruszając kwestię założeń i przebiegu tego procesu, a także jego znaczenia dla praktyki.

Równolegle przebiegała II sesja panelowa, moderowana przez dr Urszulę Tokarczyk-Bar oraz dr Agnieszkę Skowrońską-Pućkę. Obrady sesji otworzył referat dr Katarzyny Waszyńskiej i mgra Krzysztofa Czeszaka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) dotyczący profilowania kryminalnego sprawców przestępstw. Następnie mgr Tomasz Gebel (Uniwersytet Śląski w Katowicach) przedstawił problematykę diagnozy kandydatów na rodziców zastępczych w praktyce organizatora rodzinnej pieczy zastępczej. Z kolei dr Agnieszka Skowrońska-Pućka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) wygłosiła referat „Życie po opuszczeniu placówki opiekuńczo-wychowawczej. (Auto)diagnoza z perspektywy małoletnich matek, byłych wychowanek POW". Podczas dalszej części obrad mgr Agnieszka Nymś-Górna (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) omówiła zagadnienie zastosowania diagnozy w pedagogice penitencjarnej. Następnie dr Tatiana Busygina-Wojtas (Uniwersytet Warszawski) podjęła rozważania związane z problemem diagnozowania zaburzeń relacji w parze międzykulturowej i zastosowaniu narzędzi oceny kompetencji etnokomunikacyjnej w praktyce terapeutycznej. Na zakończenie II sesji panelowej mgr Michał Gluzek (Uniwersytet Śląski w Katowicach) omówił rolę diagnozy w projektowaniu działań w ramach systemu pomocy społecznej, poddając ocenie: czy ewaluacja stanowi klucz do sukcesu.

Trzecia sesja panelowa była moderowana przez prof. Sławomira Banaszaka i dra hab. Adama Czabańskiego. Obrady otworzył referat autorstwa dwóch prelegentek – dr Agnieszki Kretek-Kamińskiej i dr Anety Krzewińskiej z Uniwersytetu Łódzkiego „Techniki deliberacyjne jako narzędzia diagnozy (na przykładzie rozmów w kawiarence)". Następnie dr Małgorzata Zabłocka (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) podjęła rozważania dotyczące diagnozowania niespecyficznych czynników chroniących/ryzyka w okresie dorastania. Z kolei dr Renata Wawrzyniak-Beszterda (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) omówiła zagadnienie edukacyjnych zasobów ucznia/studenta w ujęciu diachronicznym. W kolejnym referacie mgr Kamila Potocka-Pirosz (Uniwersytet Warszawski) podjęła rozważania poświęcone diagnozie logopedycznej w chorobie Alzheimera, dokonując również przeglądu testów i wskazując propozycję badania. Kontynuując problematykę diagnozy logopedycznej, mgr Magdalena

Smolarek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) zaprezentowała zagadnienie dotyczące diagnozy, czyli badania przesiewowego z dzieckiem uzupełnione o wywiad z rodzicami. Na zakończenie III sesji panelowej mgr Katarzyna Radkowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) omówiła ICF-Core Set for ASD jako narzędzie pogłębionej diagnozy.

Równoległa, IV sesja panelowa była moderowana przez dr hab. Małgorzatę Kabat oraz dr Justynę Śmietańską. Jej obrady zapoczątkował referat autorstwa dr Grażyny Teusz z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, prezentujący zagadnienie wywiadu (auto)biograficznego – pomiędzy strukturą schematu narracyjnego a stylem osobistej interpretacji. Kolejną prelegentką była dr Urszula Tokarczyk Bar, również z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, która w swoim wystąpieniu podjęła zagadnienie shadowingu, prezentując także osiągnięcia i refleksje młodych badaczy. Następnie dr Blanka Poćwiardowska (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) wygłosiła referat „Postrzeganie własnego zaangażowania we współpracę z perspektywy rodziców i nauczycieli. Raport z badań". Z kolei mgr Marek Banaszak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) przedstawił rolę fazy ujawniania (diagnozowania wiedzy uprzedniej ucznia) w konstruktywistycznym modelu uczenia się treści przyrodniczych. Na zakończenie sesji mgr Aneta Baranowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) w swoim wystąpieniu podjęła problematykę diagnozy dziecka cudzoziemskiego w polskiej szkole.

Obrady wszystkich sesji panelowych były ukierunkowane na tematykę interdyscyplinarnej diagnozy w różnych sytuacjach i kontekstach badawczych, zarówno z perspektywy jednostkowej jak i społecznej. Przebiegały w bardzo przyjaznej atmosferze, służącej wymianie doświadczeń i wzajemnych praktyk. Zarówno podczas prezentowanych przez prelegentów referatów, jak również późniejszych dyskusji wielokrotnie wybrzmiewała refleksja dotycząca istotnej i zarazem służebnej roli diagnozy dla różnych obszarów działań nauk społecznych i medycznych: socjalizującego, edukacyjnego, terapeutycznego, pomocowego, czy naprawczego. Ponadto, bardzo często akcentowano, iż warunkiem profesjonalnej pomocy i wsparcia niezmiennie pozostaje prawidłowo i rzetelnie ukierunkowany proces diagnostyczny.

Podsumowując przebieg już drugiej Ogólnopolskiej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej „Diagnoza i jej zastosowanie w kontekście jednostkowym i społecznym", należy podkreślić, iż w szeregu wystąpień zaprezentowane zostały zarówno nowe zagadnienia teoretyczno-empiryczne wykorzystywane w praktyce, jak również nowatorskie pomysły badawcze. Niewątpliwym sukcesem konferencji było bardzo duże zainteresowanie prelegentów oraz frekwencja, zarówno podczas głównej sesji plenarnej, jak i sesji panelowych. Podczas wielokrotnych dyskusji pojawiło się wiele rozważań dotyczących problematyki współczesnej diagnozy, zarówno z perspektywy indywidualnej, jak i społecznej. Atmosfera konferencji, służąca wzajemnej wymianie doświadczeń, stanowi dla organizatorów wyraźny sygnał, iż tego rodzaju wydarzenia naukowe, poruszające zagadnienia szeroko rozumianej diagnozy, są nie tylko potrzebne, lecz również oczekiwane przez środowisko teoretyków i praktyków zajmujących się

diagnozą. Co ważne, szereg pytań i spostrzeżeń, które pojawiły się się podczas paneli dyskusyjnych stanowią zarzewie do dalszych refleksji poznawczych i poszukiwań badawczych. Interdyscyplinarny i ogólnopolski charakter konferencji naukowej stworzył przestrzeń dla przeprowadzenia debaty przez szerokie grono specjalistów. Spotkał się z bardzo pozytywnym odbiorem wśród prelegentów, którzy wielokrotnie w spontanicznych wypowiedziach sygnalizowali swoje zadowolenie i zaciekanie wobec tak zorganizowanej inicjatywy. Zatem, pozytywny odbiór już drugiej konferencji poświęconej problematyce diagnozy stanowi dla organizatorów: Zakładu Metodologii Nauk o Edukacji oraz Zakładu Poradnictwa Społecznego Wydziału Studiów Edukacyjnych ważną przesłankę dla konieczności kontynuowania podjętej problematyki i organizacji w przyszłości kolejnej, trzeciej już części konferencji.

Justyna Śmietańska

Sprawozdanie z Seminarium „Edukacja – Jednostka – Społeczeństwo"

Poznań, 5 października 2017 roku

Na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 5 października 2017 roku odbyło się uroczyste rozpoczęcie roku akademickiego dla uczestników Studiów Doktoranckich Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, połączone ze ślubowaniem doktorantów pierwszego roku. Jego integralną częścią było Seminarium Naukowe zatytułowane „Edukacja – Jednostka – Społeczeństwo".

Pierwszą część spotkania otworzyła Pani Prodziekan ds. Studiów Doktoranckich i Współpracy Międzynarodowej, prof. zw. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, która powitała zebrane osoby oraz przedstawiła sylwetki naukowe zaproszonych Gości. Pierwszym był Pan prof. DSW dr hab. Piotr Mikiewicz, zastępca dyrektora ds. badawczych i wdrożeń Instytutu Badań Edukacyjnych, socjolog edukacji, zajmujący się społecznymi uwarunkowaniami funkcjonowania edukacji, procesami kształtowania biografii przez edukację oraz relacjami edukacji i struktury społecznej. W latach 2009-2013 był koordynatorem Sociology of Education Research Network w ramach European Sociological Association. Obecnie pełni funkcję zastępcy przewodniczącego Sekcji Socjologii Młodzieży i Edukacji w ramach Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Jest autorem wielu publikacji z dziedziny socjologii edukacji, m.in.: *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia* (2016), *Kapitał społeczny i edukacja. Perspektywy teoretyczne i aplikacje empiryczne* (2014), *Szczęśliwy traf. Edukacja w procesie adaptacji migrantów z Polski w Wielkiej Brytanii* (z Alicją Sadownik – 2014), *Diagnozy – idee – nadzieje. Szkoła polska wobec idei równości* (red. z Astrid Męczkowską-Christiansen – 2009), *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit* (2005); *Młodzież w zreformowanym*

systemie szkolnym, (z Jarosławem Domalewskim – 2004). Był stypendystą Fundacji na rzecz Nauki Polskiej. Od 2005 roku związany z Dolnośląską Szkołą Wyższą we Wrocławiu (kierownik Zakładu Socjologii Edukacji i Polityki Oświatowej).

Drugim Gościem, który przyjął zaproszenie na Seminarium był dr Marcin Gierczyk, Teaching Fellow w Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham, asystent w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jego zainteresowania badawcze skupiają się wokół pedagogiki zdolności oraz socjologii edukacji. Jest autorem licznych artykułów z tych obszarów badawczych.

Po przedstawieniu krótkich biografii znamienitych Gości, zebranych przywitała Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, a w imieniu Przewodniczącego Rady Doktorantów WSE UAM mgr Michalina Kasprzak.

Następnie, prof. Agnieszka Gromkowska-Melosik w obszernym, merytorycznym słowie wstępnym przedstawiła trajektorie rozwoju i awansów naukowych na współczesnych uniwersytetach, ze szczególnym uwzględnieniem roli doktoratu w karierze akademickiej. Zrekonstruowała ideę doktoratu i wyeksponowała wartość studiów doktoranckich w życiu młodych naukowców.

W tym momencie nastąpiła, wyczekiwana przez doktorantów pierwszego roku, chwila uroczystej immatrykulacji i złożenia ślubowania, w rezultacie przyjęcia w poczet doktorantów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ponadto, w tej części spotkania głos zabrała mgr Małgorzata Klimorowska, kierownik Samodzielnej Sekcji ds. Studiów Doktoranckich UAM w Poznaniu, która przedstawiła kwestie związane z Portalem Doktoranta UAM i ubezpieczeniami, oraz mgr Marzena Wodzińska, omawiając sprawy organizacyjne dotyczące kształcenia na studiach doktoranckich.

Drugą część spotkania poprowadziła prof. Agnieszka Gromkowska-Melosik. Seminarium „Edukacja – Jednostka – Społeczeństwo", rozpoczął prof. DSW dr hab. Piotr Mikiewicz wystąpieniem zatytułowanym: *Edukacjonalizacja, czyli o społecznych skutkach ekspansji edukacyjnej*. W swoim wystąpieniu skoncentrował się na inwazyjnym upowszechnianiu edukacji szkolnej, co jego zdaniem ma związek z przejściem od społeczeństwa tradycyjnego do społeczeństwa nowoczesnego (a wszystko to odbywa się, jak obrazowo ujął to prelegent, „w kulturowym sosie ideologii merytokratyzmu, liberalnej wolności i podmiotowości, wiary w postęp i emancypację oraz równe szanse dla wszystkich"). Profesor zrekonstruował ten sposób myślenia, którego istotą jest przekonanie, że to edukacja stanowi panaceum na problemy w wielu dziedzinach życia, które do tej pory były interpretowane poprzez wykorzystanie takich pojęć, jak socjalizacja i akulturacja (można zauważyć, że pojęcie edukacjonalizacji jest paralelne do wykorzystywanych przez Zbyszka Melosika kategorii medykalizacji czy jurydyzacji życia społecznego). Profesor Piotr Mikiewicz wyeksponował sprzeczność polegającą na upowszechnianiu przekonania, że to edukacja jest instrumentem indywidualnego sukcesu oraz instrumentem alokacji jednostek w strukturze społecznej w powszechnym przeświadczeniu, iż szkoła nieadekwatnie przygotowuje ludzi do życia. Z kolei prof. Piotr Mikiewicz omówił znaczenie edukacji formalnej

i pozaformalnej, jak też rozwój krajowych i ponadnarodowych systemów uznawania kwalifikacji. Prelegent nie zakwestionował idei upowszechniania edukacji w społeczeństwie. Uznał jedynie, że zjawisko to powinno być poddane krytycznej refleksji.

Wystąpienie wywołało ożywioną dyskusję wśród zebranych Gości. Prof. UAM dr hab. Anna Jakoniuk-Diallo przedstawiła znaczenie procesu edukacjonalizacji wobec problematyki pedagogiki specjalnej, prof. zw. dr hab. Stanisław Dylak zadał uczestnikom seminarium pytanie: Czy możemy wyobrazić sobie świat bez szkoły? Podniósł także, w odniesieniu do procesu edukacjonalizacji, znaczenie pojęcia socjalizacji, samoedukacji i pracy nad sobą. Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska zauważyła natomiast, iż edukacjonalizację powinniśmy postrzegać nie tylko jako zjawisko, ale również jako proces, nie zapominając o jego dynamice i komponencie funkcjonalnym. Prof. UAM dr hab. Andrzej Ćwikliński zaznaczył, że współcześnie mamy do czynienia ze znaczną komercjalizacją edukacji, powstawaniem „hybryd edukacyjnych" oraz społecznym przekonaniem, iż bez dodatkowych kursów, warsztatów i szkoleń nie poradzimy sobie w przyszłym życiu. Mgr Małgorzata Klimorowska podsumowała dyskusję refleksyjnym pytaniem: Czy w zmieniającej się rzeczywistości część produktów edukacyjnych oferowanych komercyjnie, nie może być przełożona na edukację formalną?

Drugim prelegentem seminarium był dr Marcin Gierczyk, który przedstawił referat zatytułowany *Dwie przestrzenie edukacyjne: University of Oxford & Birmingham. Doświadczenia i perspektywy*. Opowiedział o swoich refleksjach związanych z doświadczeniami zdobytymi podczas pobytu na jednej z najbardziej renomowanych uczelni na świecie – Uniwersytecie Oksfordzkim. Przedstawił rys historyczny uczelni, sylwetki absolwentów oraz cechy charakteryzujące miejscowych studentów i naukowców. Prelegent omówił strategie badawcze cechujące uczelnię, w których szczególne znaczenie mają: zachowanie oryginalności badań, najwyższych standardów w zakresie infrastruktury, szkoleń i integralności. Zebrani Goście mieli okazję poznać również strategię badań na Uniwersytecie w Birmingham. Doktor M. Gierczyk zwrócił się do obecnych na sali młodych naukowców, studentów pierwszego roku studiów doktoranckich, życząc im sukcesów, podkreślając jednocześnie znaczenie wczesnego zdobywania doświadczeń (nie tylko naukowych) w perspektywie budowania kariery naukowej. Pogratulował także prof. zw. dr hab. Agnieszce Gromkowskiej-Melosik organizacji Seminarium, określając jego poziom jako „światowy". W dyskusji kończącej wystąpienie prelegenta prof. UAM dr hab. Sławomir Banaszak przedstawił sylwetki Polaków – absolwentów i wykładowców Uniwersytetu Oksfordzkiego, wśród których byli wybitni naukowcy, jak na przykład prof. Leszek Kołakowski, czy prof. Włodzimierz Brus.

Rozpoczęcie roku akademickiego dla uczestników Studiów Doktoranckich Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, połączone z seminarium naukowym „Edukacja –Jednostka – Społeczeństwo", było nie tylko szczególnym momentem w życiu młodych naukowców, ale również niezwykłą okazją do uczestnictwa w ważnej dyskusji dotyczącej refleksji nad

kondycją współczesnej edukacji. Wydaje się również, że pogłębiło ono świadomość studentów, w szczególności pierwszego rocznika studiów doktoranckich, w dziedzinie zrozumienia znaczenia tego okresu w ich życiu jako po pierwsze – konieczności pogłębiania swoich kompetencji naukowych zarówno w zakresie teoretycznymi i empirycznym. Po drugie – zrozumienia roli tekstów samodzielnie napisanych jako ekspresji swoich osiągnięć i postępów badawczych. W końcu po trzecie – konieczności budowania swojej indywidualnej i kolektywnej tożsamości naukowej wokół misji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Seminarium, bez wątpienia, spełniło swoje założenia i cele, a jego organizacja stała na bardzo wysokim poziomie.

Wojciech Andraszczyk

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

Agnieszka Cybal-Michalska, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Sławomir Banaszak, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Agnieszka Gromkowska-Melosik, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Emilia Szymczak, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Katarzyna Adamczyk, dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Barbara Jankowiak, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Emilia Soroko, dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Sławomir Futyma, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Mariusz Dembiński, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Bogdan Szczepankowski, prof. dr hab., Społeczna Akademia Nauk w Warszawie
Marek Andrzejewski, prof. US dr hab., Wydział Prawa i Administracji, Uniwersytet Szczeciński
Mirosław Kowalski, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski
Łukasz Albański, dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Paulina Peret-Drążewska, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Ewa Karmolińska-Jagodzik, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Marta Jurczak-Morris, mgr, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie
Marcin Gierczyk, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wojciech Andraszczyk, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Justyna Mrozek, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Dobrochna Hildebrandt-Wypych, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Magdalena Andrys, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Dorota Dolata, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Beata Iwanicka, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Anna Schmidt, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Natalia Ulaniecka, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Elżbieta Markiewicz, dr, Społeczna Akademia Nauk w Łodzi,
Dorota Rondalska, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Justyna Strykowska-Nowakowska, dr, Wydział Historyczny, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Magdalena Świgost, dr, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Anna Dąbrowska, dr, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Mateusz Hurysz, mgr, SOSW im. Z. Tylewicza i ZSB nr 1 w Poznaniu
Paweł Piotrowski, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Michal Sigron, Higher Studies of Israel
Daphne Cohen-Brenner, Higher Studies of Israel
Areej Abdo, Higher Studies of Israel
Anton Said, „Hamatmid" Primary School, Ramat-Gan, Israel

II. RECENZJE I NOTY

Rafał Włodarczyk, dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski
Marek Górka, dr, Wydział Humanistyczny, Politechnika Koszalińska

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Małgorzata Kabat, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Ewa Kobyłecka, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski
Justyna Śmietańska, dr, 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: Elżbieta Rygielska

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. 33,00. Ark. druk. 29,625

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9